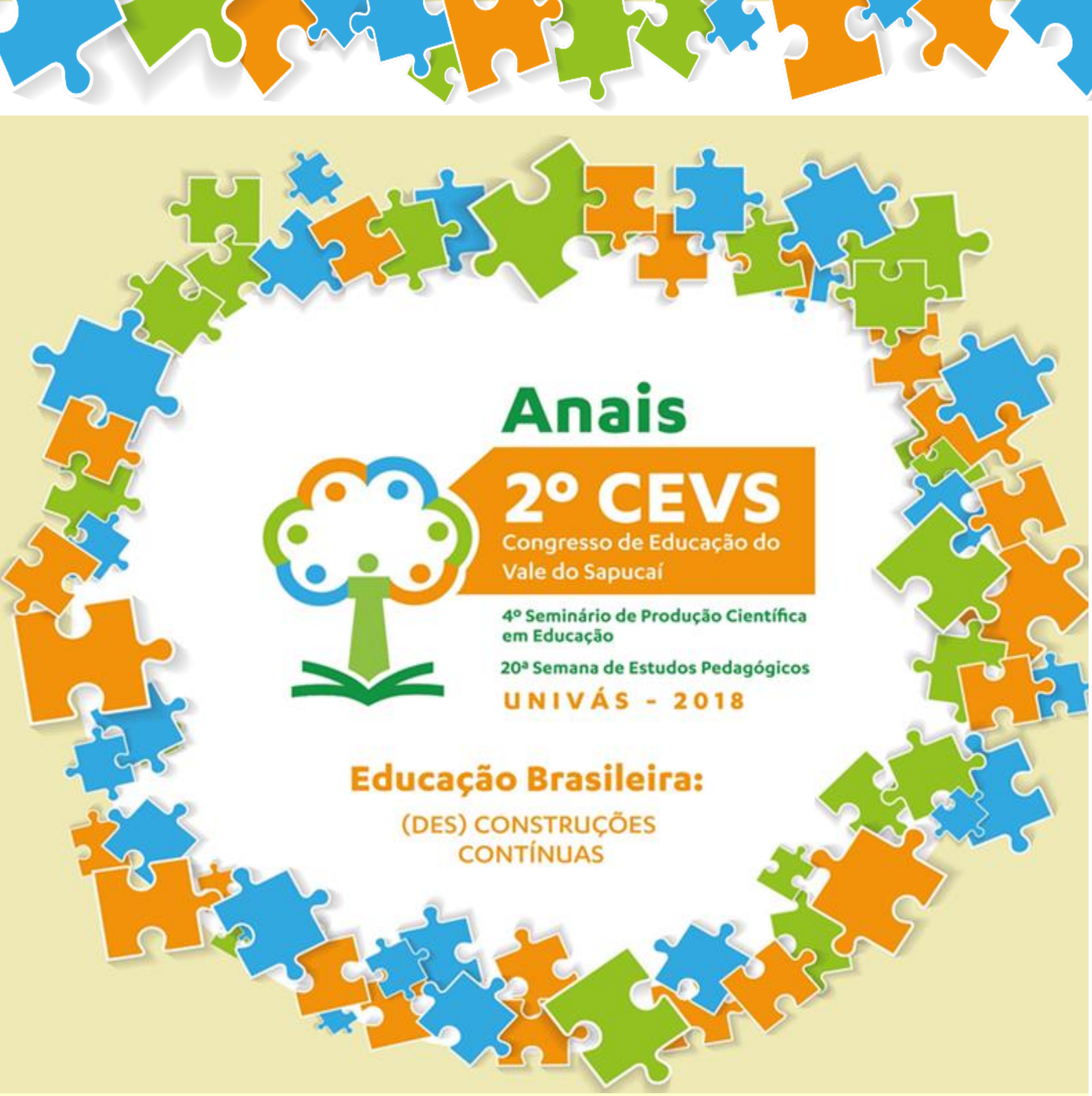


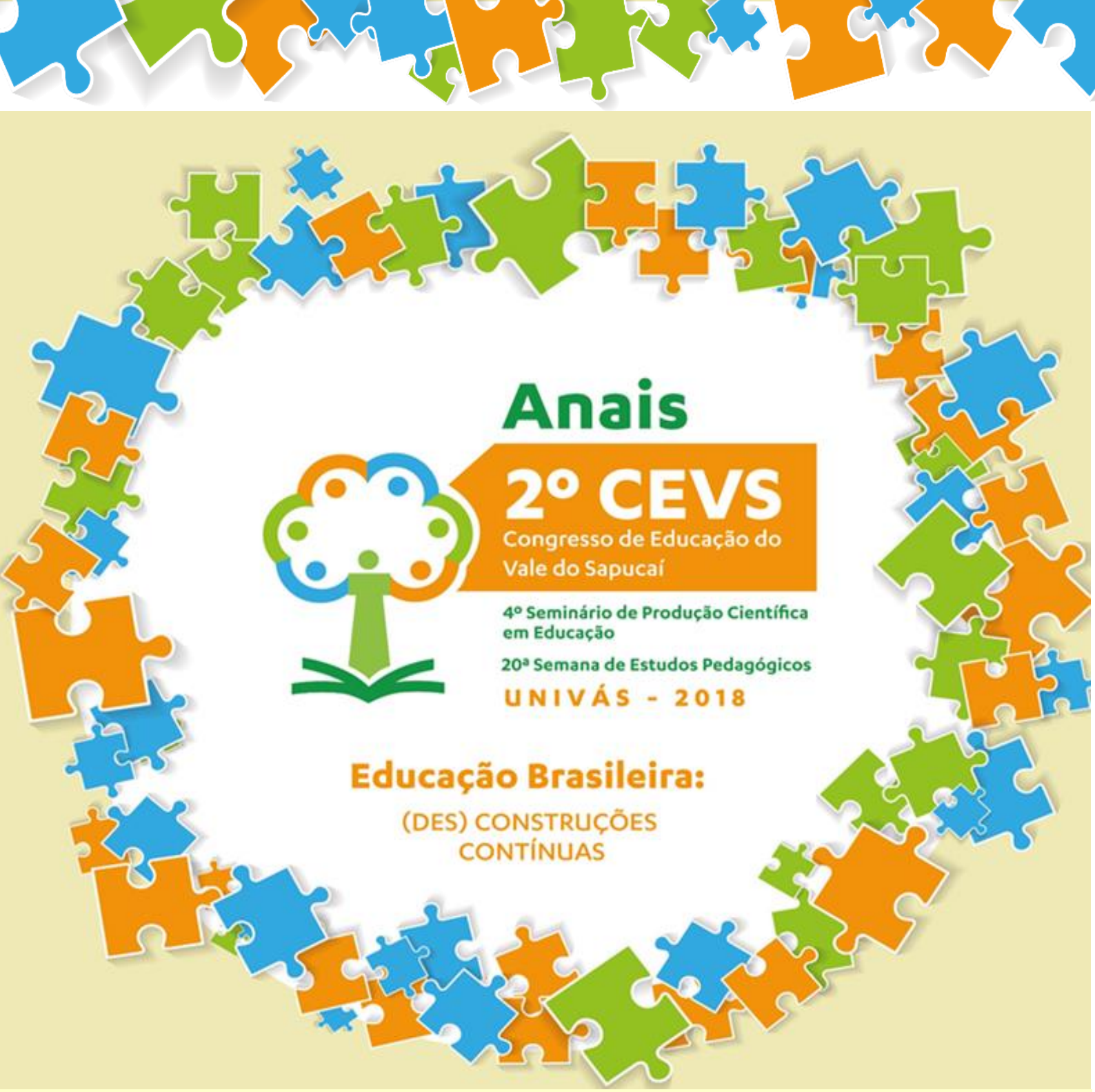
Pouso Alegre – MG

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

2019

Realização

Apoio



Pouso Alegre – MG

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

2019

Realização

Apoio

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS

Prof. Dr. Antonio Carlos Aguiar Brandão
Reitor

Prof. Dr. Luiz Roberto Martins Rocha
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Dias da Silva Neto
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Antonio Mauro Vieira
Pró-Reitor de Graduação

Prof. Antônio Homero Rocha de Toledo
Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Prof.ª Dra. Neide Pena
Coordenadora do Mestrado em Educação

Prof.ª Dra. Aparecida Rodrigues Silva Duarte
Coordenadora Adjunta do Mestrado em Educação

Prof. Me. Rodrigo de Lima Nascimento
Diretor Acadêmico de Graduação - Unidade Fátima

Prof. Me. Peterson Beraldo de Andrade
Coordenador do Curso de Pedagogia

FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAÍ – FUVS

José Walter da Mota Matos
Presidente
Eliéser Castro e Paiva
Vice-Presidente

Pouso Alegre - MG
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
2019

Realização **Apoio**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Aparecida Rodrigues Silva Duarte - UNIVÁS
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi – UNIVÁS
Déborah Martins de Almeida – bolsista Prosup
Denise Maria Reis – bolsista PNPD/CNPq
Elizabete Maria Espíndola - UNIVÁS
Eraldo Leme Batista- UNIVÁS
Jésus Vanderli do Prado – bolsista Fapemig
José Luís Sanfelice -UNIVÁS
Larissa Karen da Costa Meyer – bolsista Fapemig
Luana Costa Almeida - UNIVÁS
Neide de Brito Cunha - UNIVÁS
Neide Pena – UNIVÁS
Rosimeire Ap. Soares Borges - UNIVÁS
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira – UNIVÁS
Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS
Susana Gakyia Caliatto – UNIVÁS
Vânia dos Santos Mesquita - UNIVÁS

COMITÊ CIENTÍFICO

Adair Ângelo Dalarosa - UNICENTRO
Adriana Varani - UNICAMP
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi - UNIVÁS
Ana Elizabeth Alves - UESB
Andréa Silva Domingues - UNIVÁS
Andréia Osti - UNESP Rio Claro
Andreza Schiavoni - UEL
Aparecida Rodrigues Silva Duarte - UNIVÁS
Armindo Quillici Neto - UFU
Azilde Lina Andreotti - PMSP
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU
Camila Claudiano Quina Pereira UNIVÁS
Carla Helena Fernandes - UNIFAL-MG
Carla Villamaina Centeno - UEMS
Carlos Alberto Casalinho - UEMG
Carmyra Oliveira Batista - UCB
Christian Lindberg Lopes do Nascimento - UFS
Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi - UEPG
Cristiane Machado - UNICAMP
Dalton José Alves - UNIRIO
Écio Antônio Portes - UFSJ
Edilene Simões Costa dos Santos - UFMS
Edson Caetano - UFMT
Elizabete Maria Espíndola - UNIVÁS
Eraldo Leme Batista - UNIVÁS
Eduardo Alves Rodrigues - UNIVÁS
Fabiana de Cássia Rodrigues - UNICAMP
Fabiane Santana Previtali - UFU
Flávia Sueli Fabiane Marcatto - UNIFEI
Flávio Reis Santos - UEG
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes - PUC Campinas
Greciely Cristina da Costa - UNIVÁS
Luciana Rodrigues Ferreira - UERJ
Lucimara Domingues de Oliveira - ONG Ação Educativa
Luís Antônio Groppo - UNIFAL
Manoel Nelito Matheus Nascimento - UFSCar
Marcelo Bregagnoli - IFSULDEMINAS
Marcelo Martins Salvador - UNIBAN
Marco Antônio Oliveira Gomes - UEM
Marcos Cassin - USP
Marcos Francisco Martins - UFSCar Sorocaba
Marcos Maia - FATEC Bragança Paulista
Maria Angélica Cardoso - UFMS
Maria Cristina dos Santos Bezerra - UFSCar
Maria Cristina Gomes Machado - UEM
Maria Cristina Piumbato I. Hayashi - UFSCar
Maria de Fátima Rodrigues Pereira - UTP
Marilda de Castro Laraia - UNIVÁS
Marilice Mello - UFAL
Marilsa Miranda de Souza - UNIR
Michele Cristine da Cruz Costa - IFSP – Sertãozinho
Monalisa Muniz Nascimento - UFSCar
Mônica Menezes de Souza - UNIBA
Neide de Brito Cunha - UNIVÁS
Neide Pena Cária - UNIVÁS
Nídia Rocha Félix - UNIS
Paula Chiaretti - UNIVÁS
Raquel de Almeida Moraes - UNB
Régis Henrique dos Reis Silva - UNICAMP
Renata Chrystina Bianchi de Barros - UNIVÁS
Rodrigo Sarruge Molina - PUC Campinas
Ronaldo Trindade - UNIVÁS
Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho - UDF

Heloísa Hernandes de Fontes Salvador - UNIBAN
João Carlos da Silva - UNIOESTE
Joelma Pereira de Faria - UNIVÁS
José Vitor da Silva - UNIVÁS
Juliana Santana Cavallari - UNIVÁS
Jussara Cristina Barboza Tortella - PUC Campinas
Lalo Watanabe Minto - UNICAMP
Laura Noemi Chaluh - UNESP Rio Claro
Lidiany Cristina de Oliveira - UEMG Poços de Caldas
Liéte Oliveira Accácio - UENF
Luana Costa Almeida - UNICAMP / UNIVÁS
Luciana Cristina Salvatti Coutinho - UFSCar Sorocaba
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira - UNIVÁS
Sarah Maria de Freitas Machado Silva - SME Paulínia-SP
Sauloéber Társio de Souza - UFU
Sílvia Maria de Contaldo - PUC MG-BH
Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS
Talita Francieli Bordignon - SEE-SP
Thatiana Helena de Lima - UFBA
Vânia dos Santos Mesquita - UNIVÁS
Vera Martiniak - UEPG
Wenceslau Gonçalves Neto - UFU
Wilson Sandano - UNISO
Wolney Honório Filho - UFG

COMISSÃO DE DISCENTES

Anita Borges Silveira
Arivaldo Ferreira de Souza
Carla Carolina Silva Ribeiro
Cybele Maria dos Santos Martins
Déborah Martins de Almeida
Franciele Zandona de Souza
Frederico Efigênio de Carvalho Morais
Jéssica Maria do Couto
Jésus Vanderli do Prado
Kenea Caroline Lemes Marques
Larissa Karen da Costa Meyer
Luan Vizotto Bueno Salles
Luana Santana de Oliveira
Mariane Silva Paródia
Marilene Cavalcante Mota
Nathália Vieira Gabriel
Peterson Beraldo de Andrade
Rafael Henrique Rodrigues
Simone Luzia de Oliveira
Waléria Cristina Donizetti

CERIMONIALISTA
Guilherme Oliveira Santos

SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU
Guilherme Oliveira Santos

DESIGN GRÁFICO
ASCOM - Assessoria de Comunicação e Marketing FUVS

EDITORA: Univás

Pouso Alegre – MG
Universidade do Vale do Sapicaí - UNIVÁS
2019

Realização **Apoio**

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Curso Mestrado em Educação
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CEPEDU)
Curso de Pedagogia

APOIO

Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí - FUVS
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS
Secretaria Regional de Ensino de Pouso Alegre - SRE/MG

Pouso Alegre – MG
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Duarte, Aparecida Rodrigues Silva (Org.).
Anais 2º CEVS Congresso de Educação do Vale do Sapucaí, 4º Seminário de Produção Científica em Educação, 20ª Semana de Estudos Pedagógicos, Univás 2018 - Educação Brasileira: (des) construções contínuas /organização de Aparecida Rodrigues Silva Duarte... [et al.]. – Pouso Alegre: Univás, 2019.
744p.

Vários autores

ISBN: 978-85-67647-63-0

1. Educação. 2. Educação – Produção científica. 3. Educação – Seminários. 4. CEPEDU. 5. CEVS. 6. Mestrado em Educação. I. Título.

CDD – 370.1

- **O conteúdo dos textos é de responsabilidade dos autores.**

Realização **Apoio**

PROGRAMAÇÃO

DIA: 24/09

8h - 10h Credenciamento
Local: Hall - Marques Plaza Hotel
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 801 – Fátima

10h - 12h Comunicação Oral
Local: Salas de Aulas da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

12h - 14h Almoço

14 - 16h Conferência de Abertura
"Educação Brasileira: (des) construções contínuas"
Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC/ BH
Local: Salão Tiradentes - Marques Plaza Hotel
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 801 – Fátima

16h Apresentação Cultural
Local: Praça Central da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

16h30min - 18h30min Comunicação Oral
Local: Salas de Aulas da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

19h30min - 22h "Diálogos e Controvérsias"
Local: Salas de Aulas da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

1. Educação e Gênero
Dialogador 1 – Prof. Ms. Peterson Beraldo de Andrade – Univás
Dialogador 2 – Prof. Marcelo Visotto – Diretor da E.E. Monsenhor José Paulino – Pouso Alegre/MG
Articulador – Profª. Drª. Elizabete Maria Espíndola – Univás

2. Educação no Campo
Dialogador 1 – Prof. MST Doutorando Alessandro Santos Mariano –Unicamp
Dialogador 2 – Profª. Rosana Cristina Silva Scavone – Diretora da
E. E. Dom Octávio Chagas de Miranda – Borda da Mata/MG
Articulador – Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFScar

3. Educação Profissional
Dialogador 1 – Prof. Ms. Paulo Roberto Ceccon – Ifsuldeminas
Dialogador 2 – Prof. Dr. Sérgio Pedini – Ifsuldeminas/Campus Machado
Articulador – Prof. Dr. Eraldo Lemes Batista – Univás

4. Educação e Inclusão Escolar
Dialogadores 1 – Profª. Drª. Paloma Alinne Alves Rodrigues – Unifei e Profª. Berenice Maria Rocha Santoro – Ifsuldeminas
Dialogadores 2 – Profª. Ms. Ieda Mayumi Kawashita – Ifsuldeminas e Profª. Karla Vilhena – E. E. "Geraldina Tosta" – Pouso Alegre/MG
Articulador – Profª. Drª. Carla Helena Fernandes – Unifal/MG

5. Educação Étnico-Racial
Dialogador 1 – Prof. Doutorando Wilson Queiroz – Unicamp
Dialogador 2 – Profª. Patrícia Vigilato – Coordenadora do Projeto Ubuntu – E.E. Sanico Teles – Santa Rita do Sapucaí/MG
Articulador – Profª. Ms. Ieda Maria da Costa – Ifsuldeminas

6. Educação, aprendizagem e tecnologia
Dialogador 1 – Profª. Ms. Ana Paula da Silva Matos – Univás
Dialogador 2 – Prof. Ms. Augusto Márcio da Silva Júnior - Ifsuldeminas /Campus Muzambinho
Articulador – Profª. Drª. Rosimeire Aparecida Soares Borges – Univás

DIA: 25/09

8h - 9h Credenciamento
Local: Proppes (Térreo) da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 - Fátima

9h-12h Mesa redonda: BNCC e Reforma do Ensino Médio
Profª. Drª. Dirce D. Pacheco e Zan – Unicamp
Profª. Drª. Flávia S. F. Marcatto - Unifei
Local: Salão de Eventos da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

12h - 14h Almoço

14h - 16h Relatos de Experiências Pedagógicas da Educação Básica ao Ensino Superior
Local: Salas de Aulas da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

16h Apresentação Cultural: Grupo Afro-Moçambique Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário, de Ipuiúna/MG
Local: Praça Central da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

16h30min - 18h30min Pôsteres
Local: Pisos térreo e superior do Prédio Central da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

19h30min - 22h Conferência de Encerramento
"Privatização da educação obrigatória: estratégias, atores e resistências"
Profª. Drª. Theresa Maria de Freitas Adrião – Unicamp
Local: Salão de Eventos da Univás – Unidade Fátima
Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO **18**

COMUNICAÇÕES ORAIS **20**

ESCOLHAS POSSÍVEIS EM FUTUROS INCERTOS: A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA **21**
Alexandre Bernardo da Silva (Uninove)

ESTUDANTES E ESCOLHA DO CURSO NA UNIVAS **27**
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi (Univás)

RELAÇÃO ENTRE DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E AS CARACTERÍSTICAS PSICOLINGUÍSTICAS **36**
Ana Cristina de Sousa Xavier (Univás)
Neide de Brito Cunha (Univás)

O TUTOR E SUAS ATRIBUIÇÕES NA EaD **42**
Ana Paula Villela (Univás/IFSULDEMINAS)
Vânia dos Santos Mesquita (Univás)

AMPLIANDO VAGAS, CONCENTRANDO OPORTUNIDADES: O ENSINO TÉCNICO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO **48**
Anderson Marioto (UNESP)

PATRONATO AGRÍCOLA "VISCONDE DE MAUÁ": DA SUA ORIGEM AO IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES **60**
Antônio Carlos Vilas Boas (IFSULDEMINAS-Inconfidentes)

A IGREJA E A EDUCAÇÃO FEMININA NO SUL DE MINAS (1900-1950): O DISCURSO CONSERVADOR E AS INCURSÕES DA MODERNIDADE **66**
Antônio Gilberto Balbino (FACAPA)

A AUTONOMIA DA GESTÃO DE PESSOAS NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM **74**
Antônio Oliveira Filho (UNEB)

(DES)CONSTRUÇÕES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA **83**
Beatris Cristina Possato (IF-Sudeste de Minas-Santos Dumont)
Daniella Souza de Mendonça (UFG)

GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADE **92**
Bruno Amarante Couto Rezende (Univás)
Vânia dos Santos Mesquita (Univás)

EDUCAÇÃO SEM MEDIAÇÃO DOCENTE NO FACEBOOK: **103**
Clarissa Rosas (UFPB)
Walter Dias (UFPB)

CONVÊNIOS ENTRE UNICAMP E SOCIEDADE, COM INTERVENÇÃO DA FUNCAMP, A OPINIÃO DOS DOCENTES **113**
Claudia Naomi Sakashita (Unicamp)

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR **123**
Cleber Rocha Alves (Univás)
Neide Pena Cária (Univás)

Realização

Apoio

ESTUDO SOBRE O TRABALHO E O ADOECIMENTO DOCENTE EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS 132
Déborah Martins de Almeida (Univás)
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira (Univás)

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA 141
Denise da Silva (FAI)
Sônia Aparecida Siquelli (Univás)

CONSIDERAÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO JUVENIL, FUNDO PÚBLICO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE 145
Denise Maria Reis (Univás)

O PAPEL DA PESQUISA NA VIDA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA: O OLHAR DA PESQUISADA 154
Diane Ângela Cunha Custódio (PUC-Goiás)
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG)

ARQUITETURA ESCOLAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS: GRUPOS ESCOLARES, ESCOLAS-CLASSE / PARQUE ESCOLA E CIEPS 163
Diná Pellegrini de Oliveira Silvestre (Univás)

PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA PRÁTICA CONTEMPORÂNEA 172
Ellen Silva Pereira (Univás)
Adriana de Freitas Cardoso (Univás)
Maysa Carvalho de Pádua (Univás)

O IDORT E O PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A CLASSE TRABALHADORA NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940 181
Eraldo Leme Batista (Univás)

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO TECNICISTA NO GOVERNO MILITAR (1964-1985) 191
Fábio Roberto Couto de Souza (Univás)

O FACEBOOK COMO UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 199
Francieli Aparecida Dias (Unicamp)

HEITOR VILLA-LOBOS, GUIA PRÁTICO E A MÚSICA PARA TODAS AS ESCOLAS BRASILEIRAS: O CONTEXTO DO TEXTO 208
Francine Alves dos Reis (Unifeob)

CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS CURSOS DO IFSULDEMINAS: LINHAS GERAIS 214
Heloisa Helena Coutinho Pereira (IFSULDEMINAS)
Luana Costa Almeida (Univás)

SEMBLANTES DO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: 223
Hevisley William Corrêa Ferreira (Univás)
Sônia Aparecida Siquelli (Univás)

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS 231
Janailma Marques Fernandes (Unifeob)
Priscila Aparecida Pires da Silva Tomais (Unifeob)
Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira (Unifeob)

A GESTÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA MEDIADA PELA CATEGORIA DA NEGOCIAÇÃO 237
Jordana de Souza Silva (Prefeitura Municipal de Campinas)

CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES: CONSAGRAÇÃO DOS IDEÁRIOS REPUBLICANOS E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS 245
José Homero Justo Filho (SEE-SP)
Alessandra David (Centro Universitário Moura Lacerda)

A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UM PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO 252
Juliana Coutinho Pereira Alves (Univás)
Neide Pena Cária (Univás)

BATERIA DE ATIVIDADES PARA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA 260
Larissa Karen da Costa Meyer (Univás)
Susana Gakyia Caliatto (Univás)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO 269
Letícia Rodrigues Pereira (Univás)

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: CONFORMAÇÃO CONTRADITÓRIA 276
Lucas Barbosa Pelissari (IFSULDEMINAS)

AS OFICINAS VIVENCIAIS NA FORMAÇÃO DE VALORES PESSOAIS EM ESTUDANTES 285
Luiz Gonzaga Lapa Junior (UnB)

NECESSIDADES EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBITO DO PARADESPORTO ESCOLAR 294
Marcelo Henrique dos Santos (Prefeitura Municipal de Três Corações)
Juarez Luiz Abrão (Prefeitura Municipal de Três Corações)
Deyliane Aparecida de Almeida Pereira (UFV)

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 301
Marcelo Manoel de Sousa (UFPI)

ESTUDO COMPARATIVO DO USO DE RECURSOS COMPUTACIONAIS FACEBOOK E WHATSAPP EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO FEDERAL COMO SUPORTE AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 310
Marcos Vinícius de Souza Toledo (IFMG)
Bruno de Souza Toledo (IFMG)

A INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES 318
Margarete Ribeiro Siqueira (FAI)
Flávia Picoli dos Santos Nascimento (Univás)

O LÚDICO NO LETRAMENTO E NUMERAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/UNIVÁS 326
Marilda de Castro Laraia (Univás)
Sandra do Nascimento Camargo da Silva (Univás)

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR 336
Mayara Lybia da Silva (IFSULDEMINAS)
Susana Gakyia Caliatto (Univás)

A INCLUSÃO ESCOLAR NAS SALAS DE AULA DO 6° AO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARTIGOS DE PERIÓDICOS: ENCADEAMENTOS PARA O ESTUDO NA ÁREA 344
Maysa Carvalho de Pádua (Univás)
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira (Univás)

IFSULDEMINAS: DA CRIAÇÃO AOS IMPACTOS DA EXPANSÃO 352
Paulo Roberto Ceccon (IFSULDEMINAS)
Sônia Aparecida Siquelli (Univás)

ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL 361
Peterson Beraldo de Andrade (Univás)

TECNOLOGIA, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO 369
Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto (IFSULDEMINAS- Poços de Caldas)

DO POSITIVISMO AO POSITIVISMO JURÍDICO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO 378
Ricardo Morais Pereira (Unis)
Sônia Aparecida Siquelli (Univás)

A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DEPOIS DE UM ANO COMO SIGNO, SIGNIFICADO, SIGNIFICANTE E SIGNIFICAÇÃO NA VIDA DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ PINTO DE ALMEIDA NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA DO SAPUCAÍ – MG 386
Rita de Cássia de Campos Andery (Univás)

TEORIA E PRÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA SÍNTESE POSSÍVEL 395
Robson Machado (Unicamp)

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: EM BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO 404
Rogério Abranches da Silva (Inatel)
Neide Pena Cária (Univás)

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR..... 412
Samuel Carvalho dos Santos (Univás)
Neide Pena Cária (Univás)

TRABALHO DOCENTE: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR NO COTIDIANO ESCOLAR 420
Sandra Gramilich Pedroso (UFU)
Fabiane Santana Previtali (UFU)

EDUCAÇÃO CORPORATIVA: O PAPEL DO CONHECIMENTO HUMANO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ÂMBITO EMPRESARIAL..... 428
Vanja Ramos Vieira de Campos (Unicamp)

LE BRETON, SENTIDOS, COTIDIANO ESCOLAR E *SAVEURS DE L'ÉCOLE* 437
Vicente de Paulo Morais Junior (UMESP)

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDIC NO ENSINO FUNDAMENTAL I 447
William Leonardo Detoni de Paiva (Univás)

PÔSTERES..... 457

AUTORIDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 458
Aaron França Teófilo (Unifal)

DEVOLUTIVA DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM 459
Adival Aparecido de Oliveira (Univás)
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira (Univás)

A IMPORTÂNCIA DA PERCEPÇÃO VISUAL PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 460
Alessandra de Melo Isaac Silveira (Univás)
Susana Gakyia Caliatto (Univás)

A NEUROEDUCAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO 462
Amanda dos Santos Brandão (Univás)

RELAÇÃO ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E USO DE ESTRATÉGIAS EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 464
Ana Carolina da Silva Toledo Moura (Univás)
Neide de Brito Cunha (Univás)

DIVERSIDADE CULTURAL: REFLEXÃO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ALUNOS INDÍGENAS DO ENSINO MÉDIO..... 465
Ana Paula Schneider (UNIR e IFRO)

Juracy Machado Pacífico (UNIR)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR E A TPACK 467
André Luiz Martins de Oliveira (Univás)
Rosimeire Aparecida Soares Borges (Univás)

APROXIMAÇÕES ENTRE A METODOLOGIA EAD E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR 468
Andreza Lima Rocha Soares (Univás)

O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES 469
Antônio Carlos Arantes (UFSCar, Sorocaba)

EJA: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E AVANÇO DOS IDOSOS NA UNIVERSIDADE 470
Arivaldo Ferreira de Souza (Univás)

ANSIEDADE NA ADOLESCÊNCIA PÓS-MODERNA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 472
Cybele Maria dos Santos Martins (Univás)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULARE ENSINO DE CIÊNCIAS: A INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO 474
Damaris Camata Soares (UFSCar Sorocaba)
Maria José Fontana Gebara (UFSCar Sorocaba)

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM I.E.S. SUL MINEIRA..... 475
Dimas Dias Araújo (Univás)
Vânia dos Santos Mesquita (Univás)

ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD NA UNIVERSIDADE NORTE PARANÁ – UNOPAR.....539
Elias Ferreira de Oliveira (Universidade Tecnológica Nacional - UTNBA)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ENFOQUE NO ENADE..... 477
Eliéser Castro e Paiva (Univás)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIREITO À EDUCAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO 478
Fernando Silveira de Castro Pereira (USP)

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE INOVAÇÃO EM SALA DE AULA 480
Flaviana Néias Bueno (Univás)

TRIOKÁ UXÉ PATAXÍ 1: ETNOCIÊNCIA E SEU POTENCIAL EDUCATIVO EM UMA ALDEIA PATAXÓ..... 546
Flávio Henrique de Oliveira Santos (UEMG)

A VISÃO DO ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO CONSELHOS DE CONTABILIDADE:UM ESTUDO HISTÓRICO E DA LEGISLAÇÃO CONTÁBIL 483
Frederico Efigênio de Carvalho Morais (Univás)

ESTUDO DE RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR PROFESSORES EM SALAS DE AULA DE MATEMÁTICA 485
Gabrielle Ribeiro da Silva Rocha Merlim
Aparecida Rodrigues Silva Duarte (Univás)

COORDENADORES PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES 486
Gisele Fernandes Jardim e Silva (Univás)

O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA EM MINAS GERAIS: UM ESTUDO SOBRE CADERNO DE PROFESSORES 488
Heljer Renato Junho de Luna (Univás)

Aparecida Rodrigues Silva Duarte (Univás)

PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA SALA DE RECURSOS NA ÁREA DA SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO 489
Isabel Cristina Almeida Fogaça (UNISO)

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO 490
Ivanete Fonseca Martins de Abreu (IFSULDEMINAS)

O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL 491
Jéssica Soares Lapa Assis (Unifal)
Helena Maria dos Santos Felício (Unifal)

APLICATIVOS DE CELULARES NO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA 493
Jésus Vanderli do Prado (Univás)
Rosimeire Aparecida Soares Borges (Univás)

PROJETO SUPERANDO DESAFIOS: O ESPORTE AO ACESSO DE TODOS 495
Juarez Luiz Abrão (Prefeitura Municipal de Três Corações)
Marcelo Henrique dos Santos (UFLA)
Deyliane Aparecida de Almeida Pereira (UFV)

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA 497
Karen Regina Baptista (Uniso)
Vilma Lení Nista-Piccolo (Uniso)

O LEGADO DO IFSULDEMINAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 498
Larissa Maria da Silva
(IFSULDEMINAS- Inconfidentes)
Lidiane Teixeira (IFSULDEMINAS)

NOVO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA QUÍMICA A PARTIR DA ÁGUA 500
Leandro Alberto da Silva (Univás)
Aparecida Rodrigues Silva Duarte (Univás)

A UTILIZAÇÃO DA MÁGICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA 501
Luan Vizotto Bueno Salles (Univás)
José Luís Sanfelice (Univás)

ÉTICA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO5ºANO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 502
Luana Santana de Oliveira (Univás)

ENFERMAGEM NA MODALIDADE EAD E SUA CORRESPONDÊNCIACOM AS NECESSIDADES DA REALIDADE BRASILEIRA 503
Luciene Oliveira Umeoka (Univás)

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 504
Marcelo da Silva Reis Candido (Univás)
Neide Pena Cária (Univás)

O IFSULDEMINAS – *CAMPUS* INCONFIDENTES E O CENTRO DE MEMÓRIAS: 100 ANOS DE EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL 505
Marcos Paulo da Paz Roberto (IFSULDEMINAS- Inconfidentes)
Melissa Salaro Bresci (IFSULDEMINAS)
Isabela Luísa Rodrigues Silva Morais (IFSULDEMINAS-Inconfidentes)

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOS SERVIDORES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR. 507
Maria Aparecida de Carvalho (Unifei)

JUVENTUDE, MUNDO DO TRABALHO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO TRABALHO ASSOCIADO 508

Maria Luiza Freitas Marques do Nascimento (UFRJ)

APRENDIZAGEM COM PROJETO INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DE RESULTADOS SIGNIFICATIVOS 509
Maria Silvana da Silva (Univás)
Vânia dos Santos Mesquita (Univás)

O PERFIL PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS EM SERVIÇOS JURÍDICOS DE NÍVEL MEDIO E O MERCADO DE TRABALHO..... 511
Mariane Silva Paródia (Univás)
Aparecida Rodrigues Silva Duarte (Univás)

ABORDAGEM PIKLERIANA: SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA E SUA RELAÇÃO COM A BNCC 512
Mirella Rosenberger Jesus (IFSULDEMINAS Inconfidentes)
Melissa Salaro Bresci (IFSULDEMINAS)

O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO 514
Narayana de Deus Nogueira (IFSULDEMINAS)

A ARITMÉTICA EM MANUAIS DE DIDÁTICA 515
Nathalia de Almeida Silva (Univás)
Rosimeire Aparecida Soares Borges (Univás)

SIGNOS, SÍMBOLOS, (RE)SIGNIFICADOS DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ANÁLISE SEMIÓTICA DE DESENHOS ANIMADOS 516
Paloma Alves Marinho Lucena (IFSP)
André Perticarrari (IFSP)

AFRICANIDADE QUE HABITA EM MIM: UM DIÁLOGO COM AFRICANOS EM SITUAÇÃO DE INTERCÂMBIO EM SANTA RITA DO SAPUCAÍ - MG 518
Patrícia Aparecida Vigilato
Andressa Carolina Silva Moreira
Lorrana de Cássia Silva
Laiane de Cássia Ananias
Carolaine Daniel de Souza Caria
Iasmin Sandy Caiado
Ana Paula Magalhães Barbosa
Elisa Augusto Ribeiro
Brena De Cássia dos Santos
(E.E. Sanico Teles)

PRÁTICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL A SUA RESPECTIVA IMPORTÂNCIA? 520
Patrícia Sousa Carvalho (Unifei)
Ana Carolina Sales Oliveira (Unifei)

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: DISCUTINDO PRÁTICAS QUE FAVORECEM A (RE) CONSTRUÇÃO DO SABER A PARTIR DA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE 521
Priscila Moreira Silva de Farias (UFSCar Sorocaba)

O QUE O PENSAMENTO MEDIEVALISTA DE TOMÁS DE AQUINO PODE CONTRIBUIR COM A REFLEXÃO PEDAGÓGICA EDUCACIONAL EM TEMPOS ATUAIS..... 523
Rafael Henrique Rodrigues (Univás)

OS SUJEITOS SURDOS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO 524
Reginaldo Aparecido Silva (IFSULDEMINAS - Inconfidentes; Unifal-MG)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 525
Simone Luzia de Oliveira (Univás)

UMA COMPREENSÃO DE CULTURA ESCOLAR EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO..... 526
Solange Christina Carneiro Rodriguez Rosimeire (Univás)
Aparecida Soares Borges (Univás)

AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DA (DE) CODIFICAÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO **527**
Sônia Aparecida Fernandes Martins (Univás)

AVALIAÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS POR MEIO DE GRUPO FOCAL **528**
Thais Vitória Novaes de Araújo (Univás)
Susana Gakyia Caliatto (Univás)
AS FREIRAS EDUCADORAS DO ACRE SERINGUEIRO **530**
Willianice Soares Maia (IFSULDEMINAS)

PRÁTICAS PEDAGÔGICAS **531**

AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS COMO ESTRATÉGIA À FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR **532**
Alessandra Maria Aquino Canivezi Pereira (UNIFIA - UNIFAJ)

FORCA DA HISTÓRIA; O LÚDICO E OS CONCEITOS BÁSICOS NO ENSINO DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II. **538**
Aline Gonçalves da Silva (E.E. Presidente Bernardes)

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL **541**
Ana Cristina Silva Pereira (IFSULDEMINAS)
Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento (IFSULDEMINAS-Pouso Alegre)

A CAMA DE GATO NA AULA DE GEOMETRIA **547**
Ana Paula de Souza (Colégio Sagrado Coração de Jesus)
Flávia Sueli Fabiani Marcatto (UNIFEI)

O CONSELHO DE CLASSE – ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA **552**
Clara Regina Agostini Oliveira (IFMG-Governador Valadares)
Cristiany Seppe Faria (IFMG-Governador Valadares)

JURI SIMULADO - UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM **559**
Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira (Unifeob)

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA **563**
Dilcinho Luiz da Silva (E.E. Terezinha Barbosa dos Santos)

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: UM RELATO **568**
Elizângela Maria de Castilho Alves Morais (IFSULDEMINAS)
Mariana Fernandes Furtado (IFSULDEMINAS)
Samantha Pinheiro Lopes (IFSULDEMINAS)
Fábio Willie da Silva Matos (IFSULDEMINAS)

TRANSFORMAR-ME DE DENTRO PARA FORA PARA VIVENCIAR AS MUDANÇAS A MINHA VOLTA - PROJETO DE EXTENSÃO CALENDÁRIO SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR **572**
Fábio Geraldo de Ávila (IFSULDEMINAS)

O INCENTIVO À LEITURA ATRAVÉS DE UM TRABALHO EM MULTIPLATAFORMAS: ESTUDO DE CASO DE O ALIENISTA DE MACHADO DE ASSIS **578**
Flávio Maia Custodio (UEMG)

ENSINANDO OS CINCO SENTIDOS: EXPERIÊNCIA DE UM LICENCIANDO **590**
Gustavo Moreira Junqueira (Unifal)
Luísa Dias Brito (Unifal)

CLÍNICA FELIZ **594**
Izabella Almeida Fernandes (Unifal)
Caio Luiz Bitencourt Reis (Unifal)
Daniela Silva Barroso de Oliveira (Unifal)

DESENHOS COMO FORMA DE COMPREENSÃO ESPACIAL: INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO. **599**
Jasmine Luiza Souza Silva (PUC-Minas-Poços de Caldas)

AUTOCONHECIMENTO E PROJETO DE VIDA **605**
Juliana Aparecida Fontes (Prefeitura de Campanha)

ENSINO DE EMBRIOLOGIA NA SALA DE AULA: O USO DE MOLDES NA REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO FETO DURANTE AS FASES DA GESTAÇÃO. **608**
Juliana dos Santos Braz (Unifal)

PROJETO ESCOLAR: POR UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER **612**
Laudicéia Silva Machado (E.E. Senador Bueno de Paiva)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO **619**
Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento (IFSULDEMINAS-Pouso Alegre)

A PEDAGOGIA NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: DUAS EXPERIÊNCIAS **625**
Marcelo Manoel de Sousa (UFPI)

TERTÚLIAS DIALÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL **630**
Maria Alice Veríssimo Florêncio Franco de Lima (Prefeitura Municipal de Amparo)

ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA PARA MOÇAS POBRES **635**
Palloma Victoria Nunes e Silva (UFU)
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (UFU)
Juliana Santos de Oliveira (UFU)

PENSAMENTO MATEMÁTICO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS **642**
Phellipe Antonio Lencioni (IFSULDEMINAS)
Silvia Patrícia da Silva Pereira (IFSULDEMINAS-Pouso Alegre)
Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento (IFSULDEMINAS-Pouso Alegre)

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: **648**
Verônica Gonçalves Duarte (Unifei)

Realização

Apoio

1 APRESENTAÇÃO

O 2º Congresso de Educação do Vale do Sapucaí (CEVS), o 4º Seminário de Produção Científica e a 20ª Semana de Estudos Pedagógicos do Curso de Pedagogia foram promovidos pelo corpo docente, discentes e bolsistas do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Os esforços se uniram em torno Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CEPEDU), do Mestrado em Educação, que tem como função institucional estimular, promover, expandir e socializar estudos e pesquisas desenvolvidas e/ou em desenvolvimento na Univás, no campo da educação, em Pouso Alegre, no Sul de Minas Gerais e para a comunidade em geral.

A realização do 2º CEVS foi resultado desse trabalho conjunto com o propósito de promover e socializar o debate da produção científica resultante de estudos e pesquisas na área de educação, socializar práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas nas instituições públicas e privadas e nos diversos níveis de ensino, bem como socializar estudos em andamento de alunos de pós-graduação e graduação e de docentes. Desde o início, o 2º CEVS contou com a parceria e apoio da mantenedora Fundação do Vale do Sapucaí (FUVS), do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) e da 42ª Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais, com sede em Pouso Alegre.

Com o tema "Educação Brasileira des(construções contínuas), o evento foi realizado na Univás, na cidade de Pouso Alegre, nos dias 24 e 25 de setembro de 2018, contando com a participação de diversos pesquisadores da área educacional, profissionais da educação da região do sul de Minas Gerais e de diversas regiões do Brasil. Alguns deles participaram como convidados para conferências, mesas-redondas e sessões "Diálogos e controvérsias", contribuindo para o fortalecimento de relações de intercâmbio entre os acadêmicos, instituições e temáticas em discussão, o que têm colaborado para o avanço das pesquisas em educação e áreas afins. A palestra de abertura foi proferida pelo professor Dr. Carlos Jamil Cury, da Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte/MG, que abordou a temática do evento. A conferência de encerramento foi realizada pela Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião, professora da Universidade de Campinas/SP, com o tema "Privatização da educação obrigatória: estratégias, atores e resistências".

Durante esses dois dias de atividades, os participantes do 2º CEVS puderam contribuir nas sessões coordenadas, sessões de comunicações orais, sessões de pôsteres, sessões de diálogos, lançamento de livros, além de apresentações artísticas regionais. Todas essas atividades constituíram-se em espaço de enriquecimento, integração e proporcionaram um produtivo intercâmbio de pesquisas nos diferentes domínios dos estudos e das discussões da área da educação

e áreas afins. Com isso, o 2º CEVS contribuiu para estimular a pesquisa e fazer circular a produção de conhecimento acadêmico que se vem desenvolvendo nas universidades e, ao mesmo tempo, fortalecer o espaço de reflexão com os trabalhos produzidos por pesquisadores de outras instituições brasileiras e do exterior.

Nessa segunda edição, o evento contou com 387 inscrições, destas, 54 inscrições de pôsteres, configuradas como pesquisas em andamento, 50 comunicações orais, que são resultados de pesquisas de mestrado e doutorado já qualificadas e/ou defendidas e 22 relatos de experiências de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Foram registradas inscrições de 29 Escolas Estaduais de Pouso Alegre e região, 4 Institutos Federais - IFSP, IFMG, IFRO e IFSULDEMINAS dos *campi* Pouso Alegre, Inconfidentes, Muzambinho, Poços de Caldas e Machado, além de diversas instituições privadas de nível básico e superior, tais como: PUC de Minas (BH e Poços de Caldas) e 14 universidades públicas federais e 3 universidades estaduais. Vale ainda destacar a presença de representantes da Superintendência de Ensino do estado de Minas Gerais das cidades de Campo Belo, Caxambu; Itajubá; Passos; Poços de Caldas; São Sebastião do Paraíso; Varginha e Pouso Alegre.

Essa crescente participação de pesquisadores e profissionais da educação, graduandos e pós-graduandos de diferentes IES de todo o Brasil demonstra a contínua inserção social da Univás e do Mestrado em Educação não apenas na região de Pouso Alegre ou na região sul de Minas, mas em todo o país, no trabalho de produção e difusão científica. Vale destacar o importante papel do 2º CEVS e sua contribuição para fomentar pesquisas e estudos, bem como a circulação de trabalhos de discentes e docentes do Mestrado em Educação da Univás e de outras IES.

A fim de socializar e fazer circular os trabalhos apresentados do 2º CEVS, o Mestrado em Educação da Univás publica estes Anais. Cabe aqui um agradecimento especial aos bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) – Larissa Karen da Costa Meyer e Jésus Vanderli do Prado - e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) - Déborah Martins de Almeida - por terem participado ativamente de toda a organização desse evento, assim como terem compilado o material para a elaboração destes Anais.

Mestrado em Educação/Univás

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CEPEDU)

COMUNICAÇÕES ORAIS

Realização

Apoio

ESCOLHAS POSSÍVEIS EM FUTUROS INCERTOS: A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA

Alexandre Bernardo da Silva
Universidade Nove de Julho - UNINOVE
alexandre.1987@yahoo.com.br

RESUMO: Nesta pesquisa buscou-se compreender o projeto de vida profissional do adolescente no ensino médio e qual o papel da escola na construção desses projetos. O referencial teórico-crítico é a teoria crítica da Escola de Frankfurt, à luz desse referencial. A metodologia de pesquisa empírica se constituiu da análise documental, aplicação de questionário socioeconômico e realização de dois grupos focais com alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio regular no período diurno de duas escolas, uma particular e outra pública. Como principal resultado concluímos que a escola tem um papel de responsabilidade para com o adolescente na construção de seus projetos, sendo necessário rever posições e discursos que possam diminuir o grau de autonomia e liberdade do indivíduo em suas possíveis escolhas profissionais.

Palavras-chave: Escolha Profissional. Adolescência. Ensino Médio. Trabalho e Formação

INTRODUÇÃO

A relação entre formação e trabalho se faz presente na produção acadêmica da educação de modo a observar-se a necessária busca pela compreensão dessa temática sob múltiplos aspectos. Na tradição religiosa cristã tem-se a afirmação de que "O trabalho dignifica o homem" e Karl Marx no século XIX já anunciava que é "pelo trabalho que nos humanizamos". De acordo com essas afirmações, o trabalho foi assumido como um aspecto central da vida social. No entanto, as concepções de trabalho passaram por algumas modificações ao longo da história, sobretudo em relação aos modos de produção, alterando assim modelos econômicos e culturais. Atualmente, a concepção de trabalho está ligada ao exercício de uma profissão. Na sociedade contemporânea, considera-se que por meio do trabalho somos inseridos na vida social; logo, a escolha de uma profissão se converte numa decisão nada simples. Entre algumas possibilidades oferecidas, os indivíduos elegem ou são forçados a exercerem uma atividade diariamente até que, não mais úteis ao sistema, são aposentados e descartados.

Realização

Apoio

As atividades laborais, em sua grande maioria, têm estado historicamente ligadas a uma tradição familiar e este ambiente exerce uma grande influência nesse contexto. Na Idade Média, por exemplo, apesar das condições de vida precárias e do trabalho servil como principal característica do período, o trabalho era essencialmente rural e as tarefas laborais eram uma espécie de prolongamento da vida doméstica em que algumas etapas e meios de produção ainda eram de responsabilidade do trabalhador. Já no início da era moderna, na Europa, esse trabalho foi sendo gradativamente substituído pelo artesanal e mais tarde pela industrialização com o cercamento e maquinização do campo que forçou os trabalhadores rurais a venderem suas pequenas propriedades para grandes latifundiários e migrarem para as cidades, onde deveriam vender, nas fábricas, a única coisa que ainda possuíam: sua força de trabalho. Assim, o trabalho foi aos poucos sendo deslocado do âmbito familiar e rotineiro para a fábrica e o trabalhador rural passou à condição de operário, devendo se adaptar a uma nova realidade (urbana e dinâmica) e a outra estrutura social e econômica em que o domínio das etapas da produção foi substituído pelo trabalho repetitivo e alienante do ambiente fabril.

Essa mudança no cenário do mundo trabalho, advinda da modernidade e da consolidação do capitalismo, exigiu demandas específicas das instituições sociais. No capitalismo, o trabalho assalariado tornou-se o centro das atividades humanas. É nessa centralidade que se estrutura a estratificação social da sociedade burguesa a que Karl Marx chamou de burguesia e proletariado. Todas as forças produtivas convergiriam para as relações que deveriam se estabelecer neste âmbito. Uma relação dicotômica que, de um lado, abriga aqueles que detêm o controle dos meios de produção (burguesia) e, de outro, aqueles que apresentam sua força de trabalho como único recurso de sobrevivência (proletariado).

A eventual demanda burguesa por novas tecnologias produtivas e a necessidade de mão de obra qualificada fez com que outro setor fosse responsabilizado pela adaptação às novas exigências desse mundo do trabalho: a escola. Dessa forma, a escola, nos moldes que atuais, nasceu como uma extensão do capital. Diversos estudos já apontaram que, nas sociedades capitalistas, os níveis de ensino estão ligados à formação para o trabalho, desde os níveis básicos da educação aos cursos de pós-graduação. Observa-se, portanto, que, nas sociedades contemporâneas, persiste ainda a noção de educação como preparação para o trabalho.

OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é compreender o projeto de vida profissional do adolescente no ensino médio e constituiu-se como problema de pesquisa compreender qual o papel da escola na construção desses projetos.

Com base em dados de observação generalizantes, as hipóteses, para o problema de pesquisa pressupõem que: a) a escola não determina diretamente a escolha profissional, porém, os projetos de vida profissional dos adolescentes sofrem influência da escola, conforme as propostas pedagógicas ou projetos inseridos em seu cotidiano escolar; b) os alunos das escolas particulares tendem a construir seus projetos de vida profissional voltados, com maior frequência, às carreiras que exigem ensino superior, diferentemente dos alunos da escola pública.

As hipóteses foram construídas com base na experiência como docente em escolas particulares e públicas do pesquisador. Tendo observado a produção discursiva institucional em ambas as escolas, notou-se que os adolescentes não encontravam na escola um suporte para a construção de projetos de vida profissional necessários ao amadurecimento e inserção na vida social e na escala produtiva do mundo do trabalho, sendo o ensino médio entendido apenas como um período de transição sem qualquer objetividade e finalidade em si mesmo.

METODOLOGIAS

Para assim tecer uma relação entre teoria e prática, com o objetivo de estabelecer uma correlação entre o ensino médio, trabalho, escola, profissão e projeto de vida, estabelecemos a necessidade de uma pesquisa empírica que oferecesse elementos para esta análise, sendo assim, a metodologia de pesquisa empírica se constituiu da aplicação e análise de um questionário socioeconômico, que possibilitou a criação de um critério de seleção para os pesquisados, e a realização de dois grupos focais com alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio regular no período diurno de uma escola pública e outra particular na cidade de São Paulo.

O referencial teórico-crítico encontra-se na teoria crítica da Escola de Frankfurt, principalmente, Adorno, Marcuse e Horkheimer e são discutidos, à luz desse referencial, os conceitos de formação e trabalho na sociedade contemporânea. A teoria crítica elucidou a relação existente entre o que é entendido e oferecido aos estudantes como formação nas escolas de ensino médio, sendo essa na abordagem da referida teoria, uma pseudoformação.

Realização

Apoio

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos propostos, em um primeiro momento, recorreu-se à uma análise histórica acerca do ensino médio no Brasil, buscando nas produções documentais e legais encontrar o embasamento para a "identidade" do ensino médio.

De acordo com Krawczyk, (2014, p. 78), o ensino médio consolidou-se no Brasil com uma dupla finalidade: "De um lado, a formação de mão obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva"

Essa definição presente igualmente em outros autores (BACIANO, 2011; NOSSELA, 2002), apontou para as diretrizes que foram buscadas nesta pesquisa, resultando assim em uma interpretação objetiva acerca dos delineamentos históricos do ensino médio no Brasil: "Há uma educação voltada para o trabalho e uma voltada para a dimensão intelectual", e ainda, objetivamente dirigida a públicos distintos, permeado assim por um discurso evidentemente de classes.

Não encontrou-se na legislação vigente, um referencial claro da identidade do ensino médio, sendo apenas mencionado que:

> O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação" – cidadão. (BRASIL, 2000, p.10)

Ao longo da história do Brasil (CURY, 1998), o ensino médio foi marcado por essa dualidade propedêutica e de formação de mão-de-obra, e serviu aos interesses dos modelos economicamente implantados como política de governo.

Na medida em que buscou-se a universalização deste nível de ensino, cada vez mais estes projetos foram tornando-se distintos por públicos, principalmente nos anos 1990, quando ocorreu a forte onda neoliberal e o crescimento das escolas particulares no Brasil, que passaram a atender sistematicamente as classes médias e altas da sociedade, com um objetivo claro de prepara-las para o ingresso nos cursos de ensino superior, deixando as escolas públicas como uma opção preferencial e direta das classes mais baixas e cujo objetivo não era um encaminhamento, mas apenas a garantia de uma terminalidade na educação básica, ou seja, faltou um projeto para a escola pública no ensino médio.

Realização

Apoio

A pesquisa adotou uma visão plural da adolescência, essa não sendo entendida como um dado exclusivamente biológico, mas como uma produção cultural, e entendida na cultura ocidental como sendo o momento da construção e transição para o mundo adulto que tem como principal objetivo personalizar-se através do trabalho, sendo entendido por sua vez como elemento fundante da identidade do indivíduo na sociedade.

A partir da construção do conceito de trabalho com foco no pensamento de Marcuse, entendeu-se que esse tornou-se um princípio gerador tanto para as diretrizes curriculares e práticas escolares quanto da própria constituição de um projeto de vida iniciado na faixa etária dos grupos pesquisados.

A partir da visão proposta pelo autor, compreendemos que ao falar de profissão, mesmo no âmbito escolar e no ensino médio, insere-se um debate intrínseco sobre as condições que a sociedade capitalista interpõe para o trabalho, como "livre escolha" e "livre condição" o que contrapõe a visão prática e objetiva do que é observado. Nas palavras de Marcuse:

> Contudo, se livre opção significa mais do que uma seleção limitada entre necessidades preestabelecidas, e se as inclinações e impulsos usados no trabalho são diferentes dos prefigurados por um princípio repressivo de realidade, então a satisfação no trabalho cotidiano constitui apenas um raro privilégio. O trabalho que criou e ampliou a base material da civilização foi principalmente labuta, trabalho alienado, penoso e desagradável e ainda é. O desempenho de tal trabalho dificilmente gratifica as necessidades e inclinações individuais (MARCUSE, 1975, p. 87-88)

Após a análise das entrevistas os principais resultados apontaram que as hipóteses se confirmaram, sendo assim, a escola exerce uma influência nos projetos de vida profissional do adolescente na medida em que adota um modelo de ensino e formação, permeado por discursos que qualificam ou desqualificam as instituições oferecendo elementos que levam os adolescentes a identificarem-se com a possibilidade ou não do exercício de determinadas profissões e assim traçarem suas expectativas profissionais e de mercado.

Os estudantes da escola pública foram os mais afetados em relação a produção do discurso e formação oferecida por sua instituição, tendo em vista que apontaram que a escola não possibilita e oferece instrumentos suficientes para o exercício de profissões, sobretudo as que exigem nível superior.

Os adolescentes demonstraram certa incredulidade em suas capacidades e oportunidades devido a suas trajetórias formativas. Sendo assim, não é oferecido aos estudantes a possiblidade de uma formação crítica e a construção de uma autonomia de escolha para o exercício de futuras atividades profissionais, ao contrário a escola torna-se reprodutora de

Realização

Apoio

estruturas conformistas que institucionalizam um discurso pragmático de acordo com a organização e modelo de institucional de cada escola.

REFERÊNCIAS

BACIANO, G. M. **Ensino médio: realidade e expectativas juvenis.** Dissertação de Mestrado: São Paulo: UNINOVE. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 27, Jul. 1998.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO Paulo; MAIA Carla Linhares, org. **Juventude e ensino médio**: **sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ESTUDANTES E ESCOLHA DO CURSO NA UNIVAS

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi – Bolsista PNPD/Capes
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
anaameliact@gmail.com

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar os fatores que afetam a escolha do curso pelos estudantes de graduação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS. Para tanto, foram selecionados seis cursos, três de maior e três de menor seletividade, de cada área do conhecimento, a saber: Medicina, Ciências Biológicas, Publicidade, História, Engenharia de Produção e Sistema de Informação. Foram aplicados 290 questionários para uma caracterização socioeconômica e cultural do alunado, dos motivos para a escolha da carreira, das condições de permanência e formas de apropriação da universidade pelo público entrevistado. Como conclusão preliminar, das análises descritivas realizadas, observamos que, os perfis estudantis são bastante característicos entre os cursos, não existe um objetivo claro com relação à escolha da carreira e nem informação completa de inserção profissional. Constatamos que as escolhas são possibilitadas pelas condições antecedentes de ingresso no curso bem como, pelas chances de desenvolvimento da formação e desdobramento profissional na área.

Palavras-chave: Escolha do Curso. Estudantes. Ensino Superior. UNIVAS.

INTRODUÇÃO

O processo de escolha do curso superior envolve uma questão complexa e multifacetada. Até que ponto a escolha da profissão apresenta uma correspondência com características individuais dos estudantes? Existem elementos que favorecem a preferência por determinadas carreiras ou os fatores que definem a escolha são distribuídos desigualmente nos diferentes estratos da nossa sociedade? Como explicar as configurações do processo de escolha para o ingresso e permanência em diferentes carreiras do ensino superior da UNIVAS?

Considerando a complexidade deste fenômeno, que impede uma explicação unilateral para a problemática apontada, identificamos três vertentes teóricas que abordam o processo de escolha do curso superior (NOGUEIRA, 2004). Tais vertentes consistem: 1) na teoria da escolha racional; 2) na tradição disposicionalista[1], no qual se insere o sociólogo Pierre Bourdieu e 3) nas concepções teóricas da motivação humana (MEAD, 1967; GOFFMAN, 1985; GIDDENS, TURNER,1999).

[1] O termo tradição disposicionalista é utilizado para se referir a autores que compreendem a socialização como processo de incorporação de disposições para pensar, avaliar, agir, etc. (NOGUEIRA, 2004, p.18)

Realização Apoio

A teoria da escolha racional parte do pressuposto de que o indivíduo age avaliando os custos e benefícios de sua escolha. A ação do indivíduo é racional e objetiva alcançar o benefício líquido máximo, ou seja, deseja obter o máximo com o menor custo em sua proposição. É uma teoria muitas vezes tomada por positiva. Contudo, segundo Ferejohn e Pasquino (2000), esta teoria é mais normativa que positivista pois, os seres humanos não se comportam exatamente como as teorias da escolha racional prescrevem. Segundo os autores, isto se dá devido a inexistência de uma prescrição comportamental exata, não por desvios ocasionais ou erros mas, por aspectos subjetivos e inconscientes. Dessa maneira, evidências empíricas sugerem que, as pessoas se desviam sistematicamente das predições da teoria da escolha racional. De tal forma que, mesmo não agindo deliberadamente, todos reconhecem a força normativa da racionalidade e isso influencia suas ações – que se aproximam ao menos um pouco daquilo que criaturas de racionalidade ideal fariam nas mesmas circunstâncias (FEREJOHN; PASQUINO, 2000, p.6).

A teoria disposicionalista de Pierre Bourdieu (1982, 1998, 2015) tenta compreender a ação individual pautada em situações definidas de classe e inserida em um contexto de ação. Esta teoria complexifica a interpretação da teoria da escolha racional ao posicionar a ação em curso localizada em um campo de forças. Os sujeitos agem de posse de um arsenal de capitais (cultural, econômico, social e simbólico). Embora, tais capitais não deixem de ser definidos pelas condições pré-determinadas de classe. Segundo Bourdieu (1998), tais mecanismos de ação são possibilitados por diferentes aportes de capital simbólico, cultural, econômico e social.

Por último, as teorias de concepção da motivação humana insere um elemento novo no contexto da ação individual que rompe um pouco com as teorias deterministas da reprodução social. Ao tomar um elemento subjetivo como fator de articulação social consegue introduzir uma capacidade de realização pessoal no campo ou contexto de ação coletivo. Esta teoria sob uma perspectiva macro dificilmente dará conta de responder pelas recorrências mais frequentes da realidade social mas, consegue descortinar aspectos subjacentes de um processo resultante de diferentes forças sociais e individuais em disputa mas também, atrelado a uma estrutura social que é dinâmica. Enfim, esta é uma teoria que traz um elemento pouco mensurável e influente no contexto de ação. Contudo, que também delineia as correlações de forças no campo das batalhas sociais.

Todas estas teorias têm contribuições e convergem para uma dificuldade em assimilar duas dimensões do processo de escolha do curso superior, que são respectivamente: 1) os

aspectos macrossociológicos condicionantes do processo de escolha e 2) as particularidades individuais daquele que escolhe. Assim, a posição social dos sujeitos; a estrutura de oportunidades do sistema universitário e as características do mercado de trabalho se associam com determinados gostos e preferências relativas às áreas do conhecimento e aos campos profissionais a ela associados; a um conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida que priorizam bem como, por um conjunto de representações que fazem de si mesmos senão, por um leque amplo de informações sobre o sistema universitário, dos diversos cursos e as futuras profissões que balizam cada escolha de maneira especial.

Dada a dificuldade de efetuar prognósticos sem análises mais circunstanciadas e empíricas; reiteramos que, é recorrente em sinopses estatísticas do ensino superior brasileiro, uma correlação entre o perfil social do estudante e a escolha da carreira (RISTOFF, 2014; PEIXOTO *et al*, 2001; GOUVEIA, 1970). Por sua vez, estudos acerca da evasão na Universidade de São Paulo (ADACHI, 2017), apontaram o desinteresse por distintos perfis de estudantes por carreiras de menor prestígio e menos concorridas no vestibular. Assim, foi observado que, tanto entre concluintes quanto para não concluintes era recorrente o desejo de não ingressarem em carreiras de baixo prestígio, que as mulheres tendiam mais a concluir tais carreiras que os homens e embora o desejo de não ingressar, para distintos perfis de estudantes com características socioeconômicas variadas, a conclusão significou ascensão do meio social de origem para egressos concluintes. Ou seja, a formação propicia ganhos, independente da percepção ou desejo inicial do estudante. Posto isso, questionamos: quais seriam os intervenientes ou fatores que afetam a escolha do curso superior e as perspectivas de conclusão por diferentes estudantes da graduação da UNIVAS. Avaliamos que, mapear fatores, que interferem na escolha dos cursos de graduação da UNIVAS, pode subsidiar políticas que favoreçam a formação dos estudantes do ensino superior brasileiro e desdobramentos profissionais nas carreiras apontadas.

OBJETIVOS

Geral: Verificar fatores intervenientes da escolha do curso superior e a perspectiva de conclusão da graduação pelos estudantes da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS.

Específicos: 1) Caracterizar o perfil socioeconômico e cultural do estudante; 2) Elencar e categorizar motivos para a escolha do curso; 3) Analisar fatores intervenientes da escolha; 4)

Averiguar vínculo e experiência acadêmica desenvolvida no curso; 5) Examinar perspectivas de inserção no campo profissional e/ou continuidade de estudos na área, após a conclusão.

METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa, selecionamos seis cursos de graduação, três de maior e três de menor seletividade[2], sendo uma formação mais seletiva e outra menos seletiva de cada área do conhecimento da UNIVAS. Assim, foram analisadas as formações em: 1) Medicina; 2) Engenharia de Produção; 3) Publicidade e Propaganda; 4) Ciências Biológicas; 5) Sistema de Informação e 6) História.

Foi aplicado um questionário em cada curso analisado por esta pesquisa. Como havia cursos cujas turmas apresentavam número reduzido de estudantes no momento de realização do estudo, foi realizada mais de uma aplicação nas seguintes carreiras: História, Ciências Biológicas, Sistemas de Informação e Engenharia. Somente no curso de Medicina foi realizada uma única aplicação. Tal procedimento se justifica pelo fato de um quantitativo reduzido de respondentes impossibilitar análises estatísticas mais apuradas. Além disso, foi priorizada a coleta de dados para as turmas iniciais até o quinto período de realização do curso[3].

O questionário elencava questões de caracterização demográfica, socioeconômica e cultural; relativas a trajetória escolar anterior ao ingresso; total de tentativas no vestibular; efetivação de cursinho pré-vestibular; antecedência de definição de escolha do curso; situação de moradia e trabalho para a realização da graduação; recorrência de tempo livre, atividades de lazer e sociabilidade com colegas; existência de bolsa de estudos; desempenho e inserção em atividades extracurriculares e estágios na área, perspectivas de atuação profissional após a conclusão do curso.

Foram aplicados 290 questionários, sendo: 41 questionários em Ciências Biológicas, 43 em Sistema de Informação, 72 em Medicina, 31 em História, 64 em Publicidade e Propaganda e 39 em Engenharia de Produção. Destes, 78% dos casos ingressou na UNIVAS em 2017 e 2018. Um percentual de 20% ingressou em 2016 e a coleta de dados se estendeu nestes casos para os cursos de Engenharia de Produção, História, Ciências Biológicas e Sistema de

[2] Embora também balizado por padrões de seletividade de instituições de ensino superior públicas, destaca-se que tal indicador foi aqui tomado pelo preço da mensalidade do curso na UNIVAS.
[3] Isto se deu pela proposição de efetuar uma segunda etapa de entrevistas em profundidade, em estágio mais avançado do curso para um acompanhamento longitudinal, com representantes dos cursos em questão.

Realização Apoio

Informação. Em Medicina e Publicidade e Propaganda a integralidade da coleta de dados se efetuou para turmas de até 3º período e nos demais cursos, além de alunos do 1º e 3º período, houveram recorrências para estudantes de 5º período.

RESULTADOS

Como resultado das análises descritivas realizadas constatamos que, dentre as variáveis que explicam o motivo de escolha do curso dos alunos de graduação da UNIVÁS, as que resultaram em maior discriminação entre os cursos analisados (Ciências Biológicas, Sistemas de Informação, Medicina, História, Publicidade e Propaganda e Engenharia de Produção) foram: idade, sexo, bairro de residência, renda, zona de residência, escolaridade dos pais, procedência escolar, total de tentativas no vestibular, realização de cursinho, motivo de escolha da UNIVÁS, motivo de escolha do curso superior, antecedência na escolha da carreira e exercício de atividade remunerada.

O curso de Medicina foi o que mais se distanciou dos demais cursos dentre as variáveis elencadas, sendo seus respectivos alunos pertencentes em sua maior parte à faixa de 17 a 19 anos de idade, do sexo feminino (61%), moradores de Pouso Alegre ou outra zona urbana, de renda mais elevada - apesar da pouca presença de atividade remunerada, pais com escolaridade em níveis mais altos, provenientes de escolas particulares, maiores tentativas no vestibular, realizaram cursinhos, escolheram a UNIVAS devido à sua qualidade e o curso devido ao gosto pessoal e ainda foram os que escolheram o curso com maior antecedência. Além disso, é o curso em que os alunos permanecem mais horas na universidade (90% permanecem de 31 a 50 horas semanais).

Por sua vez, o curso de História foi o que se mostrou com um perfil mais oposto àquele apresentado pelo curso de Medicina. Sendo assim, os alunos que estão cursando História são em maioria homens (68%), moram em cidades do entorno de Pouso Alegre, têm menor renda (52% dos alunos têm renda per capita de até 1 SM), é o curso com a maior porcentagem de alunos que moram na zona rural apesar da maioria ser de zona urbana, têm pais com baixa escolaridade (a maioria dos pais e mães não completaram nem o ensino médio), estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio, tentaram vestibular uma vez, não realizaram cursinho, escolheram a UNIVÁS por conta da localização e o curso por gostar bem como pelo interesse na área. A maioria dos alunos exerce atividade remunerada integralmente. Apesar de

Realização

Apoio

grande parte dos alunos da UNIVAS, não realizarem projeto acadêmico nem atividade extracurricular, História é um curso que possui significativo percentual de alunos com bolsa (no caso, FIES[4] e PROUNI[5]) e com alta porcentagem de participação em atividades de iniciação científica. Além disso, grande parte dos alunos de História permanece na universidade entre 12 a 20 horas semanais.

Com relação aos demais cursos, Sistemas de Informação tem maior parte dos alunos homens (86%), Publicidade tem a mesma quantidade de homens e mulheres e Ciências Biológicas e Engenharia de Produção possuem mais mulheres. Desses cursos, apenas Ciências Biológicas possui alunos que residem em maior porcentagem em cidades no entorno de Pouso Alegre e alunos com menor renda (47% possui renda per capita de até 1 SM). A maioria dos pais dos alunos de Ciências Biológicas e Engenharia de Produção não completaram nem o ensino médio. Além disso, grande parte dos alunos estudou em escola pública no ensino fundamental e médio, possui pais que são profissionais assalariados, tentou o vestibular uma vez, não realizou cursinho e escolheu a UNIVAS pela localização. Com relação à escolha do curso, a maioria dos alunos de Publicidade escolheu por gostar do curso e interesse na área. Enquanto, de Engenharia de Produção porque o curso está em evidência e de Ciências Biológicas e Sistemas de Informação por possuírem interesse na área. Grande parte dos alunos de Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e Ciências Biológicas exerce atividade remunerada integralmente, escolheu o curso com antecedência de 1 a 6 meses e em todos esses cursos os alunos permanecem na universidade entre 12 a 20 horas semanais.

No geral, os alunos estão satisfeitos com a escolha do curso, pretendem concluir a formação, não possuem bolsa de estudos, avaliam o desempenho como bom ou ótimo, não participam de projetos acadêmicos ou atividade extracurriculares, possuem vínculo com os colegas de curso e possuem bom relacionamento com os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos resultados preliminares expostos observamos que, o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes é bem discriminado e distinto entre os cursos. Ou seja, alunos com

[4] Financiamento Estudantil - FIES
[5] Programa Universidade para Todos - PROUNI

trajetórias escolares e características socioeconômicas mais favorecidas tendem a se deslocar para carreiras mais seletivas e valorizadas no mercado de trabalho.

Verificamos que, existe uma relação específica do aluno do curso de Medicina com as atividades de formação bem como, de sociabilidade com os colegas de turma. Isto parece se dar devido a natureza da formação que exige extensiva quantidade de tempo para cumprimento de carga horária do curso e também pelo tipo de atividade realizada em laboratório, que é mais coletiva. Tais atividades exigem uma interação diferenciada que favorece o apoio mútuo e a colaboração entre os estudantes. De tal forma que, tais vínculos propiciam uma maior intensidade de laços entre si e com a estrutura do curso.

Por sua vez, o curso de História, a despeito de ser uma formação que atende um público com características socioeconômicas e culturais contrastantes ao perfil dos alunos de Medicina e suas atividades obrigatórias se desenvolverem também em aspectos opostos, no sentido de exigir leituras mais teóricas e individualizadas, a formação apresenta um distintivo com relação a participação dos estudantes em atividades extracurriculares. A maior incidência de participação em projetos de extensão e iniciação científica nesta graduação consiste em um atributo do curso de História da UNIVAS, que delineia um perfil do aluno que escolhe esta carreira na instituição. Assim, os estudantes deste curso são os que mais participam de atividades complementares e que permanecem mais tempo na universidade fora do horário de aulas. Apresentam maior percentual daqueles que pretendem realizar concurso público, seguido do interesse pela carreira acadêmica – a despeito de terem condições socioeconômicas e culturais bem como, trajetórias escolares pouco privilegiadas, do ponto de vista da procedência escolar observada.

O curso de Ciências Biológicas atende um perfil de estudantes com características sociais mais próximas dos alunos do curso de História que de Medicina. Assim, são residentes no entorno de Pouso Alegre, provenientes de escolas públicas no ensino fundamental e médio, possuem pais com baixa escolaridade e renda per capita bastante reduzida. Contudo, esta formação enquadra-se dentro de uma área mais valorizada que a formação em Ciências Humanas, em termos de empregabilidade e oportunidades na inserção no mercado de trabalho. Grande parcela destes estudantes trabalha e não permanece na UNIVAS, além do tempo exigido para o cumprimento das atividades obrigatórias. Muitos desejam se inserir na carreira, realizando uma pós-graduação.

O curso de Sistema de Informação caracteriza-se por atender uma clientela majoritariamente masculina, que trabalha e escolheu o curso bem próximo ao momento de ingresso na universidade. Tais estudantes possuem um perfil socioeconômico e cultural mediano se comparado aos perfis dos cursos de História e Ciências Biológicas. Embora, considerando o tempo de dedicação ao curso fora da UNIVAS, se apropriam pouco da formação realizada. Ainda não tem definido como pretendem se inserir na área mas, parcela significativa planeja realizar estágios para construir uma carreira.

As demais carreiras de Engenharia e Publicidade podem ser definidas como sendo, cursos intermediários. O curso de Engenharia de Produção se destaca por atender um público majoritariamente feminino e um percentual significativo possui bolsa de estudos – do tipo FIES. Enquanto, o curso de Publicidade atende um percentual equitativo de mulheres e homens, parcela significativa de estudantes exerce atividade parcial ou eventual na área e muitos também possuem bolsas de estudo (FIES, PROUNI e outras). Tais estudantes permanecem pouco tempo na universidade, a maioria realizou o vestibular uma única vez e também definiram a escolha do curso com pouca antecedência do momento de ingresso na graduação. Os estudantes deste agrupamento ainda não tem definido como pretendem atuar na área bem como, desconhecem formas de inserção profissional na carreira.

Destaca-se que, de forma geral, a UNIVAS é reconhecida pela qualidade da formação que oferece e os alunos estão satisfeitos com a escolha realizada, pretendem consequentemente concluir o curso. Possuem boa relação com os professores e avaliam seus desempenhos como sendo, bons ou ótimos. A maioria dos estudantes não possui bolsa e um percentual elevado trabalha. Frente a tais resultados, questionamos, enquanto aspectos a serem aprofundados em uma segunda etapa desta investigação, como a subjetividade dos sujeitos investigados delineia a escolha do curso e consequentemente, propicia o desenvolvimento da carreira e provável desdobramento da profissão. E ainda, em que circunstâncias ou elementos esta subjetividade se pauta ou o que motiva os estudantes.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP, ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. São Paulo: Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, 2017. (Tese de Doutorado)

BOURDIEU, P. BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

_____. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.

FOREJOHN, John; PASQUINO, Pasquale. A teoria da escolha racional em Ciência Política: Conceitos de racionalidade em teoria política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 16, nº45, fevereiro/2001.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje.** São Paulo: UNESP, 1999.
GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOUVEIA, Aparecida J. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudos na Universidade de São Paulo. **América Latina**, ano 13, nº 4, p. 33-48, 1970.

MEAD, George. **Mind, Self & Society.** Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: O processo de escolha do curso superior.** Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2004. (Tese de Doutorado)

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. **Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG.** SP: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Ed. Autores Associados, 2001, n.113, p. 129-152.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.19, nº.3, p. 723-747, nov. 2014.

RELAÇÃO ENTRE DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO E AS CARACTERÍSTICAS PSICOLINGUÍSTICAS

Ana Cristina de Sousa Xavier
UNIVÁS
acs-xavier@hotmail.com
Neide de Brito Cunha
UNIVÁS
neidebritocunha@gmail.com

RESUMO: A escrita tem antecedentes complexos e fornecem modelos conceituais para a linguagem falada. Esses modelos foram inventados a partir dos esforços em aplicar o código existente a uma língua e, ao ser considerado inadequado, sofria adequações como novas tentativas de representação dessa língua, situação que contribuiu para o surgimento dos sistemas: logográfico, silábico e alfabético. O sistema alfabético foi definido pelos órgãos públicos a ser ensinado no Brasil. Nele são observadas características psicolinguísticas que foram classificadas pela regularidade (estímulos regulares e irregulares), lexicalidade (palavras reais e pseudopalavras), extensão (estímulos curtos e longos) e frequência de ocorrência na língua (palavras frequentes e não frequentes). Tais características dificultam o aprendizado do sistema alfabético por não ser uma relação biunívoca, por isso pretende-se com este artigo explicar essas características e relacioná-la à dificuldades na alfabetização.

Palavras chave: Alfabetização. Psicolinguísticas. Características, dificuldades.

De acordo com os estudos de Ferreiro (2011) a aprendizagem da escrita segue uma evolução, iniciando-se pela representação icônica com a utilização de desenho para surgir a expressão escrita e posteriormente a representação não icônica na qual o sujeito realiza buscas por formas de diferenciação na formação da palavra. Nessa busca utilizam-se estratégias como letras diferenciadas e alteração na quantidade de letras. O valor sonoro é, segundo a autora, o último aspecto a se conseguir e ser compreendido na construção dessa escrita.

Dessa forma é importante que se os profissionais que atuam com a alfabetização compreendam quais aspectos embasam a escrita alfabética, por ser considerada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - nos PCN de Língua Portuguesa - como o sistema a ser ensinado nas escolas (BRASIL, 1997). Batista et al. (2005) e Andrade, Prado e Capellini (2011) citam que o primeiro aspecto a ser compreendido é que esse sistema é construído por símbolos gráficos definidos como letras ou grafemas. E que a sua utilização inclui, também, a capacidade de conseguir identificar e diferenciar as de forma, as que são maiúsculas ou minúsculas. Nesse sentido, Gómez e Terán (s/ano) recomendam a utilização inicial da letra de forma ou script por

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVÁS
UNIVÁS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

apresentar características mais fáceis de serem reproduzidas por se basearem em traços circulares e retas sendo simples e claras a fim de que haja uma correta aprendizagem desde o início. Depois deve ser ensinada a letra cursiva ou manuscrita, que apresenta como característica a união entre as letras, favorecendo a velocidade e continuidade do traçado.

Porém, outra característica deve ser considerada pelos profissionais, segundo Dehaene (2012), por ser o alfabeto considerado como um inventário gráfico que consegue classificar a menor unidade sonora da língua falada que é o fonema. Morais (1997) explica que a consciência fonológica ou metafonologia se refere à compreensão das relações entre fonemas e letras influenciam no aprendizado do sistema alfabético. Assim sendo, as características que compõem esse sistema de escrita precisam sem considerados pelo profissional durante todo o processo de alfabetização, por isso segue a descrição de cada uma das características a partir de levantamento bibliográfico.

O modelo ideal da escrita alfabética para Lemle (2004) acontece quando há relação de um fonema para um grafema. No entanto no Português os casos em que isto ocorre são poucos, havendo três classificações para esta relação. A relação biunívoca é a primeira nessa relação e ocorre quando o som corresponde unicamente a uma letra (grafema) como proposto na Figura 1.

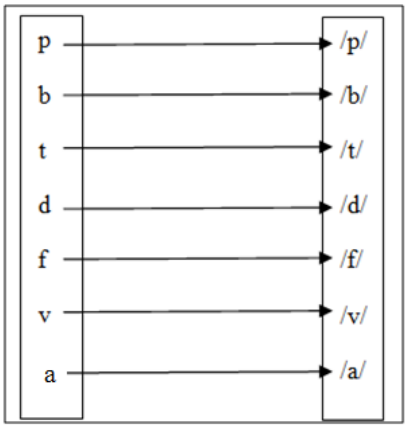


Figura 1 - Fonologia Gerativa.
Fonte: Lemle (2004, p. 17), com adaptações.

A segunda relação é descrita pela a autora quando há existência de correspondência múltipla, assim existe uma variação do som dependendo da posição em que a letra (grafema) é apresentada na palavra. Nessa relação podem ser apresentadas diversas combinações de um grafema para mais do que um fonema, como encontrados com o "s" - nas palavras casa, sola,

Realização
Apoio

pasto; “m” – nas palavras mola, tampa, sombra; “n” – nas palavras nada, banana, tango, “l” – nas palavras bolo, lua, palma e sul.

A terceira relação é explicada por Lemle (2004), quando há situação de concorrência entre duas letras que podem se apresentar competentes a representar o mesmo som, no mesmo lugar, como no exemplo das letras “s” e “z” que, quando apresentadas entre vogais, representam o mesmo som, como no caso das palavras: mesa, reza, casar, azar. O mesmo acontece com outras letras como “ch” – “x”, “g” – “j”, “c”- “ç”.

Salles e Parente (2007) explicam que os vocábulos apresentam características psicolinguísticas diferentes que são classificadas pela lexicalidade (palavras reais e pseudopalavras), regularidade (estímulos regulares e irregulares), extensão (estímulos curtos e longos) e frequência de ocorrência na língua (palavras frequentes e não frequentes). Quanto à lexicalidade o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2017), explica a palavra como uma unidade linguística com significado e pertencente a uma classe gramatical que corresponde a um som da fala ou a conjuntos de sons e na escrita. As pseudopalavras são compreendidas como uma sequência regular e pronunciável de caracteres, no entanto não apresentam significado em uma língua, mesmo que obedecendo às regras ortográficas, morfológicas ou de pronúncia.

Salles, Parente e Freitas (2010) explicam, quanto à regularidade, que se refere às regras de conversão grafema-fonema. Assim as palavras regulares são caracterizadas como aquelas que apresentam relação biunívoca entre grafema e fonema e as irregulares são aquelas com relações grafofonêmicas imprecisas. Quanto à extensão, Salles, Parente e Freitas (2010) explicam que se refere ao número de letras que compõem a palavra e a complexidade silábica que se apresenta na sua estrutura. Silva (2014) afirma que uma estrutura silábica é constituída necessariamente por uma vogal –v - e que ela é composta também pela união de vogais e consoantes, tendo como estrutura máxima no Português a formação “ccvcc”. Lemle (2004) completa, classificando como a sílaba de suas formas, a primeira denominada sílaba canônica quando composta por consoante acrescida de vogal e a segunda denominada não canônica quando composta por outras estruturas, como consoante+ vogal+ consoante, consoante+ consoante+ vogal, entre outras.

Stivanin e Scheuer (2007) consideram que a frequência se refere ao número de vezes em que uma palavra escrita pertencente ao vocabulário ocorre numa determinada língua e que é uma das variáveis mais citadas em pesquisas. De acordo com o número de ocorrências na

língua são classificadas como palavras de alta e de baixa frequência, assim sendo, as de alta frequência ocorrem na língua mais vezes do que as de baixa frequência.

Outro aspecto a ser considerado na alfabetização é a construção da palavra. Batista et al. (2005) aponta que a compreensão da função da organização dos espaços em branco e a pontuação são aspectos importantes da organização da escrita alfabética e que identificar as diferenças entre a segmentação da escrita e da fala oportuniza o domínio ortográfico, da morfossintaxe escrita, da pontuação e do parágrafo, nos momentos subsequentes ao aprendizado. Abaurre e Silva (1993) explicam que as crianças utilizam os espaços em branco tendo como base a observação da escrita e que os trabalhos sobre segmentação na escrita têm como preocupação saber como as crianças elaboram o conceito de palavra, sendo necessários para que os espaços em branco sejam utilizados de acordo com as normas. Alguns modelos de atividades para segmentação de espaços em branco e pontuação como sugerido por Griffo (2017) no portal do professor do MEC como pode ser visto na Figura 2.

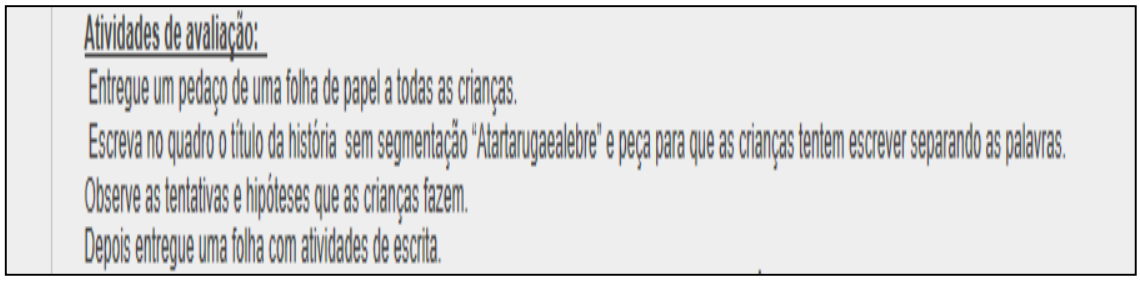


Figura 2 - Atividade de segmentação sugerida por Griffo (2017).
Fonte: Disponível em: <portaldoprofessormec.gov.br/fichaTecnicaAula.html? aula=22912>. Acesso em: 24 jul. 2017.

É importante que todos os aspectos citados anteriormente sejam levados em consideração no processo de alfabetização a fim de que sejam evitadas dificuldades de aprendizagem neste processo, pois tais dificuldades podem gerar impedimentos na tomada de conhecimento do sistema de representações dos sons. As dificuldades resultantes de falhas inerentes ou não ao processo de aprendizagem devem ser levadas em consideração pois podem abranger um grupo heterogêneo de problemas que alteram as possibilidades do aprender. (FONSECA, 2016).

REFERÊNCIAS

Realização
Apoio

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 89-102, abr. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100011>. Acesso em: 29 de abr. de 2017.

ANDRADE, O. V. C. A.; PRADO, P. S. T.; CAPELLINI, S. A. Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 14-28. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100003>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

BATISTA, A. A. G. et al. **Capacidades da Alfabetização**. Belo Horizonte: CEALE/ FAE/ UFMG, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 22 de abr. de 2017.

CARDOSO, M. H.; ROMERO, A. C. L.; CAPELLINI, S. A. Alterações de processos fonológicos e índice de gravidade em uma amostra de fala e de escrita de escolares de ensino público e privado. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 283-293. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300007 >. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <https://priberam.pt/dlpo/pseudopalavra>. Acesso em: 14 de jul. de 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem:** Abordagem neuropsicopedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem.** São Paulo: Cultura S. A, s. d.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem:** uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicom, 1997.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; FREITAS, L. B. L. Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000300006>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

STIVANIN, L.; SCHEUER, C. I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342007000300008>. Acesso em: 16 de jul. de 2017.

Realização

Apoio

O TUTOR E SUAS ATRIBUIÇÕES NA EaD

Ana Paula Villela
IFSULDEMINAS/UNIVÁS
anapaulasrs@gmail.com
Vânia dos Santos Mesquita
UNIVÁS
vaniasantosmesquita@uol.com.br

RESUMO: O tutor é um profissional sempre esteve presente no contexto da Educação a Distância no Brasil, responsável pela mediação no processo de ensino e de aprendizagem cria possibilidades para que o aluno desenvolva seu conhecimento. Este estudo é um recorte da fundamentação teórica da dissertação da autora e objetivou investigar as atribuições e o papel do tutor na Educação a Distância. Como metodologia, a investigação utilizou-se de pesquisa bibliográfica para levantamento sobre fontes referentes ao tema de estudo, publicadas em livros, periódicos científicos, bem como artigos científicos disponíveis na Internet e em bibliotecas virtuais. Pode-se concluir que o papel do tutor deve ser compreendido como o conjunto de condições indispensáveis para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem à distância. As ações desse profissional colaboram para a concretização dos objetivos dos cursos EaD. Contudo, sua atuação chega a extrapolar as atribuições compostas em documentos legais.

Palavras-chave: Tutor. Atribuições do tutor. Educação a distância.

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista formal e institucional, a educação pode ser pensada como um complexo processo que envolve pessoas e também ferramentas. Estas dizem respeito a todo o aparato físico e simbólico que são colocados a serviço das instituições educacionais, para que elas atinjam os objetivos aos quais se propõem. O prédio, a lousa, os livros, apostilas, carteiras, cadeiras, projetos pedagógicos e muitos outros são os instrumentos presentes nos diversos processos educacionais institucionais e podem ser pensados como as ferramentas necessárias para esses processos. Sob este prisma, Brito e Purificação (2015) afirmam que, desde o início desse século, novos instrumentos estão sendo apresentados à educação. Essas ferramentas possibilitam uma transformação na sociedade, uma vez que concedem novos modos de aprender, fazer e criar.

Com relação à importância das ferramentas nos processos educacionais, Oliveira e Silva (2014) destacam que elas são de fundamental relevância nesse contexto, porque é por meio delas que os agentes implicados na educação estabelecem a relação educador e educando,

Realização
Apoio

podendo ampliar seus conceitos e estreitar sua convivência. Novas maneiras de ensino e aprendizagem podem ser propostas, visto que o uso desses artefatos proporciona uma extensão da sala de aula, na construção do conhecimento. Ou seja, a educação, para que ocorra, inexoravelmente valer-se-á de determinados instrumentos, como os já referenciados.

Tratando da educação a distância, Martins e Zerbini (2014) apontam que, na atualidade, o cenário educacional vem passando frequentes e substanciais modificações com relação ao oferecimento de cursos e métodos de ensino utilizados. Nesse sentido, podem ser destacadas as ações na educação a distância que se dão pela internet e pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os autores destacam ainda que a educação a distância (EaD) pode ser compreendida como uma opção de ensino disponibilizado e que pode ser considerada uma possibilidade viável capaz de criar mecanismos que favoreçam ou facilitem a aprendizagem e a formação contínua, tanto para o ensino superior quanto para meios corporativos. Essa modalidade de educação pode ser pensada no que diz respeito à capacidade que ela tem de democratizar o conhecimento, especialmente por ser capaz de praticamente eliminar as barreiras geográficas e tornar a educação mais acessível, inclusive porque, de modo geral, os cursos que são ministrados por esse meio apresentam custos menores.

Ainda de acordo com Martins e Zerbini (2014), sondagens feitas pelo mundo atual indicam a presença de diversas universidades que já evidenciam o impacto da introdução da educação a distância *on-line*. Um dos exemplos desse levantamento é a Universidade Aberta do Reino Unido (Open University) que, com mais de 30 anos de fundação, foi uma das pioneiras da educação a distância e atende, hoje, aproximadamente 200 mil alunos. Na Índia, a Universidade a Distância Indira Gandhi aparece como a maior universidade aberta, com cerca de 1,5 milhão de alunos.

Ao se pensar na educação a distância, podem ser destacados os agentes que estão envolvidos neste novo cenário educacional, um desses partícipes é o tutor. Na EaD, a Resolução nº 1do Conselho de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 11 de março de 2016, estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Esta Resolução define o conceito de tutor como "[...] todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD" (BRASIL, 2016, p. 04).

Realização

Apoio

Mattar (2012) evidencia o papel intelectual e pedagógico desse profissional em decorrência de seu envolvimento na elaboração de atividades, no incentivo à pesquisa, na coordenação das discussões e no encorajamento da construção do conhecimento. Para Munhoz (2014), o papel do tutor é o de atuar como companheiro e orientador nos estudos dos alunos.

Corroborando essa ideia, Oliveira (2013, p.25) afirma que:

> [...] o papel do tutor deve basear-se numa concepção de participação, de educador comprometido com a formação dos alunos, capaz de prepará-los ou subsidiá-los para pensar, resolver problemas e responder competentemente às demandas do curso em questão, o que, consequentemente, o prepara para ações cotidianas da vida.

Nesse aspecto, surgem algumas questões que esta pesquisa buscou responder: Qual é o papel que os tutores vêm desempenhado nos cursos EaD? As ações do profissional tutor condizem com o que está previsto nos documentos oficiais?

Este trabalho é um recorte da fundamentação teórica da dissertação da autora e objetivou investigar as atribuições e o papel do tutor na EaD. Pretendeu-se discutir aspectos relevantes de seu trabalho no sistema de tutoria com a finalidade de construir subsídios para a estruturação de parâmetros que possam auxiliar as instituições educacionais na compreensão das ações de seus tutores.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que proporcionou um levantamento referente às fontes sobre o tema de estudo, publicadas em periódicos científicos, livros, além de outros artigos científicos disponíveis na Internet e em bibliotecas virtuais. Para Gil (2010) uma das vantagens em se usar esse tipo de pesquisa é a possibilidade do pesquisador de cobrir uma gama de fenômenos, maior do que em relação a que se poderia pesquisar de maneira direta.

RESULTADOS

O tutor sempre esteve presente no contexto da educação a distância. É ele o responsável pela mediação de todo o processo de ensino e aprendizagem do curso, criando possibilidades para que o aluno cresça e desenvolva seu conhecimento por meio dessa mediação pedagógica, conduzindo-o a novos saberes.

Mill (2015, p. 78) considera o tutor como o principal docente da atividade a distância pedagógica. Para o autor, o tutor (denominado por ele de docente-tutor virtual) "[...] participa do ensino-aprendizagem como um mediador e um motivador na relação do aluno com os

conteúdos e os materiais didáticos, na busca pelo conhecimento". Nesse sentido, Masetto (2015) entende por mediação pedagógica a atitude do professor que se posiciona como um facilitador, um motivador ou um incentivador da aprendizagem. Para o autor, esse comportamento se apresenta como uma ponte entre a aprendizagem e seu aprendiz, colaborando ativamente para o alcance dos objetivos do aluno.

Oliveira (2013) destaca o tutor como principal responsável por conduzir uma comunidade virtual para que ela se constitua em uma rede dinâmica de aprendizagem, inteligente, produtiva e flexível. Feldkercher e Manara (2012) pontuam que esse profissional tem um papel extremamente significativo, pois sua atuação incide diretamente no processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer que o aluno também possui um papel essencial em seu aprendizado.

Guarezi e Matos (2012) afirmam que, sobretudo, o tutor é um facilitador e deve ser entendido como "presença a distância". Ele fortalece os relacionamentos em prol do ensino e da aprendizagem. Cortelazzo (2013, p. 153) afirma que a ação do tutor implica uma "ação interacional social comunicativa intencional" que ocorre de modo eficaz e efetivo quando há a participação de todas as pessoas envolvidas. A presença, por si só, do aluno para ouvir o tutor não materializa a intenção de se comunicar do tutor. Para a autora, a responsabilidade para essa interação é de ambas as partes.

No entanto, Tonini (2017) evidencia questões importantes inerentes à atuação do tutor, como o frágil vínculo trabalhista, a remuneração baixa e o não reconhecimento de sua docência. Moran (2014) afirma que, em cursos com numerosos alunos, há o costume de diminuir o tempo e processo de qualificação de professores tutores. Em geral, esse tutor frequentemente é chamado para atuar de maneira generalista, tutoriando todas as disciplinas. Na prática o seu papel de facilitador, de intelectual, de orientação de aprendizagem e de emocional, resulta em conhecimentos superiores aos exigidos.

Nesse sentido, o tutor, muitas vezes, acaba por desenvolver uma mediação mais complexa e ampla em relação ao que se estabelece em programas de cursos EaD e/ou documentos oficiais. Para Mattar (2012) as exigências sobre o tutor são enormes. Inclui-se a necessidade de ter capacidade para exercer várias funções e de desempenhar diversos papeis. Esse autor cita que, na prática, o profissional tutor se depara, de forma natural, com dificuldades no cumprimento de suas atribuições.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

O papel do tutor é compreendido como o conjunto de condições indispensáveis para que ocorra o processo de aprendizagem à distância. As atividades desempenhadas por ele em cursos EaD constroem o seu papel e colaboram para a obtenção dos objetivos desses cursos. Contudo, sua atuação chega a extrapolar as atribuições contidas em documentos legais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 23-24. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 de ago. 2018.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um (re) pensar. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

MARTINS, Lara Barros; ZERBINI, Thaís. Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. **Rev. Psicol., Organ. Trab.,** Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 271-282, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300003>. Acesso em: 7 de ago. 2018.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A**. Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, D. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **Educação a Distância no Brasil - situação e perspectivas.** São Paulo, ECA/USP, 2014. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/ead_perspectivas.pdf>. Acesso em: 7 de ago. 2018.

MUNHOZ, A. S. **Tutoria em EAD:** uma nova visão. Curitiba: InterSaberes, 2014.

OLIVEIRA, A. M. A. P. O papel do tutor em cursos de educação a distância: competências e habilidades. **Revista Multitexto**, v. 2, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, T. C. S. M. de; SILVA, V. M. Conflitos na escola: ensaios para uma política de cuidado. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 14, n. 29, p. 123-135, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000100009>. Acesso em: 7 de ago. 2018.

TONINI, J. M. As percepções de tutores de uma universidade federal a respeito de sua prática. **Revista Saberes Universitários**, v. 2, n. 1, p. 21-37, 2017. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/saberes/article/view/8960/4510>. Acesso em: 7 de ago. 2018.

AMPLIANDO VAGAS, CONCENTRANDO OPORTUNIDADES: O ENSINO TÉCNICO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Anderson Marioto
Unesp/campus de Rio Claro e Centro Paula Souza
mariotoanderson@hotmail.copm

RESUMO: Averiguar a ampliação da rede pública de ensino técnico do estado de São Paulo, por meio do Centro Paula Souza (CPS), é o objeto do trabalho. A expansão apontada ocorreu entre os anos de 2002 a 2014 e guarda características peculiares no que circunscreve o raio de alcance territorial do fenômeno. Por que houve essa ampliação? Onde essa ampliação ocorreu, em quais regiões do Estado ela foi mais presente? Como ocorreu essa ampliação e suas consequências? A metodologia utilizada para a compreensão dos resultados foram: análises espaciais por meio de mapas temáticos e literatura acerca dos temas atrelada a desconcentração industrial no Estado de São Paulo. Enquanto resultados, podemos destacar que a ampliação da rede de pública de ensino técnico de São Paulo foi feita obedecendo uma lógica, não necessariamente nova, possuindo aspectos que remontam ao modelo do período cafeeiro (Século XIX), contribuindo com o aprofundamento das desigualdades territoriais no estado.

Palavras-Chaves: Ensino Público. Formação técnica. Centro Paula Souza. Educação.

INTRODUÇÃO

Averiguar a ampliação da rede pública de ensino técnico do estado de São Paulo, por meio do Centro Paula Souza (CPS), é o objeto do trabalho Entre os anos de 2002 a 2014 ocorreu uma significativa ampliação das unidades de ensino técnico público paulistas por meio do *Centro Paula Souza* (CPS). Neste período, a oferta de vagas e novas unidades em todo o Estado de São Paulo passou por uma ampliação, acompanhando um movimento maior a nível federal de ampliação tanto das Universidades Federais como também dos *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IF's). Mesmo sob um governo de cunho neoliberal, e, portanto, avesso a ampliação de serviços públicos e gratuitos a população, foi a maior expansão da História da rede pública paulista de ensino técnico.

METODOLOGIA

Realização

Apoio

Frente a esses apontamentos, algumas questões podem ser levantadas: por que houve essa ampliação? Onde essa ampliação ocorreu, em quais regiões do estado ela foi mais presente? Como ocorreu a ampliação e suas consequências?

Por este caminho indagado, a metodologia utilizada para o discernimento dos dados levantados compreende: análises espaciais por meio de mapas temáticos e literatura acerca dos temas: ensino técnico no Brasil; e, a concentração e desconcentração industrial no Estado de São Paulo.

RESULTADOS

As primeiras instituições de ensino público técnico no estado de São Paulo datam do final do século XIX e obedeciam a mesma lógica das demais instituições do país. Já em 1910, e com a incipiente indústria paulista, surge a necessidade de uma mão-de-obra mais especializada, e desta vez, os filhos dos imigrantes seriam os futuros técnicos.

As escolas técnicas também se espalharam pelo interior paulista, demonstrando a força política e economia de algumas cidades. Em 1920, o ensino técnico paulista estaria presente e funcionando regularmente, nos seguintes municípios: São Paulo, Amparo, Franca, Campinas, Ribeirão Preto, Rio Claro, Sorocaba, Mococa, São Carlos, Santos, Santo André, Jaú, Botucatu, Lins, Tatuí, Santo Antônio do Pinhal, Limeira. Cabe ressaltar que em algumas dessas escolas havia cursos ligados a empresas ferroviárias, dirigidos pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional/CFESP (MORAES; ALVES, 2002). É a partir da década de 1960 que se estrutura o que hoje conhecemos como Centro Paula Souza/CPS.

Criado em 1969 em meio a ditadura civil/militar brasileira, o Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administrava, em 2017, 221 Escolas Técnicas (Etecs) em 163 municípios e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em 62 municípios, chegando a aproximadamente 300 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico (CEETEPS, 2017).

As Etecs atendem mais de 211 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 139 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação

Realização

Apoio

de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica (CEETEPS, 2017). O nome "Centro Paula Souza" homenageia o Engenheiro nascido em Itu, interior de São Paulo, município que fica a aproximadamente 100km da capital paulista, o professor Antônio Francisco de Paula Souza (1843 - 1917).

De 1994 a 2002, período de baixo crescimento econômico nacional, mas de crescimento demográfico, principalmente nas faixas etárias mais jovens, ou seja, um grande contingente de pessoas em idade de frequentar cursos técnicos e técnicos integrado ao ensino médio, o CPS não ampliou vislumbrou ampliação. No período, apenas uma (1) Etec, no município de Barretos foi inaugurada.

Entretanto, a partir de 2002 o CPS passaria por uma ampliação considerável. Sobre essa ampliação, o que modificou a política de expansão do CPS a partir de 2002? Como se deu essa expansão? Quais regiões do Estado foram mais beneficiadas e por quê? Quais cursos tiveram mais destaque no período ampliação? Para uma melhor compreensão se faz necessário uma análise da economia paulista e sua transformação.

A ECONOMIA PAULISTA E A DESCONCENTRAÇÃO INDUSTRIAL

O estado de São Paulo desponta como o mais industrializado do país, tendo por consequência uma capacidade de dotar seu território de infraestrutura maior que os demais. Essa concentração industrial paulista remonta ao final do século XIX e a atividade cafeeira que se espalhou pelo estado, alastrando a monocultura do café e ampliando os ramais de circulação por meio das estradas de ferro.

Com uma concentração industrial elevada na cidade de São Paulo, típica de países caracterizados por um "fordismo periférico", a sua gênese encontra-se na atividade cafeeira. A junção: cidade e indústria teve no município de São Paulo o principal expoente em todo o continente sul-americano. Essa concentração gerou desigualdades a nível nacional, mas também na própria cidade, consagrando de um lado um centro irradiador de mandos e, de outro, a periferia.

Lencioni (1998), em trabalho que trata das transformações na metrópole paulista por meio das mudanças no campo da produção e gerencia industrial, relata que conforme foi aumentando a mancha urbana da área metropolitana da capital paulista, foi se firmando dois principais processos, quais sejam: a consolidação da cidade de São Paulo enquanto centro de

Realização

Apoio

controle, gestão e serviços, e, segundo, uma perda de sua planta industrial. Ainda de acordo com a mesma autora, esse aumento da região metropolitana de São Paulo fez surgir uma região para além da metropolitana, mas ao mesmo tempo muito próxima. Num raio de poucos mais de 250km há uma concentração industrial fruto da desconcentração que ocorreu na cidade de São Paulo, fenômeno, segundo a autora, típico de países onde a capacidade de investimento, principalmente público, é limitada e concentrada (LENCIONI, 1998).

Outros pontos importantes que ajudam na análise do fenômeno industrial paulista, são: uma homogeneização da infraestrutura por meio de eixos de desenvolvimentos, principalmente rodoviários (seguindo a mesma lógica espacial que as estradas de ferro) e os problemas auferidos com a concentração industrial na cidade de São Paulo, encarecendo os serviços, a produção, o solo urbano, ou seja, dando margem a processos de *deseconomias* de escala. Sobre esse fenômeno, Spósito *et al* (2015, p.236) destacam que a aglomeração na região metropolitana:

> […] gerou, primeiramente, as economias de aglomeração (regiões metropolitanas) que, posteriormente, transformaram-se em "deseconomias de aglomeração", por fatores provocados pelas forças contraditórias entre os benefícios econômicos da aglomeração e as desvantagens da concentração, proporcionando a deterioração das condições de vida dos habitantes dessas áreas.

Por outro lado, as cidades do entorno da região metropolitana trazem a seu favor a proximidade com a capital, necessária aos processos de inovações recebidos pela metrópole paulista por meio da rede de cidades globais. Esse novo desenho espacial da metrópole paulista só é alcançado graças as mudanças nos padrões e formas da atividade produtiva desencadeado, em nível mundial, a partir das décadas de 1970.

Nesse processo temos a consolidação de eixos de desenvolvimentos no estado de São Paulo. São fluxos comerciais que ligam a capital paulista ao interior do Estado, realizado por meio de rodovias duplicadas onde a infraestrutura construída pelo poder público é colocada, principalmente a serviço do capital privado e sua reprodução. Geralmente a prestação do serviço nesses fluxos é realizada por meio de concessões. Essas concessões, diferentemente das privatizações são:

> [...] contratos entre o poder público, denominado poder concedente, e uma empresa de direito privado, denominada concessionária, no qual o primeiro delega à última a responsabilidade de prover um bem ou um serviço sob sua responsabilidade" (OLIVEIRA et al., 2006, p. 12).

Realização

Apoio

Na figura 1 há uma espacialização estadual desses fluxos econômicos concedidos ao setor privado até o ano de 2009. Nota-se uma concentração dessas concessões principalmente no entorno da região metropolitana de São Paulo, o chamado “entorno imediato da RMSP”. Outro ponto importante que podemos apreender é o “vazio” ou pouca concentração dessas concessões no Noroeste, Sul, e Sudoeste paulista.

Já na figura 2, há uma espacialização das indústrias do estado de São Paulo para o ano de 2009. Também aqui observamos uma concentração na região metropolitana de São Paulo e em seu entorno imediato, assim como a figura 1, pouca concentração, dessa vez de estabelecimentos industriais no noroeste e sul/sudoeste paulista.

Figura 1: Rodovias concedidas e localização de praças de pedágio no Estado de São Paulo, com exceção do rodoanel – 2010.

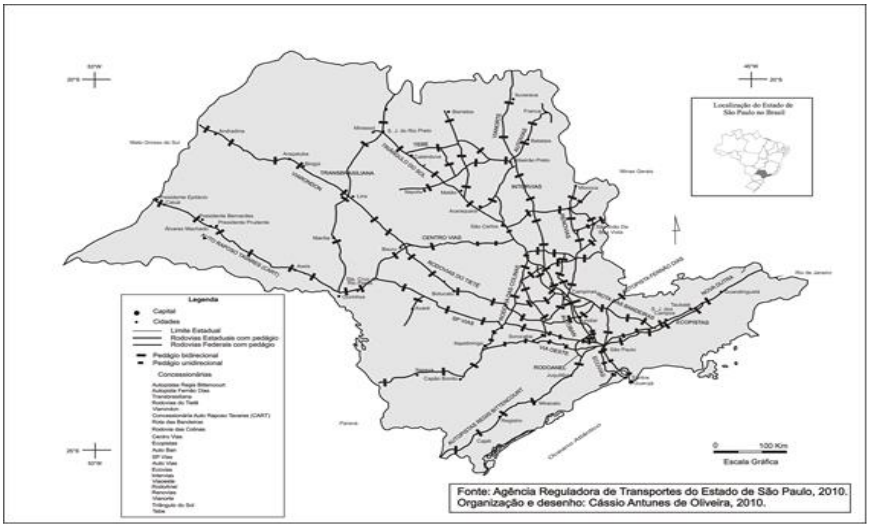
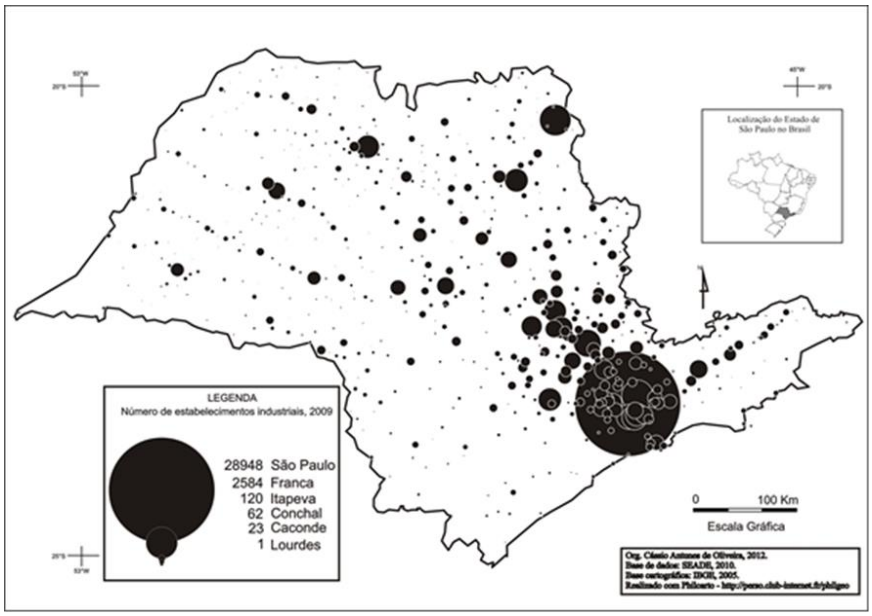


Figura 2: Número de estabelecimentos industriais por município do Estado de São Paulo - 2009.

Realização
Apoio



Essa "nova" dinâmica industrial no estado de São Paulo se consolida a partir das modificações ocorridas em decorrência da reestruturação produtiva (acumulação flexível) e das concessões rodoviárias dos últimos governos paulistas, visando homogeneizar a os fluxos produtivos (rodovias) por meio das concessões, dotando assim os eixos rodoviários de infraestruturas para garantir fluidez de circulação (OLIVEIRA, 2015).

Essa concentração de capital, poder e, por consequência, do domínio de mercados no território paulista é acompanhada, e, de certa forma, legitimada com sucesso pelos grandes aportes de recursos voltados para a inovação, informatização e tecnificação dos processos produtivos e de gerência. Esse novo arranjo espacial das indústrias paulistas tem, não somente o aporte do Estado na dotação de infraestrutura necessária à produção, reprodução e circulação de capitais e produtos, mas, principalmente, a circulação de mandos de informações necessárias para que o processo possa ser comandado de fora.

No estado de São Paulo coube a cidade de São Paulo esse papel de gerência e comandos disparados e orquestrados pelas matrizes das mais variadas empresas multinacionais. Esse novo protagonismo da cidade de São Paulo impõe a mesma uma [...] "reterritorialização da metrópole, a primazia da cidade de São Paulo se firma através das atividades de serviços, de ordem superior e da concentração de trabalho imaterial, constituindo-se no centro de uma ampla rede de fluxos*"* (LENCIONI, 1998. p 39).

Essas desigualdades territoriais paulistas no que tange sua infraestrutura e relações produtivas, tanto no setor industrial como também no de serviços, condicionam o setor público

a “satisfazer” os desejos do capital, principalmente do capital internacional, materializado no território por meio de suas plantas e marcas ao longo dos eixos de desenvolvimento. Contudo, essa lógica perversa de concentrar infraestrutura em regiões do estado já desenvolvidas, se valendo de recursos públicos de todos os cidadãos, é também ampliado ao setor da educação, principalmente a educação técnica e tecnológica.

A EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO PAULISTA: AMPLIANDO DESIGUALDADES

A nível nacional a educação foi outro setor acompanhado pelo forte crescimento econômico com a criação de novas instituições de ensino público e novos *campi*. De pouco mais de 1,4 milhão de vagas em todo o ensino superior em 2001, para mais de 3,1 milhão em 2010. No ensino superior público, número de matrículas que foi de pouco mais de 16 mil em 2013 saltou para 32mil. Um crescimento de 94% em 12 anos. Nos Institutos Federais, a expansão foi ainda maior. Em 2003 eram ofertadas pouco mais de 500mil vagas, já em 2013 foram mais de 1,1milhão (FILHO, 2015).

A nível estadual, as universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) também passaram por uma expansão, tímida se comparada com as federais, todavia é a educação técnica paulista que teria a maior ampliação no número de unidades e ofertas. No presente trabalho, nos debruçaremos na ampliação da oferta de vagas no ensino técnico, as *Escolas Técnicas estaduais* (Etec’s).

Até o ano de 2001 eram 99 escolas técnicas em todo o estado de São Paulo, saltando para 221 em 2017, crescimento de 120% em 16 anos, com destaque para os anos de 2009 quando foram criadas *22* escolas técnicas e em 2010 com a criação de *25* novas unidades, totalizando *47* escolas técnicas num intervalo de dois anos. Essa ampliação parece ter encontrado seu fim em 2017, quando foi criada apenas 1 unidade, no município de Porto Feliz (CEETEPS, 2017).

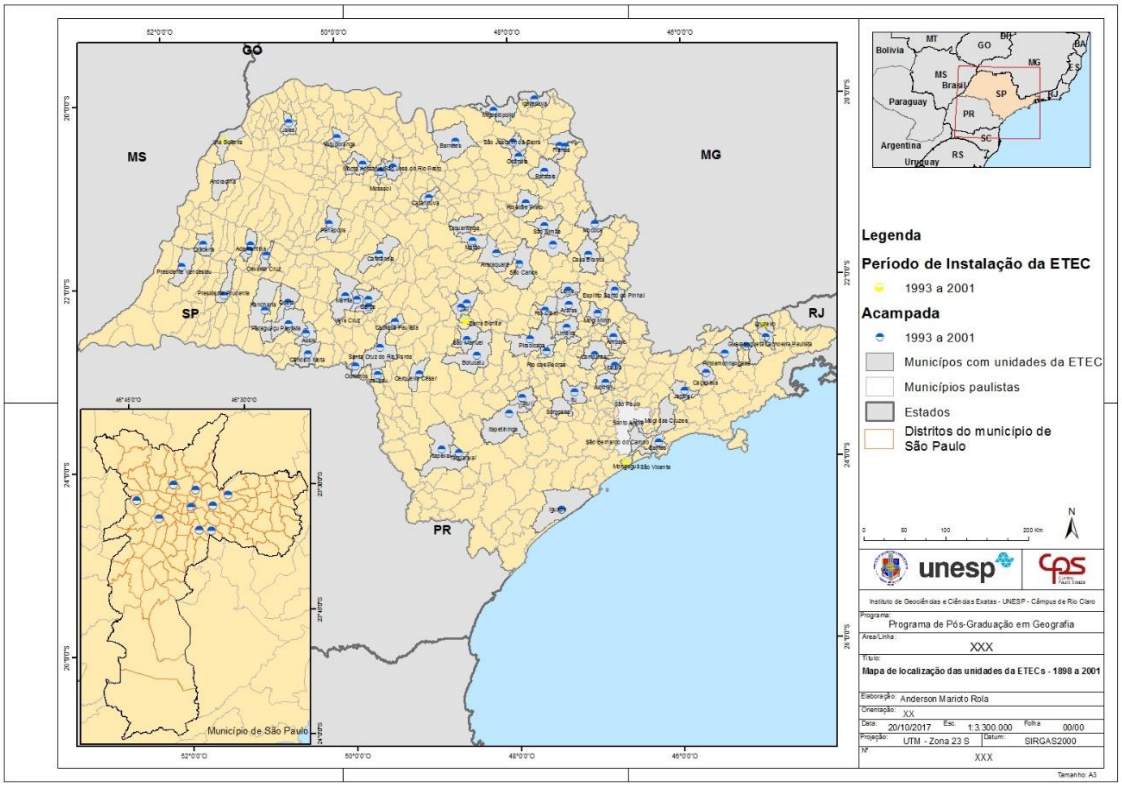
Por outro lado, entre os anos de 1994 a 2001 a estagnação no número de matriculas no ensino técnico paulista pode parecer incoerente do ponto de vista das políticas públicas sociais, principalmente se considerarmos que foi neste período que o país mais matriculou alunos no ensino médio regular e o contingente de jovens na pirâmide etária brasileira nunca tinha sido tão alto. Entretanto, se formos analisar a natureza das políticas econômicas aplicadas no país e

Realização Apoio

no Estado de São Paulo no mesmo período, vamos perceber que se tratou de uma ação orquestrada e em sintonia com o ideário dos grupos políticos dominantes no Brasil e no estado de São Paulo.

Nesse período de estagnação na oferta de vagas no ensino técnico público paulista (1994 a 2001) houve a ampliação da oferta de vagas para a mesma modalidade no setor privado, além de uma profunda mudança com o decreto nº 2.208/97 que fragmentou e educação técnica integrada ao ensino regular, num claro movimento de preparar o país, no plano jurídico, ao capital privado e suas lógicas mercadológicas na educação. Dessa forma, tanto a nível federal como também estadual, não houve expansão do ensino técnico público. No Estado de São Paulo as unidades de ensino técnica no período 1993-2001 eram assim distribuídas (figura 3).

Figura 3: Distribuição das Etec's no Estado de São Paulo, 1993-2001.



Municípios que durante a primeira metade do século XX, e que ao longo do eixo de desenvolvimento do café e das estradas de ferro tiveram uma centralidade no interior paulista, foram contempladas com unidades de ensino técnica. No mesmo mapa é possível observar um contínuo de unidades de ensino no eixo das rodovias Dutra e Ayrton Senna, no vale do Paraíba,

Realização **Apoio**

reforçando a questão da localização das unidades de ensino e as regiões mais desenvolvidas economicamente no estado.

No município de São Paulo, das poucas unidades de ensino técnico existentes até 2001, todas se concentram na região central ou no seu entorno imediato, mostrando que também na capital paulista o estado concentra seus serviços, principalmente aqueles considerados de excelência, como é o caso das escolas técnicas ligadas ao CPS.

Essa concentração de unidades de escolas técnicas será reforçada pela ampliação que passaria o CPS a partir de 2002, ou seja, a mesma lógica de concentração de infraestrutura que acompanhou o desenvolvimento econômico paulista, principalmente com a desconcentração industrial a partir das décadas de 1980-90 por meio de melhorias nas estradas, fluxos de informação por meio da internet, que acabou gerando os eixos de desenvolvimento paulista, foi seguido quando da ampliação do CPS.

Controlado pelo mesmo grupo político a mais de duas décadas, o Estado de São Paulo passa por esse processo de ampliação da oferta de vagas no ensino técnico público ao mesmo tempo que a rede federal de ensino também técnica realiza a sua maior expansão da História. A rigor, podemos assimilar esse fato a necessidade de mão-de-obra qualificada que tanto o país, como o Estado mais desenvolvido economicamente e mais industrializado da nação, necessitam. Entretanto, por qual razão um governo de cunho neoliberal, portanto avesso a oferecer serviços educacionais subsidiados com recursos públicos e de maneira gratuita, "resolve" expandir sua rede de ensino técnica?

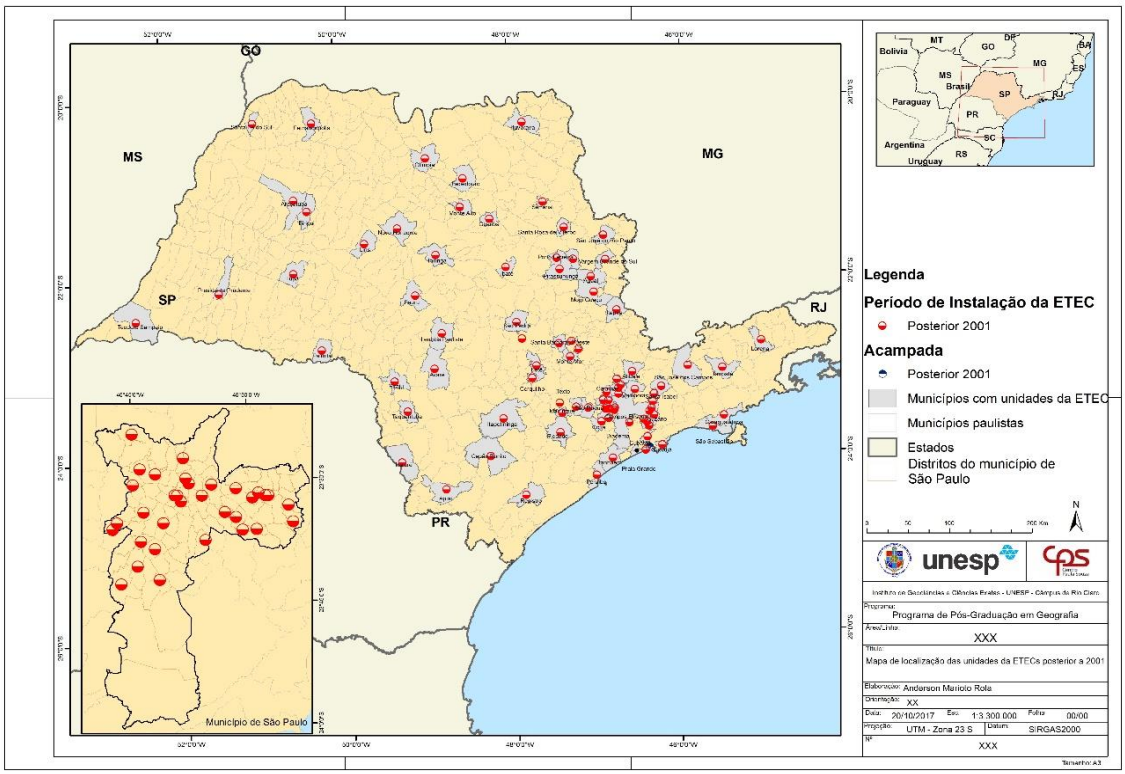
As razões econômicas e políticas são várias para a ampliação da oferta. O ensino técnico oferecido pelo CPS tem reconhecida qualidade, seus cursos são historicamente bem aceitos pelos prestadores e tomadores de serviços, públicos e privados, e também pelo setor agropecuário e industrial. A instalação de uma unidade do CPS num município é algo de prestigio na comunidade política e para sociedade civil, além de qualificar a mão-de-obra de jovens e adultos.

Na escala estadual, a ampliação do CPS reforçou as desigualdades existentes na sua distribuição, mantendo os eixos de desenvolvimento econômicos ao longo das rodovias e principalmente no entorno da região metropolitana. Essa constatação é percebida na figura 4.

Realização

Apoio

Figura 4: Distribuição das Etec's no Estado de São Paulo, ano de instalação posterior à 2001.



Como já relatamos, a ampliação que ocorreu no CPS de 2002 a 2014 foi a maior já realizada pela autarquia estadual. A região metropolitana e seu entorno imediato foi sem dúvida a região mais beneficiada pela expansão. No município de São Paulo a expansão ocorreu no sentido de aumentar o raio de alcance, chegando pela primeira vez na periferia da capital paulista. Mais uma vez a dimensão política pode ser utilizada para analisar o processo.

Nesses distritos da capital, e em cidades da região metropolitana mais empobrecidas, há um histórico de falta de atendimento desse tipo de serviço, e com o crescimento econômico do país o Estado é "chamado" a resolver o problema crônico, principalmente nas periferias, como a falta de mão-de-obra qualificada para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente.

Assim, a ampliação do CPS e como ela ocorreu, escancara alguns aspectos tanto do período econômico pelo qual a país passava, como também seu uso político e de aproximação

de grupos políticos claramente contrários a participação do Estado na economia e principalmente em políticas públicas de caráter social.

A expansão das escolas técnicas no Estado de São Paulo reforça a tese de que o Estado, mesmo de cunho neoliberal, age muitas vezes para garantir a reprodução do capital, assim como ocorreu com as ferrovias no século XIX e com as rodovias ao longo do século XX. A grande novidade, no século XXI, parece ser mesmo o padrão produtivo de modo-de-produção capitalista e a flexibilidade da reprodução do capital.

CONCLUSÃO

Desde a expansão da cultura no café pelo Estado de São Paulo, sobretudo a partir do começo do século XX, o papel do Estado foi o de dotar de infraestrutura regiões com destaque a produção cafeeira. Essa lógica foi reproduzida, ao longo dos séculos, e serviços públicos, tanto a nível federal como também estadual, dotaram as regiões com infraestrutura necessária para a reprodução do capital, mostrando assim o compromisso que o poder público exerce com o capital privado.

Com a ampliação da rede a partir de 2002, essa lógica não é abandonada e a capital paulista - principalmente os bairros periféricos com o intuito de formar mão-de-obra nos bolsões de pobreza - e a região metropolitana e de seu entorno, foram as mais atendidas com novas escolas. Ou seja, a ampliação da oferta de vagas das escolas técnicas do estado de São Paulo acabou reforçando as desigualdades, na medida em que concentrou sua expansão em regiões já atendidas ou onde o capital privado já dispõe de escolas e cursos. Salvo as exceções, a ampliação ocorreu de maneira aguda ao longo dos eixos de desenvolvimentos (rodovias), dificultando o acesso a democratização territorial do ensino técnico no Estado.

REFERÊNCIAS

CEETEPS. **Centro Estadual de Educação Tecnologica Paula Souza**. Disponível em: http://www.cps.sp.gov.br. Acessado em 05.10.2017.

SILVA FILHO, Penildon. A Expansão da Educação Superior Federal e os Modelos Curriculares Inovadores a partir do REUNI. In: XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, 2015, Mar del Plata. XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Florianópolis/SC: INPEAU/UFSC, 2015. v. 1.

LENCIONI, Sandra. Mudanças na Metrópole de São Paulo e Transformações Industriais. **Revista do Departamento de Geografia (USP), São Paulo**, v. 12, p. 27-42, 1998.

MORAES, C. S. V.; ALVES, J. F. (orgs.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo: inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

OLIVEIRA, Cássio. Antunes. As concessões rodoviárias e suas implicações na dinâmica industrial e nos fluxos econômicos. In: Eliseu Savério Sposito. (Org.). **O novo mapa da indústria no início do século XXI: diferentes paradigmas para a leitura das dinâmicas territoriais do Estado de São Paul**. 1ed.São Paulo: Editora UNESP, 2015, v. 1, p. 507-540.

OLIVEIRA; Roberto Guena; MICHEL, Fernando Dutra; CYDIS, Helena Beatriz Betella (org.). **A experiência brasileira de concessões de rodovias.** São Paulo: Fipe, 2006.

SPOSITO, Eliseu Savério; FURINI, Luciano Antonio; MELAZZO, Everaldo Santos; OLIVEIRA, Cassio Antunes de. O novo mapa da indústria no Estado de São Paulo: metodologia para a obtenção e interpretação de dados. In: Eliseu Savério SPOSITO. (Org**.). O novo mapa da indústria no início do século XXI. Diferentes paradigmas para a leitura das dinâmicas territoriais do Estado de São Paulo**. 1ed.São Paulo: Editora UNESP, 2015, v. 1, p. 327-366.

PATRONATO AGRÍCOLA "VISCONDE DE MAUÁ": DA SUA ORIGEM AO IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES

Antônio Carlos Vilas Boas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Campus Inconfidentes
acvilasboas1@gmail.com

RESUMO: A história é um elemento fundamental para a análise da sociedade. Através dela é possível reconhecer os esforços de muitos homens que lutaram para dialogar com o tempo e fizeram grandes feitos contribuindo com o desenvolvimento da humanidade. No que diz respeito ao aspecto educacional não é diferente. A educação é condição essencial não só para a ampliação do conhecimento, mas, sobretudo, para uma construção social. Assim através de uma análise documental pode-se levantar historicamente, a trajetória do Patronato Agrícola "Visconde de Mauá" até a origem do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Inconfidentes. Pode ser verificado que o desenvolvimento do município de Inconfidentes, sul de Minas Gerais, está entrelaçado com a história educacional, ofertada ao longo do tempo que permitiu não só formar os jovens para a sociedade, mas, contribuiu significantemente para que o município se destacasse como um polo importante na área educacional.

Palavras-chave: Inconfidentes. Patronato Agrícola. Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

A história é um elemento fundamental para a análise da sociedade. Ao descortinamos os caminhos que se construíram ao longo da história é possível reconhecer os esforços de muitos homens que lutaram para dialogar com o tempo e fizeram grandes feitos contribuindo com o desenvolvimento da humanidade. No que diz respeito ao aspecto educacional não é diferente; a educação é condição essencial não só para a ampliação do conhecimento, mas, sobretudo, para uma construção social.

Ao tomarmos a história do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Campus Inconfidentes observamos que o desenvolvimento do Município de Inconfidentes está entrelaçado com a história educacional, que ao longo do tempo permitiu não só formar os jovens para a sociedade, mas, contribuiu significativamente para que a cidade de Inconfidentes se destacasse como um polo importante na área educacional.

Como resultado de nossa pesquisa documental, para a análise e discussão do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS (MG), esta dissertação perpassa

Realização Apoio

a história do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, desde as origens da constituição do povoado, no início do Século XX, com a formação da colônia agrícola, até a atualidade.

Ao longo deste estudo procuramos percorrer os documentos históricos do Instituto Federal Sul de Minas, Campus Inconfidentes, resgatando a formação do Município e sua importante contribuição para a educação agrícola, desenvolvida pela Instituição.

O percurso histórico do Município de Inconfidentes desde a formação do Núcleo Agrícola, sua emancipação e as primeiras conquistas por meio da política foi uma das abordagens deste estudo. Como momento importante desta fase, destacamos a criação do Grupo Escolar "Felipe dos Santos", pela sua contribuição para a formação social do povoado, com o seu desenvolvimento e crescimento, ligado com a forte presença da igreja católica. Retomamos o aspecto territorial para destacar a elevação do povoado a Distrito, ocorrido em 1953.

Trazemos também sobre a criação dos Patronatos Agrícolas, nos quais se objetivava o atendimento às crianças desamparadas e marginalizadas. Essa fase constitui-se de fortes discórdias entre o povo e a formação educacional, uma vez que a presença das crianças pobres e órfãs se tornou como uma ameaça para a população. Apresentamos a história e a origem do Patronato Agrícola "Visconde de Mauá" na década de 1920 e os primeiros trabalhos desenvolvidos como forma de reeducação social. Neste ponto, o crescimento do Patronato se entrelaça como o próprio crescimento do município de Inconfidentes. Partindo para uma narrativa histórica se aborda os aprendizados agrícolas, ressaltando o aspecto profissionalizante e sua função social.

No que se refere à "A trajetória histórica do Patronato Agrícola" perpassa por muitos momentos. Partindo da criação do Aprendizado Agrícola tendo na sequência, a história da Escola de Iniciação Agrícola "Visconde de Mauá" em que se destaca a sua importância social para a região do sul de Minas com melhorias e técnicas profissionais para área da agricultura.

Ao debruçarmos na trajetória do Ginásio Agrícola "Visconde de Mauá", ocorrido na década de 1960, abordamos o período de situação crítica que a escola passou, com recursos precários e levando a mesma a sentir-se obrigada a reduzir o número de estudantes. Aspectos da política nacional interferiram nos desafios da manutenção da escola, entretanto, a escola conseguiu manter-se e sobreviver. Superando o tempo e sua própria história a escola ganha força e passa a ser a Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes - MG – "Visconde de Mauá".

O brilho da Instituição coroa-se em mérito, pelos seus feitos antepassados e sua longa trajetória, como podemos ver no período de 1980 a 2000. Neste período novos desafios vão

Realização

Apoio

surgindo, porém, as dificuldades são sinais de desenvolvimento e crescimento para a instituição. Por fim, tratamos do surgimento do Instituto Federal Campus Inconfidentes, com o objetivo de formar os estudantes nas áreas educacionais, científicas e tecnológicas.

Ao caminharmos por essas linhas históricas encontramos a importância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Inconfidentes para formação educacional dos jovens e sua relevância social.

Ao resgatarmos a história desta Instituição, trazemos aqui sua importância educacional, e sua relevância para o setor agrícola, com feitos na vida não só do povo de Inconfidentes, mas para os jovens de várias regiões do país que buscam uma formação com qualidade e que agrega valores tecnológicos e profissionais.

Durante os levantamentos documentais e bibliográficos encontramos a presença de muita história, que foi se formando e constituindo a importância do IFSULDEMINAS para a educação.

Essa história não se perde na memória e nos contributos que a Instituição já trouxe para o setor rural, formando muitos jovens para o mercado de trabalho e para sua inserção no mundo social, bem como para o município de Inconfidentes e para toda a sua população.

OBJETIVOS

Apresentar sobre o estudo referente à origem do Patronato Agrícola ao IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, delineando a história desta secular casa de educação, ressaltando os seus aspectos principais, durante a sua evolução no período de 1918 até 2008.

METODOLOGIA

De acordo com Gil (2010) a pesquisa documental geralmente é descritiva ou explicativa demandando um problema mais claro, especifico e preciso. Dentre as fontes documentais mais clássicas temos os arquivos públicos e documentos oficiais, a imprensa e os arquivos privados (de empresas, igrejas e associações de classe, partidos políticos, sindicatos e associações científicas etc.). (GIL, 2010, p. 30).

Realização

Apoio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa “O Patronato Agrícola “Visconde de Mauá”: a história, da sua origem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes”, proporcionou o estudo dos 100 anos de história do Patronato Agrícola desde seu início até a fase atual, em que se caracteriza IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes.

Durante o estudo bibliográfico e na análise documental dos acervos referenciados nesta dissertação, tivemos a oportunidade de encontrar com a história do Instituto Federal, em décadas de história, em que podemos destacar momentos de glória, mas também, etapas desafiantes. Todavia, encontramos as lutas de inúmeros diretores, políticas e pessoas que dispuseram a confiança e o trabalho em prol do Patronato Agrícola visualizando sua importância para o município de Inconfidentes bem como para a formação educacional e social de muitos jovens.

Ao estudarmos a história do município de Inconfidentes deparamos com a história dos primórdios habitantes que constituíram o Núcleo Colonial Inconfidentes no início do século XX. A maioria dos habitantes era imigrante de origem italiana e alemã, que depositaram o trabalho, a fé e a esperança na terra, após os desafios de abandonarem suas terras em busca de tempos melhores.

Com a emancipação do município, a trajetória de lutas e sonhos continua em busca da liberdade e da independência. Não indiferente se torna a história educacional no município de Inconfidentes, com a construção de uma escola para formar jovens em situações de riscos.

Mesmo com a desconfiança e a rejeição de muitos a escola vislumbrou com oportunidade de tempos melhores para a vida de muitos alunos que passaram pela formação técnica, no aprendizado agrícola e rural.

Entrelaçando a história da formação do município com a história do Patronato Agrícola, que carrega várias nomenclaturas, até a atualidade com a criação do Instituto Federal, podemos concluir que o pequeno lugarejo, localizado no sul de Minas Gerais é sinônimo de desenvolvimento e crescimento, proporcionando ao longo de cem anos de história muitos benefícios para a sua população e para os estudantes oriundos de várias regiões do nosso Brasil.

A criação dos Patronatos Agrícolas, que carrega em sua essência a formação de mão de obra agrícola e o oferecimento de educação disciplinadora e moral aos pobres meninos,

Realização

Apoio

“menores abandonados e de maus costumes, criados ao léu da vida, saídos da Casa de Correção” (GUIMARÃES, 2010, p.176), foi um ponto importante para a formação humana, social e técnica dos jovens. Observamos que uma das características da presença do Instituto Federal no município de Inconfidentes foi justamente a de proporcionar aos jovens estudantes a oportunidade de melhoria de vida, por meio da formação profissionalizante.

Reafirmando um dos aspectos desta pesquisa que é discutir a importância do Instituto Federal para o município de Inconfidentes e para a formação educacional, ressaltamos a visão crítica desempenhada pela sua organização administrativa e pedagógica, como um importante elemento no desempenho e no aprimoramento do processo ensino aprendizagem da instituição. Esse elemento é fundamental para compreendermos toda a trajetória histórica e os inúmeros benefícios oriundos da implantação do IFSULDEMINAS.

Compreender o que diz a história, na voz dos documentos e dos registros é valorizar os feitos de muitos que ajudaram a construir de diversas formas e maneiras a trajetória do município de Inconfidentes e os caminhos pelos quais passaram as diversas fases que culminaram na constituição do Instituto Federal. Um importante caminhar nesta pesquisa é a obra condensada e detalhada elaborada por Guimarães (2010) que traça aspectos históricos gerais do município de Inconfidentes. Remetendo ao Núcleo Colonial de Inconfidentes a autora reportando seus dados de pesquisa conclui que a cidade tornou-se importante.

Resgatando em linhas históricas o caminho percorrido pela Instituição destacamos que este estudo tornou-se importante para reunir dados de pesquisas anteriores, evidenciando a importância do IFSULMINAS – Campus Inconfidentes, dentro de uma ótica social, política, educacional. Valorizando ainda mais o desenvolvimento do Instituto enquanto um importante polo de formação técnica, sobretudo, no setor agrícola e rural.

O que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas representa para o município de Inconfidentes é quase impossível dimensionar nesta pesquisa, uma vez que valores educacionais, sociais e culturais não podem ser mensurados a dados. Todavia, que não podemos afirmar que a Instituição não carece de questões que necessitam ser aprimoradas, uma vez que quando falamos em educação há muito a se discutir.

Esperamos que a contribuição deste estudo possa ajudar a compreender alguns elementos históricos, em que os desafios e as limitações sejam humanas, econômicas, administrativas foram marcas fundamentais para a constituição do que hoje caracteriza o

Realização

Apoio

Instituto Federal. Portanto, o que trazemos neste fio histórico é um ponto importante para a manutenção da memória e da valorização histórica do povo de Inconfidentes e da Instituição.

Destacamos ainda que o que está posto nesta pesquisa não fecha a problemática de estudo sobre o Instituto Federal, não sendo, também, a nossa pretensão. Os fatos e os acontecimentos que nos possibilitaram apresentar aqui, como um construto acadêmico representam a construção e o direcionamento pelo qual se deu a culminância de uma Instituição de ensino importante para a formação de muitos jovens. Ademais, a presença do Instituto Federal no município de Inconfidentes amplia inúmeras possibilidades de desenvolvimento para cidade elevando sua importância.

Os resultados alcançados, portanto, apresentam um pouco da história do Patronato Agrícola "Visconde de Mauá" até a fase atual do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes. A intenção aqui nada mais foi do que trilhar o caminho percorrido nestes 100 anos, apresentar os resultados e contribuir com novos debates, além de servir de estímulo para que outras pesquisas que possam ampliar cada vez mais novos horizontes.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GUIMARÃES, L. M. **Inconfidentes a terra que me viu nascer: aspectos históricos gerais.** Ouro Fino - MG: O Autor, 2010. 544p

Realização

Apoio

A IGREJA E A EDUCAÇÃO FEMININA NO SUL DE MINAS (1900-1950): O DISCURSO CONSERVADOR E AS INCURSÕES DA MODERNIDADE

Antônio Gilberto Balbino
Faculdade Católica de Pouso Alegre
agbalbino@oi.com.br

RESUMO: Este trabalho é parte da tese defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – USF, na linha de pesquisa "Educação, Sociedade e Processos Formativos". O objeto de pesquisa centrou-se na investigação sobre as relações entre igreja, educação e poder local no Sul de Minas, atentando para as transformações próprias do período de transição do mundo rural para o urbano na região, num diálogo constante com o projeto de modernidade que se consolidará ao longo da primeira metade do século XX. Procurou-se esclarecer os encontros e desencontros vivenciados pelas congregações religiosas num momento em que Igreja e Estado estavam imbricados no controle da educação no processo de institucionalização da educação no Sul de Minas. O Estado ainda sem condições de assumir por completo a educação do povo brasileiro mantinha boas relações com o episcopado, que se servia das congregações religiosas femininas vindas da Europa para oferta da educação, especialmente às filhas dos proprietários rurais e comerciantes. Portanto, consideramos a problematização histórica do processo de escolarização na região na primeira metade do século XX pertinente, contribuindo assim, para a história da educação.

Palavras-chave: Educação. Igreja. Congregações religiosas.

INTRODUÇÃO

As relações entre Estado e igreja no Brasil sempre foram muito próximas, salvo alguns distanciamentos isolados. No início do período republicano dá-se a separação oficial, proporcionando perdas de espaços à hierarquia católica num momento de expansão das ideias liberais e do crescente processo de laicização da sociedade. Este quadro incomodaria a igreja católica, levando os bispos brasileiros buscarem um novo posicionamento, implantando o processo de diocesanização em várias regiões do país. A estratégia adotada pelos clérigos brasileiros para recuperar o espaço perdido, perpassaria a educação da juventude vindo ao encontro do ideal de civilização imposto pelos republicanos. Congregações religiosas femininas e masculinas chegarão em várias partes do país atendendo ao convite dos bispos, engajados na oferta da educação, principalmente das mulheres, tradicionais parceiras na formação religiosa e reprodução das tradições católicas.

Realização

Apoio

Analisaremos o contexto em que as instituições religiosas se estabeleceram na região, destacando os encontros e desencontros que marcaram a passagem destas congregações num momento em que Igreja e Estado disputavam o controle da educação. Objetivamos explicar o processo de diocesanização implantado como parte de um movimento maior característico das relações institucionais entre Santa Sé e fiéis, igreja e Estado republicano. Parece-nos que esta temática é um campo rico e pouco explorado porque, "uma abordagem que tomasse como objeto as próprias congregações poderiam contar uma outra história acerca de sua posição na igreja e na sociedade brasileira" (LEONARDI, 2010, p.29).

Delimitamos o espaço denominado Sul de Minas. Uma faixa de terras localizada na parte meridional do Estado banhada por vários rios, fazendo divisas na sua parte sudoeste com o Estado de São Paulo e na parte sudeste com o Estado do Rio de Janeiro. Em termos eclesiásticos pertence à *Regional Leste 2* – Província Eclesiástica de Pouso Alegre, agrupando a Arquidiocese de Pouso Alegre, e as Dioceses de Campanha e Guaxupé. Tomamos como marco cronológico os anos compreendidos entre 1900 a 1950, período em que a região experimentava a atuação dos bispos segundo o modelo ultramontano, favorecendo a configuração da educação como instrumento viabilizador das transformações que colocaria as moças pertencentes à elite sul-mineira num lugar de destaque no novo espaço social. O recorte temporal que optamos como marco inicial é o de 1900, ano em que se dá a criação da diocese de Pouso Alegre, cujos bispos implantarão o modelo ultramontano. Este período coincide com o crescimento do modelo político de caráter positivista e laico, motivando os bispos a acelerar o processo de romanização da Igreja no Sul de Minas. O marco final é o ano de 1950, momento em que a tradição conservadora do episcopado perderá forças e as novas diretrizes se desenvolverão num contexto de mudanças. Nesta década questões votadas para a violência e para as injustiças sociais começam a ocupar a mente de parte do clero e de muitos leigos engajados nas pastorais. A atuação da igreja sofrerá uma reformulação de sentido naquilo que norteava suas diretrizes, propriamente dita, culminando com a fundação da CNBB em 1952 por intermédio de D. Hélder Pessoa Câmara, bispo auxiliar do Rio de Janeiro.

OBJETIVOS

Propomo-nos estender nosso olhar para o Sul de Minas, buscando compreender a romanização e o lugar das congregações religiosas no processo educacional que assegurou a

Realização

Apoio

formação das moças segundo os preceitos do catolicismo. As relações entre o Estado republicano e a igreja católica no início da República serão analisadas considerando as aproximações e tensões entre modernidade republicana e o processo ultramontano implantado na região. Para tanto, partiremos do objeto de investigação: a atuação da igreja católica no processo educacional sul-mineiro na primeira metade do século XX. A partir deste, procuraremos responder: poderemos falar em separação entre Estado e Igreja no Sul de Minas na primeira metade do século XX?

METODOLOGIA

O trabalho foi constituído de pesquisa documental, onde atentamos para a identidade e subjetividade dos documentos pertinentes ao nosso objeto de pesquisa, a atuação das congregações religiosas femininas no Sul de Minas. Dentre as fontes documentais eclesiásticas utilizamos cartas episcopais, encíclicas, livros de tombo, relatórios descritivos das dioceses, diários episcopais, revistas comemorativas das dioceses, livros de autores pertencentes ao clero, livros de atas das congregações, documentos oficiais das congregações, revistas e livros comemorativos das congregações, livros de colação de grau dos colégios católicos, relatórios de inspeção, álbuns de fotografia das cúrias e dos colégios católicos. As fontes de pesquisa documental foram encontradas nos arquivos das cúrias desta circunscrição religiosa (Pouso Alegre, Campanha e Guaxupé), nos arquivos das congregações e bibliotecas dos colégios católicos.

Os documentos não eclesiásticos como atas de visitas das câmaras, literatura de autores leigos, relatórios dos colégios sob fiscalização das superintendências de ensino, livros de matrículas, revistas comemorativas das cidades, álbuns de fotografias das câmaras municiais. Estes foram encontrados nos arquivos das câmaras municipais, Superintendências Regionais de Ensino, bibliotecas municipais, museus, arquivos das paróquias, casas de cultura de várias cidades sul-mineiras, instituições de ensino (ex-colégios religiosos) da região, etc. Essa extensa documentação nos permitiu discutir e problematizar as ações dos variados sujeitos, e os discursos da hierarquia católica regional e dos homens de posses, detentores do poder local.

O PROJETO ROMANIZADOR NO SUL DE MINAS

Realização

Apoio

Entre os anos de 1891 a 1930 começaram a chegar ao Brasil várias instituições religiosas que viriam cumprir o papel que deveria ser do Estado, na sua totalidade. No Sul de Minas os bispos tomarão para si estas necessidades da população, e como forma de controle e zelo pastoral oferecerão educação e subserviência. Através do ensino religioso, a igreja exercia um significativo controle das consciências, haja vista que a maioria das pessoas neste momento era seguidora do catolicismo, sendo as mulheres, principalmente religiosas, as responsáveis pelo processo educativo na perspectiva da disciplina e da docilidade. Aproveitando deste fervor ideológico, a igreja estreitará suas relações com o poder local, mantendo seus privilégios e assumindo postura conservadora, que agrada as elites preocupadas com a ordem social. A classe proprietária foi protegida, e pouco se pensava em ampliar o direito às condições de vida digna, bastava a religião para as classes dominadas.

Esta parceria entre igreja e poder local caracterizará as cinco primeiras décadas do século XX. O mundo "civilizado chegaria pela educação". A ciência e a técnica abririam os caminhos para o progressivo crescimento urbano, cabendo aos educadores a tarefa de criar princípios e normas de urbanidade, favorecendo aos letrados a conquista de posições de destaque. As propostas para a educação no período, tanto dos considerados "tradicionalistas" como também dos "renovadores", estavam direcionadas para as elites, comprometidas com um projeto de sociedade essencialmente elitista. Jamil Cury, analisando o período ressalta que:

> Até 1930, as necessidades do país ainda comportavam, com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada para a satisfação dos interesses oligárquicos: ornamento cultural, preenchimentos dos quadros da burocracia do Estado e das profissões liberais. Neste sentido, ampliam-se as camadas do processo educativo escolar. A educação atende exclusivamente as elites. (CURY, 1978, p.18).

Coincidentemente neste período, final do Império e início da República, a economia capitalista impunha ao país a institucionalização escolar, conforme destaca Sérgio Castanho (2007, p.40): "a educação torna-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente se especializou na tarefa educativa, a saber, a escola". Portanto, as congregações religiosas na região do Sul de Minas Gerais desempenharão com competência as funções de educadoras exemplares, inserindo as futuras professoras na prática dos sacramentos, principalmente a eucaristia, atuando na perspectiva da disciplina e manutenção da ordem, contemplando o projeto romanizador[6]extremamente conservador,

[6] Dentre os traços essenciais do projeto romanizador, segundo Oliveira, destacam-se a espiritualidade centrada na prática dos sacramentos e o senso da hierarquia eclesiástica. Dessa forma, segundo esse modelo, o "bom católico"

adversário das ideias liberais e socialistas, e contando com o apoio dos bispos, preocupados com os destinos da fé e empenhados em afastar seus fiéis das ideias da sociedade em formação, consideradas mundanas. O contexto era favorável à expansão das instituições escolares, e bastante desafiador aos bispos em suas tarefas de fortalecimento do ultramontanismo na região.

Alguns bispos no Brasil se destacaram com suas ações ultramontanas, como Dom Antônio Ferreira Viçoso, Bispo de Mariana–MG (1844-1875), Dom Antônio Joaquim de Melo, bispo de São Paulo (1852-1861), Dom Antônio de Macedo Costa, bispo do Pará (1861-1889), Dom Vital de Oliveira, bispo de Olinda–PE (1872-1878). No Sul de Minas destacariam os bispos da diocese de Pouso Alegre–MG, Dom João Batista Corrêa Nery (1901-1908), Dom Antônio Augusto Assis (1909-1916), Dom Octávio Chagas de Miranda (1916-1954). Na diocese da Campanha os bispos Dom João de Almeida Ferrão (1909-1935) e Dom Inocêncio Engelke (1935-1960), e na diocese de Guaxupe–MG, os bispos Dom Ranulpho da Silva Farias (1920-1939) e Dom Hugo Bressane de Araújo (1940-1951).

As ações destes bispos enfatizavam a total aversão ao mundo moderno, considerando o liberalismo nocivo aos fiéis. Assim sendo, a igreja deveria recuperar seu poder como instituição e centralidade nas questões de fé, como também a exclusividade católica na produção e reprodução do saber. Este contexto favorecerá às investidas da igreja, principalmente dos bispos ultramontanos na oferta e controle da educação das crianças e jovens.

A igreja estava consciente de que investir nas moças, as futuras mães, garantiria a parceria destas mulheres na educação da família segundo os princípios ultramontanos, o que poderia possibilitar-lhe uma ampla intervenção no espaço escolar. Miceli ressalta que a hierarquia da igreja aproximará das elites locais, preservando as orientações da Santa Sé, porém formando "uma sólida aliança político-doutrinária com os setores dos grupos dirigentes" (MICELI, 1988, p. 14), que tinham interesse nas contribuições que a igreja poderia oferecer nesse momento de implantação da nova ordem política. Vale destacar que o calendário religioso fortalecia a aproximação entre hierarquia e poder local, através das festividades, para legitimar o poder eclesiástico como também o poder político dos grupos oligárquicos. Portanto, foi decisivo o apoio dos bispos para chegada das congregações religiosas e abertura dos colégios como instrumento de ampliação da reforma religiosa também entre os membros da elite sul mineira, cujos currículos destes colégios priorizarão a formação cristã das futuras mães. Os

era aquele que frequentava regularmente os sacramentos e obedecia incondicionalmente à autoridade eclesiástica (BRITO, 2007, p.25).

Realização

Apoio

colégios de variadas congregações religiosas, cujos carismas estavam focados na educação com currículos contendo disciplinas como canto orfeônico, francês, latim, inglês, trabalhos manuais, educação física e outras, seguindo modelo europeu, considerado moderno. A imprensa divulgava a oferta destes serviços oferecidos pelas irmãs, influenciando os pais, na sua maioria proprietários rurais e grandes comerciantes a matricularem suas filhas nos internatos, onde seria possível prepará-las para viver no novo contexto urbano que se apresentava. Assim, a igreja fortalecia sua presença junto às famílias e expandia suas influências junto ao poder local, aproveitando da ineficiência do Estado na oferta da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes nos colocaram diante de muitas leituras, releituras, produções, registros, de caráter particular, local e regional. Fomos dialogando e fazendo paralelos com a história mais abrangente, considerando o contexto em que as instituições e as pessoas estavam envolvidas. A igreja em nível universal, fiel às diretrizes do Vaticano durante o processo ultramontano de diocesanização, e as lideranças políticas comprometidas com o discurso republicano e liberal predominantes na sociedade brasileira na fase de expansão das ideias positivistas.

A igreja sul-mineira não agia isoladamente, mas em diálogo com outros bispos também comprometidos com a implantação da diocesanização na igreja brasileira, assim como as lideranças políticas imbuídas da crença no progresso da nação que só se alcançaria pelos palcos das escolas. À medida que avançávamos nas pesquisas fomos identificando as contradições, as diferenças entre a hierarquia católica e os representantes da política regional essencialmente republicanos e encantados com as conquistas da modernidade que começavam a chegar no Sul de Minas.

Os discursos dos religiosos se opunham aos ideais modernos, inclusive chegavam a apontar e condenar os erros mais comuns da sociedade liberal. Por outro lado, a própria igreja se esforçava para construir prédios escolares segundo os princípios modernos predominantes da arquitetura escolar específica do início do período republicano. Os currículos dos colégios reproduziam o modelo europeu, cujas disciplinas atendiam às práticas adotadas pelo processo de modernização em plena expansão no país.

As contradições dos discursos religiosos e dos representantes do poder local não impediram a união de forças entre estas categorias para alavancar a instrução na região sul-mineira. Bispos, padres e religiosas contavam sempre com o apoio dos proprietários locais para

Realização Apoio

patrocinarem a construção e instalação dos colégios confessionais nas variadas cidades das dioceses que compõem o Sul de Minas.

As lideranças políticas adeptas do republicanismo e defensoras dos princípios liberais, contraditoriamente preservavam a tradição familiar de formar suas filhas dentro do modelo conservador, preservando as moças da convivência da vida pública, mantendo a virgindade até o casamento, orientando as mulheres para se adequarem à moral católica, fortalecendo a distinção de classes.

Estas necessidades dos pais de posses da região foram abraçadas pelas religiosas. A formação intelectual e religiosa adotada pelas congregações vinham ao encontro dos anseios destas famílias A implantação dos colégios atendia às necessidades das elites, dos bispos e das congregações. Os membros das elites não queriam ficar de fora do acelerado processo de transformações que avançava por todo o Sul de Minas, principalmente após a chegada das ferrovias que ligavam as montanhas sul-mineiras com as cidades maiores do Sudeste. O episcopado regional lutava por todos os meios possíveis para controlar as famílias católicas, evitando assim, que seus inimigos, como o protestantismo, maçonaria, comunismo, conquistassem espaços entre seus fiéis. Assim sendo, igreja e poder local foram responsáveis pela presença de vários colégios, que efetivamente se expandiram.

REFERÊNCIAS

AZZI, RIOLANDO. **O Estado leigo e o projeto ultramontano**. São Paulo: Paulus, 1994.

BARATA, Alexandre Mansur. **Luzes e sombras**: a ação da maçonaria brasileira (1870-1910). Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BRITO, Eliane Maria. **A romanização no Espírito Santo**: D. João Nery (1896-1901). Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a república. In: **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CASTANHO, Sérgio. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I.P.A. & CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo, Cortez e Moraes Ltda, 1978.

DREHER, Martin N. **A igreja latino-americana no contexto mundial**. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

GREGORIO XVI. **Sobre os principais erros de seu tempo**. Mirari vos. Petrópolis: editora Vozes, 1953.

LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos**: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas. São Paulo: Paulinas, 2010.

MICELI, Sergio. A elite eclesiástica brasileira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1988.

A AUTONOMIA DA GESTÃO DE PESSOAS NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Antônio Oliveira Filho
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
antolif@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho aborda a relação entre a autonomia da gestão de pessoas no ensino médio da rede pública e o processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma análise exploratória e de natureza quanti-qualitativa, envolvendo comunidades escolares da rede pública e privada da cidade de Irecê - Bahia, onde as investigações do cotidiano da gestão escolar pública revelam sérias limitações no exercício da referida gestão e, ao estabelecer como parâmetro avaliativo os últimos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), observa-se sensível vantagem das escolas privadas em relação às públicas, o que pode indicar relação de causa e efeito entre as variáveis "gestão de pessoas" e "qualidade do ensino e aprendizagem". A relevância da referida pesquisa assenta-se, portanto, na possibilidade de ampliação da discussão do aludido tema, na perspectiva de contribuição para a superação de possíveis obstáculos ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da educação pública do ensino médio.

Palavras-chaves: Autonomia. Gestão de pessoas. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho destina-se à analise da pesquisa sobre a autonomia da gestão de pessoas no ensino médio da rede pública e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, preliminarmente, abordou-se os aspectos conceituais pertinentes ao tema, seguido da caracterização do modelo público de gestão de pessoas no ensino médio, destacando os limites e possibilidades da citada gestão pública e os principais problemas relacionados à referida gestão em comparação com o modelo privado. Na sequência, priorizou-se a análise da relação entre autonomia da gestão de pessoas do ensino médio e o processo de ensino e aprendizagem. Na parte final do trabalho, considerou-se os resultados e as respectivas considerações finais, com uma breve reflexão sobre a importância do referido estudo.

Os estudos sobre gestão escolar democrática e a questão da autonomia administrativa como fatores determinantes para a qualidade da educação, seja ela pública ou privada, não se limitam às definições legais contidas na última Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que regulamentaram sua

Realização

Apoio

inclusão e valorização no sistema educacional brasileiro, abrangendo todas as modalidades de ensino do país, mas são também objeto de análises de um leque considerável de autores e de diversas teorias, que produziram uma infinidade de assertivas e teses sobre a citada questão (PARO, 2000). O mesmo não se pode afirmar, entretanto, da especificidade da relação entre autonomia da gestão de pessoas da rede pública do ensino médio e as respectivas implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem que, do ponto de vista legal e mesmo sob o aspecto quantitativo das referências bibliográficas, muito pouco se produziu.

Analisar a autonomia da gestão de pessoas no ensino médio da rede pública e suas possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem revelou-se, portanto, considerável desafio, em virtude da referida escassez de referencial teórico, porém relevante pelas possibilidades de ampliação, diversificação e aprofundamento da presente discussão, permitindo maior compreensão do referido fenômeno educacional e, sobretudo, pelos resultados apresentados que poderão subsidiar a elaboração de novas alternativas de gestão de recursos humanos, na perspectiva de solução efetiva do problema da qualidade do referido processo de ensino e aprendizagem no ensino médio da aludida esfera pública.

OBJETIVOS

GERAL: Analisar a relação entre a autonomia da gestão de pessoas no ensino médio da rede pública e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

ESPECÍFICOS: Identificar as diferenças entre os modelos de gestão de pessoas no ensino médio das redes pública e privada; Mapear os principais problemas administrativos relacionados à gestão de pessoas do ensino médio da rede pública; Estabelecer a relação entre a autonomia da gestão de pessoas no ensino médio da rede pública e o processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou-se da abordagem bibliográfica e documental para fins de fundamentação conceitual e teórica, considerando-se as contribuições de alguns autores, como Paro (2000), Gadotti (2010), Nóvoa (1998), Libâneo (2003), Lück (2000), entre outros. No que tange aos objetivos metodológicos, recorreu-se ao trabalho exploratório e análise comparativa para melhor definição, delimitação, explicitação do tema proposto e identificação das

diferenças entre os respectivos modelos, público e privado, de gestão em recursos humanos (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa quali-quantitativa mostrou-se mais eficaz, ao permitir um entendimento mais abrangente do fenômeno estudado, em virtude da possibilidade de intercalar os dois aspectos nos instrumentos de coleta de dados, como os questionários semiestruturados com respostas bidirecionais, de múltipla escolha e escalas de classificação e as entrevistas com questões de natureza subjetiva, que permitiram, além da obtenção de dados estatísticos objetivos e sistematizados, outros aspectos sinalizadores de tendências, comportamentos e outras ações, de caráter mais subjetivo sem, contudo, comprometer os respectivos resultados (NEVES, 1996; GIL, 2008; RICHARDSON, 2008).

A escolha das 5 (cinco) escolas e o público alvo da pesquisa, composto por 120 (cento e vinte) voluntários, obedeceram ao critério relacionado ao maior porte e número de alunos matriculados. Nesse sentido, deu-se a aplicação dos questionários específicos para os segmentos que compõem as unidades escolares pesquisadas, sendo 10 (dez) componentes no total, entre diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos; 20% dos professores, totalizando 30 (trinta) profissionais, e alunos concluintes do 3.º ano, do ensino médio, abrangendo um total de 80 (oitenta) componentes, que responderam apenas os questionários de múltipla escolha, em virtude da participação expressiva desse segmento, aproximadamente 20% do total. As 8 (oito) entrevistas foram também realizadas nas referidas unidades escolares, gravadas em aparelho celular.

No que concerne aos critérios de escolha dos participantes, observou-se, inicialmente, o fator proporcionalidade entre as referidas escolas, prevalecendo, portanto e coerentemente, maior número da rede pública na definição do número total e privilegiando os profissionais do quadro efetivo, no caso de professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Após a coleta de dados dos referidos questionários, procedeu-se à transcrição das entrevistas e análises respectivas.

RESULTADOS

A análise das características e procedimentos administrativos inerentes ao modelo de gestão de pessoas adotados pela maioria das escolas privadas de ensino médio demonstra diferenças fundamentais em relação ao modelo empregado pelas escolas públicas, uma vez que

na rede privada ou particular a autonomia da gestão, particularmente em recursos humanos é exercida plenamente, ao passo que na rede pública, ao contrário, a prática de gestão é visivelmente limitada pelos órgãos centrais da administração pública, especialmente a Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo planejamento, execução e definição de quase todo o arcabouço gerencial (BAHIA, 2002).

Evidentemente, a análise do cenário administrativo em que se realiza a gestão escolar pública do ensino médio, especialmente no tocante à gestão de pessoas - caracterizado por excessiva burocracia e centralização administrativa, inoportunas ingerências político-administrativas das instâncias superiores, brechas e condescendências das leis e normas regimentais, práticas docentes ineficazes, atitudes corporativistas, antiéticas e indisciplinares de uma parcela do quadro pessoal, ausência de políticas públicas pertinentes e eficazes - mesmo na hipótese de não se configurar como regra geral do cotidiano das respectivas escolas, compromete substancialmente a consecução dos objetivos constitucionais e pedagógicos da instituição.

Por essa razão, qualquer demanda do mencionado setor, da mais simples - como substituir um professor ausente ou lançar uma falta no seu prontuário - até a mais complexa, como contratar ou demitir um funcionário extrapola as suas atribuições legais e, como na escola pública estadual todo o processo de planejamento, execução e fiscalização dos serviços, em última instância, é de inteira responsabilidade do governo, a administração como um todo, sujeita-se a fatores extrínsecos, dificultando o respectivo controle e execução, o que torna a ação quase sempre inócua e, como não há a devida autonomia para agir direta e legalmente sobre o respectivo problema, a situação torna-se ainda mais complexa.

Assim, compreende-se que a referida centralização administrativa, refletida no distanciamento e compartimentalização entre as esferas de poder nas instituições escolares públicas de ensino médio, que tira da gestão local todo poder de decisão efetiva no setor de recursos humanos, limitam o exercício da referida gestão, constituindo entrave intransponível de operacionalização das respectivas ações, tornando o processo excessivamente burocrático e ineficiente.

Com efeito, os resultados das últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), particularmente as edições 2015/2016, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dão conta da gravidade do problema, pois das mil escolas brasileiras de ensino médio com as melhores médias, 951 são privadas e, em

situação diametralmente oposta, entre as mil com as piores médias, apenas 15 são privadas, com o agravante de não se ter, entre as 49 públicas melhores classificadas, sequer uma pública estadual, pois, desse total, 30 são federais, três militares, dez de ensino técnico e seis de aplicação. No caso específico do ensino médio na cidade de Irecê – Bahia verifica-se o mesmo abismo, uma vez que, das sete escolas classificadas entre as melhores do ranking da referida cidade, a escola pública estadual com melhor pontuação ocupa apenas a última colocação em relação às privadas (BRASIL, 2016; MORENO, 2016).

Diante dos fatos supradescritos e tomando-se como referência os resultados da presente pesquisa, invocar como causas irrefutáveis do suposto fracasso das escolas públicas do ensino médio apenas aquelas, tradicionalmente elencadas, como as de ordem estrutural e organizacional, em que se enfatiza a presença de estrutura física e material insuficiente e inadequada, ou de natureza pedagógica, onde se acentua defasagem no processo de formação dos professores ou ainda as de caráter socioeconômicas e culturais, ora destacando questões de ordem financeira, alegando baixos salários de professores ou de baixa renda familiar dos respectivos alunos, não constituem, em sua totalidade ou isoladamente, causas determinantes e exclusivas do mencionado problema.

Nesse sentido, ao comparar dados estatísticos entre as referidas unidades escolares da rede pública e privada relacionados com a presença, nos três últimos anos, dos fenômenos das greves, do absenteísmo, presenteísmo e mal-estar docente, identificando-os como fatores responsáveis pelo problema das aulas vagas, verificou-se, a partir da metodologia adotada, significativa incidência na totalidade das salas de aula das referidas escolas públicas, diferentemente das escolas privadas, onde não se registrou um único caso. Ora, a relação entre a ausência de autonomia na gestão escolar em recursos humanos, própria das mencionadas escolas públicas, e o referido problema da aula vaga é bastante verossímil. Da mesma forma, configura-se como extremamente plausível a relação entre aulas vagas e resultados qualitativos do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise criteriosa de qualquer fenômeno educacional, particularmente aquele relacionado com a avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva da gestão escolar do ensino médio da rede pública, implica, necessariamente,

contemplar um conjunto mais abrangente de fatores ou aspectos que compõem a mencionada gestão escolar, numa visão predominantemente holística e intersetorial.

Não se pode, entretanto, negar as diferenças quanto à qualidade do processo de ensino e aprendizagem em favor das escolas privadas de ensino médio, de um modo geral, em relação às públicas. De fato, as escolas privadas estão também sujeitas às interferências de fatores externos que podem influenciar negativamente nos resultados finais de aprendizagem. Afinal, problemas de saúde, eventuais atrasos e faltas de professores, greves e outros fenômenos acontecem em qualquer instituição. Entretanto, a autonomia da gestão escolar em recursos humanos dessas unidades permite a inclusão de estratégias administrativas mais diretas, objetivas e muito menos burocráticas que, na maioria dos casos, neutralizam ou amenizam as possíveis consequências negativas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A título de ilustração, no caso concreto da ausência de um professor, mesmo nas situações intempestivas, a gestão dispõe de profissional substituto e disponível para suprir imediatamente a mencionada ausência. O mesmo não ocorre na rede pública que, a depender do caso, pode ficar dias ou meses sem o citado profissional, já que, além de não dispor da figura do substituto, necessita de autorização do órgão central ou publicação de edital específico de concurso para fins de contratação.

Assim, além da incidência visivelmente majoritária desses fatores na cultura e cotidiano escolar da rede pública das escolas pesquisadas, há que se destacar outro aspecto aparentemente mais sutil, mas que também contribui decisivamente para o agravamento da situação. Na hipótese, por exemplo, de se identificar falhas de comportamento ou conduta profissional indisciplinar ou inadequada de qualquer professor ou profissional, essa mesma ausência de autonomia impedirá a adoção de medidas eficazes e contundentes no sentido de se contornar o problema, pois além dos fatores relacionados ao corporativismo, estabilidade do serviço público, protecionismo e omissão das leis, entre outros, a palavra final caberá sempre à "abstrata e distante" instância superior.

Evidentemente, não se pode generalizar, a partir de casos específicos envolvendo a prática de determinados profissionais ou ainda considerar um único parâmetro para fins de avaliação da unidade escolar, em relação ao suposto fracasso escolar, sobretudo porque, conforme destaque anterior, outros aspectos devem ser contemplados na referida avaliação. Assim como, necessário e justo reconhecer que a conduta negligente ou irresponsável não se

aplica à maioria dos funcionários da educação lotados na referida rede pública de ensino, pois, há também um grande número de profissionais comprometidos, responsáveis e competentes.

Assinala-se também as iniciativas de vários atores e gestores educacionais que, comprometidos com o futuro da escola pública e, num esforço e dedicação sobre-humanos, têm defendido e implementado propostas inovadoras, no sentido de superar as referidas adversidades da gestão pública escolar, dotando-a de novos arranjos junto às instâncias superiores, através de um conjunto de ações, como: a) mobilização da comunidade em seu entorno, com reuniões periódicas com pais ou responsáveis; b) promoção de reuniões, seminários e eventos com a respectiva comunidade escolar, representantes das secretarias estadual e municipal de educação e outras entidades da área educacional; c) reestruturação dos Colegiados Escolares, das Associações de Pais e Mestres (APM), grêmios estudantis; d) elaboração de relatórios mensais, bimestrais ou semestrais encaminhados não só aos órgãos específicos da referida Secretaria, como a entidades e órgãos externos, como Ministério Público, Associações civis, ONG's, etc.

Essas e outras iniciativas dessa natureza são válidas e podem surtir algum efeito positivo e imediato, circunstancialmente, e na perspectiva de soluções, invariavelmente, paliativas ou coadjuvantes, que amenizariam determinado tipo de problema, sem, contudo, solucioná-lo em definitivo, em virtude de não se atingir parte essencial da questão, ou seja, a possibilidade de uma ação concreta, direta, mais objetiva, imediata e autônoma da gestão escolar no enfrentamento das várias e complexas demandas do mencionado setor.

Dessa forma, o funcionamento de uma escola, cujo setor de recursos humanos – extremamente necessário e crucial para o seu desenvolvimento – atua de maneira ineficaz, sem a possibilidade de um exercício autônomo da gestão escolar em relação ao aludido setor, no sentido de se fazer cumprir integralmente as atribuições específicas de cada um dos seus funcionários, sem exceção, a exemplo do que se verifica nas instituições de natureza privada, fatalmente repercutirá em prejuízos inestimáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a decisão de ser um bom profissional e cumprir rigorosamente as respectivas obrigações, passa a ser um ato unilateral e dependente de fatores subjetivos, como a consciência, crenças e valores individuais, cabendo ao gestor, no que reporta à questão de recursos humanos, o mero exercício formal e de adaptação à realidade imposta pelo sistema e circunstâncias.

Realização

Apoio

Assim, ao lado dos demais fatores utilizados pela literatura específica que aborda as possíveis causas do fracasso escolar da escola pública de ensino médio, há que se reconhecer que a presente abordagem, ao introduzir o problema da gestão de pessoas na referida discussão, possibilitou maior compreensão do papel da aludida gestão de pessoas e suas consequentes implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Ignorar, portanto, a existência desse problema na cultura escolar do ensino médio público ou delongar indefinidamente o devido e imprescindível enfrentamento, implicará, necessariamente, na ampliação e agravamento do abismo, especialmente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem entre as duas realidades: o público - da grande maioria dos estudantes ireceenses, tradicionalmente mais pobres, provendo-se do "faz de conta", da ineficácia e precariedade do conhecimento - e o privado - de uma parcela menor e efetivamente mais abastada da população estudantil, nutrindo-se, de um ensino-aprendizagem, cada vez mais, proficiente, auspicioso e promissor.

REFERÊNCIAS

BAHIA**. Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <http://aplbsindicato.org.br/estatuto-do-magisterio/>. Acesso: 19 ago. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo escolar 2016**: Notas Estatísticas. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010

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

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MORENO, A. C. **Das mil escolas com menores médias no Enem 2015, só 15 são privadas.** G1, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/das-mil-escolas-com-menores-medias-no-enem-2015-so-15-sao-privadas.ghtml>. Acesso em: 21 maio 2017.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa**: Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, v. 1, n. 3, 1996.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3ª edição. São Paulo, Atlas, 2008.

(DES)CONSTRUÇÕES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Beatris Cristina Possato
Instituto Federal Sudeste de Minas – Santos Dumont
biapossato@hotmail.com
Daniella Souza de Mendonça
Universidade Federal de Góias – Goiânia
daanimendonca@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo principal desse texto é trazer, por meio da narrativa de uma professora, reflexões sobre a ruptura de paradigmas e as (des)construções do papel docente por meio da experiência em uma das escolas democráticas brasileiras. Para isso, utilizamos como metodologia a Pesquisa (Auto)biográfica, que aspira que as escritas de si se tornem dispositivos de formação docente. Como resultados, pudemos verificar que a experiência vivida pela professora nessa escola democrática a fez questionar os ambientes tradicionais que eram baseados na heteronomia, no autoritarismo, no individualismo e na competitividade, fazendo-a tecer reflexões sobre a transformação social e a transformação da docência, possibilitada pela convivência em uma escola que pretende ter práticas participativas. Igualmente, a escrita de si permitiu que a professora retomasse sua trajetória e percebesse que os eventos de sua vida não se tratavam de fios desconexos, mas que compunham o saber de sua experiência e da profissão docente.

Palavras-chave: Docência. Escola democrática. Pesquisa (Auto)biográfica; Experiência.

INTRODUÇÃO

Em 1977, na cidade de Monteiro Lobato - SP, foi fundado o “Lar Assistencial Casa dos Pandavas”, que recebia e abrigava crianças em situação de vulnerabilidade social. Com o tempo, essa instituição se tornou uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, hoje chamado de “Instituto Pandavas - Núcleo de Educação, Cultura e Ações Socioambientais”. A inspiração para a construção da escola veio de estudos constantes da pedagogia clássica e de pedagogias consideradas inovadoras em educação, na busca por alternativas que melhorassem a qualidade do ensino dos discentes. As teorias que se mostraram eficazes na prática não foram abandonadas, sejam elas de linha antroposófica, no que tange às artes e à compreensão de ser humano, sejam as pesquisas de Howard Gardner sobre a teoria das Inteligências Múltiplas ou estudos mais atuais da neurociência. Nos últimos anos, o Instituto Pandavas tem se debruçado no estudo e aplicação dos saberes inspirados no Projeto Âncora e na Escola da Ponte de

Realização
Apoio

Portugal, vislumbrando a implantação de um modelo de ensino mais democrático, com a pedagogia de projetos, e hoje é considerada pelo MEC como uma das 178 instituições educacionais reconhecidamente inovadoras no país (MEC, 2018).

Em agosto de 2016, a professora Daniella, tornou-se professora do Instituto Pandavas. Antes de experimentar um ambiente escolar que busca a autonomia, a cultura de paz, a democracia, o respeito, a responsabilidade grupal, a cooperação, a liberdade e a prática reflexiva, ela já havia vivenciado diversos ambientes guiados pela heteronomia, autoritarismo, individualismo e competitividade, pois havia atuado como professora por 6 anos, no Norte de Minas Gerais. A estrutura escolar tradicional encontrada em todos os níveis de escolarização, durante seus anos de docência até então, a fez questionar seu papel como professora dentro das instituições de ensino. Com o aumento das experiências vividas, ficava cada vez mais evidente que seus valores e anseios não iam ao encontro da prática escolar e da postura profissional exigidas. Exigia-se um comportamento tecnicista, conteudista e de servidão. Qualquer questionamento em relação à estrutura e à gestão educacional era recebido como afronta pelos donos e/ou diretores das instituições, sendo públicas ou privadas.

Ao final de seis anos de docência, Daniella percebeu que dedicava toda a sua energia para conter a indisciplina em sala de aula e trabalhar, a todo custo, o material didático disponibilizado. Sua capacidade era avaliada de acordo com a quantidade de "matéria passada" e pelas notas alcançadas pelos estudantes nas provas. Ela se viu profissionalmente resumida a conteúdos e notas, sendo inteiramente responsabilizada pelo (des)interesse dos alunos e seu consecutivo desempenho. Mesmo inovando em sala de aula e envolvendo os alunos numa esfera diferente da imposta pela escola, ela continuava esgotada.

Ao concluir o mestrado, negou-se a entrar numa sala para ser professora universitária antes de realmente vivenciar e encontrar o que acreditava ser educação. Nessa busca, encontrou o já mencionado Instituto Pandavas, que a acolheu e proporcionou uma vivência ímpar, preparando-a para escolher qual caminho trilhar. Para Messina, "(...) toda mudança começa em cada um de nós. A pergunta central é como articular a dimensão individual com a social, as mudanças na escola e nos sistemas educacionais" (2001, p. 232). A inovação na educação precisa alcançar uma proporção globalizante, mas inicia-se no interior de cada elemento que compõe a escola. O professor representa uma fração do ambiente escolar; assim, se a inovação acontecer nele e em suas práticas, a escola, consequentemente, também começará a deixar de seguir um padrão hegemônico, partindo rumo à mudança. Há transformações intensas

Realização

Apoio

acontecendo em todas as esferas da sociedade, e questionar o papel delas se torna um dever, pois o sujeito responsável não aceita a inércia de ser de ser platéia na criação do mundo de amanhã (LANDSHEERE, 1978).

Assim, nosso objetivo nesse texto é, por meio da história da professora Daniella, refletir sobre as rupturas de paradigmas e as (des)construções do papel docente a partir de sua experiência no Instituto Pandavas, utilizando a Pesquisa (Auto)biográfica como orientação teórico-metodológica de formação.

METODOLOGIA

A Pesquisa (Auto)biográfica se configura em um metodologia de investigação, que subsidia o estudo da formação docente em diferentes aspectos. Essa metodologia ganha destaque a partir do momento em que há o crescimento da perspectiva do sujeito em detrimento das estruturas, prezando-se mais pela qualidade do que pelo quantitativo, zelando-se mais pela vivência, do que pelo instituído (NÓVOA, 2000). Essa perspectiva permite que o próprio sujeito tenha voz e apresente sua forma de ver, experenciar a vida, apresentar seu mundo, deixando o papel de objeto da pesquisa para tornar-se o protagonista de sua própria história. Além disso, a Pesquisa (Auto)biográfica oportuniza a pessoa-sujeito da investigação o aprendizado, o crescimento e o desenvolvimento, a partir das reflexões formativas que surgem ao se narrar sua história pessoal e profissional. Torna-se um "processo de caminhar para si", "(...) como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural" (JOSSO, 2004, p. 59).

Deste modo, a Pesquisa (Auto)biográfica é um processo de autoconhecimento, uma narração de si que potencializada se torna um método de pesquisa, ao mesmo tempo, que permite que processos formativos ocorram ao se narrar vivências passadas, presentes, sonhos, anseios, tratando ao mesmo tempo do individual e do coletivo, pode transformar-se em experiência. E para Bondia (2002)

> (...) a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a

> vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p.24).

Assim, acreditamos que a narrativa de si coloca o narrador em um processo de reflexão, que se torna consciência sobre a existência, sobre os sentidos da formação, sobre os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida, permitindo que novas compreensões surjam do ponto de vista psicológico, sociológico, antropológico e linguístico que uma narração de si e sobre si irão exigir (SOUZA, 2006).

RESULTADOS

Por meio da Pesquisa (Auto) biográfica a professora Daniella compreendeu melhor suas práticas, seus anseios, suas frustações e sua busca. Desenvolver uma pesquisa narrativa sobre sua experiência como docente a fez tornar-se uma pesquisadora de sua realidade. A primeira diferença percebida nessa busca foi perceber que no Instituto Pandavas, a afetividade tinha um papel primordial no ensino/aprendizagem, bem como a compreensão que o aluno é um ser integral. Suas narrativas do passado apresentavam uma escola que fragmentava o indivíduo e considerava apenas seu lado cognitivo. Desta forma, o professor não podia considerar o lado emocional dos alunos, pois tinha conteúdos para cumprir. Os saberes pedagógicos são resultados de uma trajetória embasada na teoria e na prática do sujeito que (re)inventa a docência no seu cotidiano profissional. Deste modo a escola não morre, mas vê o seu papel sendo modificado intensamente pelo sujeito que, anteriormente, em nome do método cientifico, era fortemente pressionado a ser um professor inflexível e sem afetividade. É de suma importância que a dinâmica escolar vivenciada pelos alunos tenha situações carregadas de problemas significativos, para que a análise, a síntese, a lógica, a criatividade e o discernimento sejam desenvolvidos, e para que a ação de se relacionar com o meio físico e humano seja concretizada (LANDSHEERE, 1978).

Nesse aspecto Daniella refletiu que a escola está diante de um complexo dilema: para construir competências precisa-se imprescindivelmente de tempo, que está intimamente ligado à fundamentação e construção do conhecimento profundo. Se o sujeito que tem por missão ensinar não compreende que ele é quem deve primeiro mudar sua visão e postura profissional, modificando sua maneira de interagir com o conteúdo para transformá-lo em saber

compartilhado, provavelmente não vivenciará uma autêntica experiência de conhecimento (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998). Grande parte dos docentes teve sua formação baseada numa escola centrada no acúmulo de conhecimentos e, devido a isso, sentem-se completamente à vontade nesse modelo. Sua base cultural e, consequentemente, sua maneira de se relacionar com o saber foram traçados dessa forma, pois trilharam uma longa escolaridade e nos exames foram aprovados com sucesso (PERRENOUD, 1999).

Ao trabalhar na perspectiva da Pedagogia de Projetos, a professora Daniella iniciou a ruptura de sua identificação com esse professor que transmitia os conhecimentos acumulados, em uma educação bancária, que somente deposita conhecimentos sobre os indivíduos (FREIRE, 1969). No Instituto Pandavas, os professores são chamados de tutores, no sentido de tutelar, mediar o conhecimento. Assim, nasce uma nova noção de tempo, pois para a professora Daniella hoje, a escola é tempo. Tempo para a pesquisa, para a afetividade, para a criação, para a transformação social. Por meio das práticas democráticas, assembleias, participações em debates, escolhas de temas para o trabalho, a escola vai formando os cidadãos críticos para um futuro melhor.

É notório, nos discursos tradicionais, o pequeno papel conferido ao aluno quanto ao seu processo de aprendizagem. Assim, negligencia-se o direito à voz e vez, não construindo o senso de responsabilidade. Nesse panorama, o professor segue sem autonomia e ferramentas para se consolidar, de fato, como um tutor. Para a professora Daniella, a responsabilidade da (des)construção da escola é de todos, pois a todos ela pertence. Ela é produto da rede tecida nas relações humanas.

Impulsionada pelo sentimento de não pertencimento ao perfil do professor tradicional, a professora Daniella buscou o fortalecimento de seu papel por meio do encontro com o outro, com o semelhante. O encontro com o Instituto Pandavas permitiu o fortalecimento do sujeito produtor de si e do meio, desencadeando a produção de conhecimentos práticos e teóricos em decorrência da relação criada entre os elementos (professor-escola-aluno-saber). Quando a professora Daniella percebeu, na sua caminhada, que o espaço escolar tradicional apresentava a configuração de um território regido por sujeitos e poderes que confluíam e se repeliam, passou a perceber que onde há disputa de poder, haverá sempre o dominado e o dominador, o oprimido e opressor. No momento em que a professora Daniella valorizou sua experiência, instantaneamente a escola se tornou palco para fluidez da vida por meio das redes, conexões, trocas, conflitos e vivências. Permitiu, dessa maneira, que o conhecimento se transformasse em

Realização

Apoio

saber, que a teoria se transformasse em prática, evidenciando que a ponte para a transformação pessoal e coletiva fosse criada, por meio da análise e da reflexão sobre a experiência.

Daniella provou pela primeira vez experiências verdadeiramente participativas, democráticas, vendo a participação dos alunos em assembleias, na organização da escola e decidindo caminhos de seu próprio conhecimento. Além disso, pela primeira vez, lhe foi permitido, como professora, participar das decisões da escola. Nunca havia visto algo que era criado, construído por ela, ser efetivado no plano de trabalho. No período em que trabalhou no Instituto Pandavas, viu finalmente seus projetos serem concretizados. Como Paulo Freire (1969) nos coloca, homens e mulheres não podem ser diminuídos a passivos espectadores de sua realidade. Do mesmo modo, tanto professor, como aluno, não pode ser reduzido a homem-objeto, sem criticidade, sem criatividade, sem participação. A práxis educativa, que consiste em ação e reflexão, deve levar os indivíduos à libertação, a realização pessoal, ao nascimento de um homem-sujeito capaz de transformar sua realidade.

Para Daniella se tornou fundamental remodelar a educação e (des)construir o ser docente, tornando-se um homem-sujeito, compreendendo que a escola não deve suprimida, mas que ela deve fortalecer a vida, não vinculando-se a um mundo artificial, fundamentado em teorias e práticas que não condizem com a realidade. “Escola sem muros”: essa expressão faz menção ao contato constante e direto com a natureza e sociedade, se aproximando dessa maneira de aspirações construtivas (LANDSHEERE, 1978).

Com aspirações mais construtivas, Daniella acredita que a escola tradicional pode se expandir e se remodelar. Os conteúdos continuam tendo importância; todavia, a autonomia se mostra fundamental para que ocorra a libertação do sujeito e o surgimento da espontaneidade, da criatividade, da criticidade e da participação de fato. De acordo com Prado e Cunha, “(...) o sujeito constrói e reconstrói o conhecimento - que é simultaneamente, externo e interno – a partir da sua própria experiência com a realidade” (2007, p.25). Somente o professor como é, com todas as suas certezas e dúvidas, é capaz de sair da inércia e transformar seus anseios em ações consolidadas que criam e estruturam a realidade. Dessa maneira, não precisará mais despender energia para se moldar segundo os padrões estáticos e pré-estabelecidos do que é ser docente, criando significado e significância por meio da experiência do existir. E nesse ato constante da reflexão da prática encontrará muitos problemas existentes no processo educacional, mas sem dúvida as soluções também serão evidenciadas.

Realização

Apoio

A escola tradicional pode se tornar inovadora, bem como seus discentes e docentes. Tal transição é marcada pelo incentivo aos processos dinâmicos criativos que visam a modificação do clima escolar, promovendo uma ligação entre todos os setores que compõem uma escola. Confluindo meios e fins com o fortalecimento de laços, que permitem uma nova concepção dos problemas vivenciados no ambiente escolar, contribuindo para um melhor desempenho e motivação de professores e alunos (ABRAMOVAY, et. al, 2004).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Consolidar uma prática reflexiva não é tarefa simples, requer dedicação e entrega. Há a necessidade de emergir no cotidiano escolar como reflexão teórica que estrutura ações vindouras e a indagação sincera do professor que questiona a si mesmo sobre quem é ele e por que faz determinadas opções diante do que vive e do lugar que ocupa socialmente (PREZOTTO, 2015). Um profissional reflexivo nunca deixará de surpreender, de criar vínculos, porque o que ele ressalta menciona seus marcos conceituais, que podem ser resultantes de uma intensa prática reflexiva pessoal, que ele construiu no decorrer da sua caminhada. A reflexão de uma maneira geral é mais promissora se for cultivada e norteada também com leituras, formações e saberes advindos de meios acadêmicos e profissionais construídos por agentes, sendo eles pesquisadores e/ ou profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 52).

É fundamental que o professor se desenvolva profissionalmente, mas não basta só o acumulo de vivências; se elas não forem acompanhadas pela reflexão, ele não tomará consciência dos saberes, teorias e crenças que direcionam sua prática. Sem reflexão, seu agir consistirá somente num ato repetitivo e estático de executar suas tarefas de professor. Quanto mais lucidez o docente tiver de suas indagações e concepções de mundo e da educação, maior serão as probabilidades de atingir os fins necessários para o melhoramento e evolução do processo ensino-aprendizagem. Quanto mais embasadas e conscientes forem suas ações, mais reais, duradouros e positivos serão os resultados que beneficiarão tanto os professores quanto os alunos (AZZI e SADALLA, 2002).

Realização

Apoio

Todo professor possui potencial para se tornar fonte na produção de saberes sobre a educação. É de suma importância que ele faça uma reflexão profunda do papel que vem desempenhando na dinâmica escolar, para partir de uma análise da realidade. No momento em que a consciência da professora Daniella voltou-se para sua responsabilidade como profissional, conseguiu vislumbrar o que é ser um professor-pesquisador. Na quebra de paradigmas, ela percebeu que era possível a vivência e construção de um novo conhecimento, de uma nova escola, pautada na resolução de problemas reais por sujeitos reais. Viu em si potencial para investigar sua própria história utilizando a Pesquisa (Auto)biográfica. Essa escrita de si possibilitou a professora Daniella uma formação pessoal ao reconhecer sua trajetória, percebendo que os eventos de sua vida não eram fios desconexos, pois teciam o saber de sua experiência e de sua profissão: a docência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et.al. Escolas **Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasilia: UNESCO, 2004.

AZZI, R. G. SADALLA, A. M. F. A. (org.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BONDIA J. l. Notas sob,re a expectativa e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. Jan/ Fev/ Mar, n. 19., p. 20 -28, 2002.

FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

LANDSHEERE, G. **A formação dos docentes amanhã**. Portugal: Moraes editores, 1978.

MEC. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na Educação Básica** (site). Disponível em <http://criatividade.mec.gov.br> Acesso em 12 de março de 2018.]

MESSINA, G. **Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, novembro/2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

Realização **Apoio**

PERRENOUD, P. A Prática **Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PRADO, G. V. T., CUNHA, R. B. **Percursos de autoria. Campinas** – SP: Alinea Editora, 2007.

PREZOTTO, M. **O trabalho com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria**. Tese de doutorado. FE/UNICAMP, 2015.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.

GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADE

Bruno Amarante Couto Rezende
IFSULDEMINAS/UNIVAS
bruno.rezende@ifsuldeminas.edu.br
Vânia dos Santos Mesquita
UNIVAS
vaniasantosmesquita@gmail.com

RESUMO: A sociedade passa por mudanças socioculturais. Percebe-se mudança na postura, na dinâmica, nas exigências e no comportamento das pessoas. No cenário escolar, os estudantes, nativos digitais, trazem desafios para instituições e professores. Surgem, assim, novas propostas pedagógicas, como as metodologias ativas e a gamificação, o uso de mecanismos de jogos como ferramenta de ensino. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir criticamente o conhecimento, a adesão, os benefícios e dificuldades que os professores encontram na aplicação de metodologias ativas e da gamificação. Esta pesquisa possui abordagem quanti-quali e realizou-se um levantamento através de questionário objetivo com 142 professores de uma instituição pública de ensino que atua nos níveis médio técnico, graduação e pós-graduação no sul de Minas Gerais. Os resultados indicam que a 46,5% dos participantes não conhecem metodologias ativas e 69,7% não conhecem a gamificação, evidenciando o espaço aberto para a promoção e discussão desses temas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias Ativas. Práticas Docentes. Formação Docente. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A cultura digital vivenciada atualmente está ligada também ao uso massivo de tecnologias digitais, o que pode interferir nas ações humanas, a partir da interação com internet, dispositivos, *gadgets*, ferramentas e softwares. Harvey, já em 1989, discutia, em seus trabalhos, esta intensa mudança sociocultural, advento da cultura digital. Este impacto sobre a sociedade, incluindo todos os seus setores e as interações humanas, começa a ser percebido no fim da década de 1980 (HARVEY, 1989).

A internet, popularizada nos anos de 1990, pode ser vista como um marco histórico e propulsor de muitas mudanças (MARTINS, GIRAFFA, 2015a). Os anos 2000 consolidaram esta mudança social e cultural. Lévy (2005) denomina a cultura digital como "cibercultura" e destaca o surgimento de um novo universo, com práticas, atitudes, pensamentos e valores desenvolvidos juntamente com o crescimento do ciberespaço (digital e virtual).

Realização
Apoio

Dentre as características da "cibercultura", a conectividade, a ubiquidade, o acesso, a produção e o compartilhamento de informações e a velocidade das mudanças são destacados por Martins e Giraffa (2015a) como principais propulsores nas transformações das dimensões de espaço e de tempo, geradas pelo avanço tecnológico. As autoras enfatizam ainda a dificuldade de se alcançar uma estabilidade tecnológica, haja vista que os avanços são constantes.

Em todas estas mudanças, a capacidade de adaptação humana vem sendo posta à prova. Santaella (2010) aborda, em seus trabalhos, estas transformações socioculturais vivenciadas pela sociedade. No recorte sobre educação e cultura digital, Martins e Giraffa (2015a) afirmam que o surgimento de tecnologias digitais impulsiona uma quebra de paradigma sociocultural que acarreta mudanças nos processos educacionais. E Martins (2013) reforça que

> [...] é preciso perceber que enquanto o mundo do lado de fora da escola está fervilhando em informações, barulho e agitação, ainda hoje se espera uma escola com salas de aula paradas, silenciosas, com carteiras enfileiradas, de preferência sem que haja comunicação entre os alunos durante as aulas. (MARTINS, 2013, p. 1).

Este é o cenário escolar que os estudantes não suportam mais ficar, pois são muitas horas presos a um espaço limitado, recebendo informações, muitas vezes desconexas de sua realidade, sem compreender como aquelas informações lhe agregam valor. E os professores, em busca de atenção, sofrem com o descaso dos alunos, o que gera um desgaste durante as aulas. Estes fatores acarretam uma insatisfação que dificulta a compreensão da importância do papel da escola na formação de jovens e crianças. Assim, faz-se necessário rever o currículo, repensar práticas pedagógicas e buscar alternativas que proporcionem um ambiente escolar saudável e estimulante para estudantes e docentes (MARTINS et al., 2014).

Na procura de uma revitalização no ambiente escolar e presumindo o avanço tecnológico, há de considerar-se o aspecto educativo da "cibercultura", sua rede, conteúdo e dinâmica. O espaço escolar deve buscar compor uma nova dinâmica para articulação de saberes, quebrando o paradigma de conduzir o pensamento do aluno, possibilitando que o estudante seja o próprio autor, construtor de suas verdades (PAIS, 2010). Neste sentido, tem-se discutido a utilização de metodologias ativas como uma estratégia de colocar o estudante como protagonista do processo de ensino. Valente, Almeida e Geraldini (2017) consideram que a busca por metodologias ativas objetiva

> [...] criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos

> sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017, p. 463).

Na procura de uma revitalização no ambiente escolar e presumindo o avanço tecnológico, há de considerar-se o aspecto educativo da "cibercultura", sua rede, conteúdo e dinâmica. O espaço escolar deve buscar compor uma nova dinâmica para articulação de saberes, quebrando o paradigma de conduzir o pensamento do aluno, possibilitando que o estudante seja o próprio autor, construtor de suas verdades (PAIS, 2010).

Seguindo a linha de metodologias ativas, Bitencourt (2014) sugere uma possível alternativa para apoiar o processo de aprendizagem: a prática da gamificação (do inglês *gamification*). Define-se gamificação como o uso de estratégias, estruturas e dinâmicas de games em "ambientes não-jogo"; um exemplo disto é a inserção de regras, objetivos, metas, ranking em cenários empresariais ou educacionais. Vale destacar que a proposta de atividades gamificadas na educação não consiste em aplicar um jogo pronto nas aulas, mas utilizar destes mecanismos dos jogos no processo de ensino e aprendizagem. A gamificação pode contribuir com o ambiente educacional, acompanhando as tendências tecnológicas e suprindo as necessidades entre professores e estudantes quanto a um método atrativo para gerações que já estão ligadas às novas práticas de interação social.

Martins e Giraffa (2015a) também apresentam a gamificação como prática pedagógica que pode auxiliar na obtenção de qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir da utilização de recursos tecnológicos e de jogos. E destacam que, ao se propor tal prática educacional, é preciso estudar para se entender as melhores formas de aplicação e organização. Santaella (2013) trata dos avanços tecnológicos proporcionados pela ubiquidade e suas repercussões na sociedade e na educação. Neste estudo, um capitulo é dedicado a tratar dos processos de gamificação e seus reflexos, especialmente na educação.

A gamificação também foi citada no *NMC Horizon Report*, um documento internacionalmente reconhecido, que, anualmente, identifica e descreve as tecnologias suscetíveis de terem impacto expressivo nos próximos cinco anos em setores da educação (Johnson et al., 2015).

OBJETIVOS

Realização

Apoio

O objetivo desta pesquisa é debater questões ligadas à aplicação de metodologias ativas e da gamificação em sala de aula sob a ótica dos professores. Discute-se, criticamente, o conhecimento, a adesão, os benefícios e dificuldades que os docentes que atuam no ensino médio técnico, graduação e pós-graduação encontram na aplicação de metodologias ativas e, mais especificamente, da gamificação no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se que existe na literatura divergências quanto a se considerar a gamificação uma técnica ligada as metodologias ativas, assim, esta pesquisa traz os dois assuntos para reflexão.

METODOLOGIA

A pesquisa foi autorizada pelos gestores da instituição de ensino, bem como aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). O estudo tem cunho quanti-quali e natureza exploratória. O levantamento de dados da pesquisa foi realizado em uma instituição pública de ensino que atua com cursos de ensino médio técnico, graduação e pós-graduação localizada no Sul de Minas Gerais. A instituição de ensino possui uma estrutura com oito unidades distribuídas pela região e oferta cursos presenciais e a distância.

Na instituição, os participantes da pesquisa foram professores que atuam em todos os níveis de ensino oferecidos. Como a instituição trabalha com verticalização de cursos é comum que professores atuem em todos os níveis de ensino ofertados pela instituição, por isso considerou-se, como critério de inclusão, a atuação em sala de aula, dentro do estabelecimento de ensino pesquisado.

Foram coletados dados de 142 dos 534 professores de diversas áreas de formação da referida instituição. Como o questionário foi aplicado utilizando e-mail e recursos do *Google Forms*, alguns docentes podem não ter localizado ou priorizado a pesquisa, já que a participação foi voluntária. Assim, obteve-se respostas de docentes com idade variada entre 27 a 66 anos, respostas estas, importantes, visto as discussões e dúvidas com as quais convive-se atualmente sobre as gerações de migrantes (professores) e nativos digitais (estudantes). Há de considerar-se a adaptação destes docentes em relação ao uso de tecnologias. Outra caracterização da amostra de participantes é quanto à área de formação profissional e, consequentemente, quanto aos cursos que atuam como professores. Destacam-se as participações das áreas de Computação, com 19,01%, e de Matemática, com 12,68%, no total foram 23 áreas de formação.

Realização

Apoio

Após as análises realizadas no primeiro questionário, observou-se a necessidade de possibilitar um espaço que permitisse o posicionamento aberto dos participantes. Assim, optou-se por aplicar um questionário complementar, agora com questões discursivas, no formato de uma entrevista redigida, para um grupo de 10% dos participantes do primeiro questionário. Neste questionário complementar, participaram professores que haviam participado do questionário objetivo. As respostas coletadas foram analisadas com apoio do SPSS, MS Excel. As respostas foram tratadas, a base construída e os dados sustentam os resultados.

RESULTADOS

Quanto às metodologias ativas de aprendizagem, buscou-se, inicialmente, informações quanto ao conhecimento ou não destas práticas. Considera-se o conhecimento de metodologias ativas o fato do participante definir a prática, não sendo necessário já ter aplicado ou participado de capacitação. Pode-se perceber um índice bem dividido de docentes que conhecem metodologias ativas, 53,5%. Os dados detalhados estão descritos no Gráfico 1.

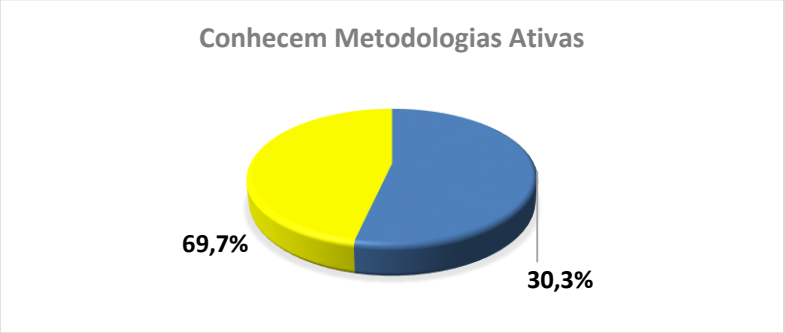


Gráfico 1 – Quantitativo e percentual de participantes que conhecem metodologias ativas
Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda quanto ao conhecimento sobre metodologias ativas, para amparar as discussões quanto a diferença entre as gerações (migrantes digitais e nativos digitais), a proposta foi levantar o quantitativo de docentes que conhecem metodologias ativas por faixa etária. Percebe-se que a maior concentração de professores que conhecem metodologias ativas se encontra na faixa etária de 31 a 40 anos. A Tabela 1 apresenta os dados referentes a esta análise.

Realização
Apoio

Tabela 1 - Quantitativo de docentes que conhecem metodologias ativas por faixa etária

Faixa Etária	Conhecem	Não Conhecem	Total Docentes
De 20 a 30 anos	5	8	**13**
De 31 a 40 anos	42	28	**70**
De 41 a 50 anos	16	16	**32**
De 51 a 60 anos	8	5	**13**
Acima de 60 anos	2	3	**5**
Não Declarada	3	6	**9**
Totais	**76**	**66**	**142**

Fonte: Elaborada pelo autor

Além do conhecimento sobre a metodologia ativa de aprendizagem, foi igualmente importante levantar informações quanto a aplicação da prática em sala de aula. Entre os participantes da pesquisa, 61 dos deles já utilizaram as metodologias ativas em classe, o que equivale a 63,0%. O curso de formação que apresentou maior índice foi Ciências da Computação, com 10 participantes como pode ser observado no Gráfico 2.

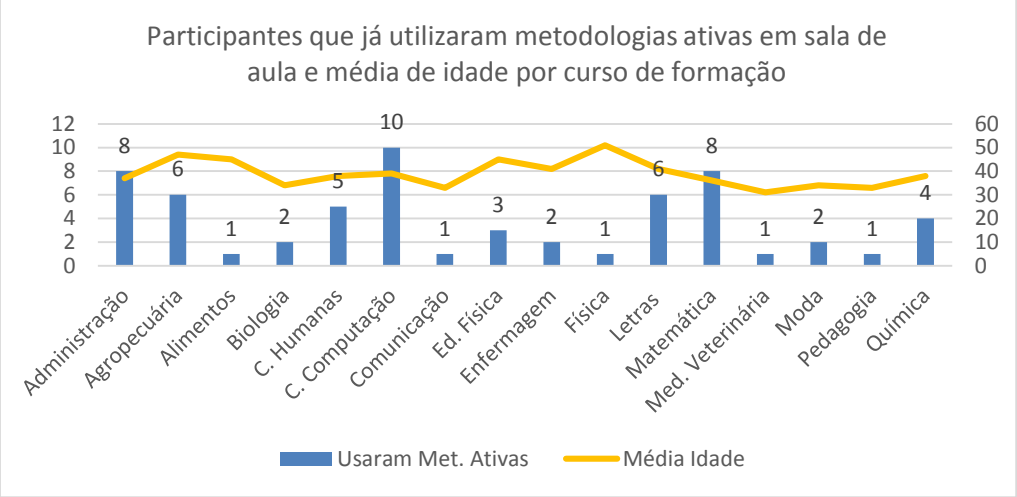


Gráfico 2 - Participantes que já utilizaram metodologias ativas segmentado por curso de formação e média de idade
Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os 61 participantes que já utilizaram metodologias ativas, a grande maioria, 90,2%, classificou a prática pedagógica como boa ou ótima. Os dados referentes à classificação estão detalhados no Gráfico 3. Para este resultado, considera-se "ótimo" quanto o participante considera que a prática atendeu todas as expectativas; "bom" quanto atendeu a maioria das expectativas; "regular" quanto atendeu parcialmente as expectativas.

Realização **Apoio**

Gráfico 3 - Satisfação dos participantes que utilizaram metodologias ativas de aprendizagem
Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema principal desta pesquisa é a pratica da gamificação ligada ao ensino. No questionário, a maioria das perguntas abordava esta temática. Neste momento, apresenta-se os resultados ligados diretamente à gamificação. O Gráfico 4 apresenta o conhecimento dos participantes sobre o tema, e fica claro que nem um terço dos participantes conhecem a prática: foram 30,3%. Considera-se que o participante conhece gamificação, quando este é capaz de definir a prática, não sendo necessário já ter aplicado ou participado de capacitação.

Gráfico 4 - Quantitativo e percentual de participantes que conhecem a prática gamificação
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à gamificação, também é importante o resultado quantitativo de docentes que a conhecem ou não, segmentados por faixa etária. Percebe-se que a maior concentração de professores que a conhecem, se encontra na faixa etária de 31 a 40 anos. A Tabela 12 apresenta os dados referentes a esta análise.

Tabela 1 - Quantitativo de participantes que conhecem a prática da gamificação, por faixa etária

Faixa Etária	Conhecem	Não Conhecem	Total Participantes

De 20 a 30 anos	3	10	**13**
De 31 a 40 anos	24	46	**70**
De 41 a 50 anos	11	21	**32**
De 51 a 60 anos	1	12	**13**
Acima de 60 anos	2	3	**5**
Não Declarada	2	7	**9**
Totais	**43**	**99**	**142**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Novamente, para fomentar a discussão em relação às gerações, o resultado quanto a aplicação prática da gamificação em sala de aula mostra que somente 17 professores já usaram o método, o que equivale a 12,0% do total de participantes da pesquisa, e 37,5% deles apenas conheciam o método. Dentre os 17 participantes que já utilizaram a gamificação como uma prática de apoio ao ensino, o curso de formação que apresentou maior índice foi o de Ciências da Computação, com 7 participantes. O Gráfico 5 apresenta o quantitativo de curso e a média de idade.

Entre os 17 participantes que já utilizaram gamificação, as opiniões acerca da satisfação com a prática é bem dividida. Nota-se um equilíbrio entre opiniões que se categorizam como "bom" e como "regular". Os dados referentes à classificação estão detalhados no Gráfico6. Considera-se o conceito como "ótimo" quanto o participante considera que a prática atendeu todas as expectativas; "bom" quanto atendeu a maioria das expectativas; "regular" quanto atendeu parcialmente as expectativas; "ruim" quanto não atendeu a maioria das expectativas e; "péssimo" quando as expectativas não foram atendidas.

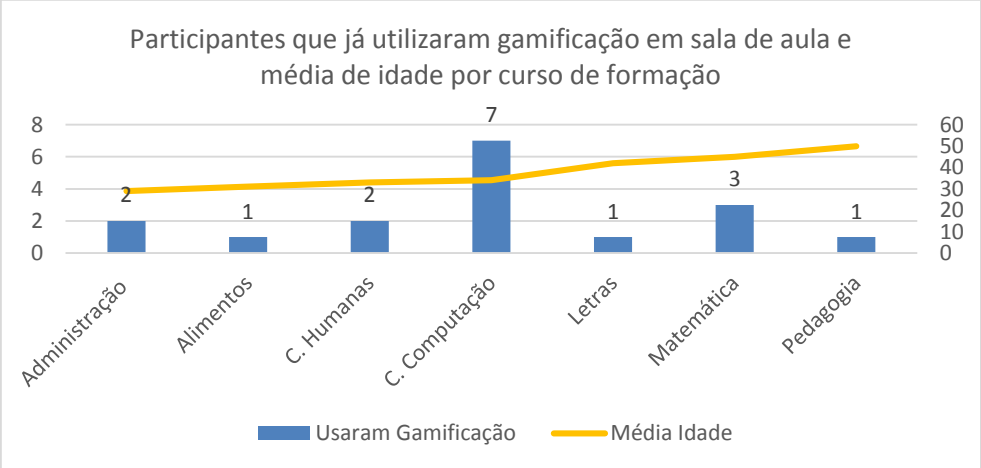


Gráfico 5 - Participantes que já utilizaram gamificação segmentado por curso de formação e média de idade
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Satisfação dos participantes que utilizaram gamificação
Fonte: Elaborado pelo autor.

É válido destacar o posicionamento do entrevistado 4, da área de Administração. Para este participante, as aplicabilidades destas práticas ainda estão limitadas a algumas disciplinas ou aulas que são mais propícias, conforme o conteúdo e dinâmica. Inclusive, o partícipe destaca que não enxerga uma disciplina toda gamificada.

> *"Algumas disciplinas possuem uma interface mais propícia a utilização desses recursos, outras não. Essa técnica pode ser utilizada como metodologia alternativa em algumas aulas, mas, ainda, não consigo visualizar uma disciplina com todas ou a maioria das aulas utilizando essa metodologia." (Entrevistado 4).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos levantamentos realizados, pode-se verificar que tanto as metodologias ativas quanto a gamificação ainda são desconhecidas por grande parte dos professores. Ao se analisar a aplicação de ambas em sala de aula, o percentual de docentes praticantes destas ações é ainda menor. Este cenário acontece mesmo com um retorno positivo quanto aos resultados alcançados pelas práticas junto aos estudantes, principalmente no que tange ao envolvimento, engajamento e participação efetiva. O que permite compreender a necessidade de qualificação para docentes, seja por cursos, eventos, reuniões, bem como da questão do tempo para planejamento e preparação de aulas.

Ressalta-se que esta pesquisa não considera metodologias ativas e gamificação como técnicas que resolverão os problemas da educação. A proposta é discutir possibilidades de melhorias em alguns aspectos ligados a sala de aula e contribuir com as pesquisas que discutem os temas. Outro ponto importante em estudos ligados a jogos é considerar o excesso de jogos

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

na vida das pessoas, especialmente entre os nativos digitais. Existe uma preocupação sobre os malefícios que o excesso de jogos pode trazer as pessoas.

É importante evidenciar, também, as limitações desta pesquisa. O tema gamificação é recente o que delimita as pesquisas. Mesmo oriundo dos jogos, que já são estudados e aplicados a educação há muito tempo, esta prática surgiu e vem sendo adequada ao ensino nesta década. Assim, o referencial que se tem ainda é restrito.

Quanto aos questionários aplicados, há de se destacar que estão limitados a docentes de uma única instituição de ensino no sul de Minas Gerais. Isto gera uma visão que não pode ser generalizada, e, apesar de contribuir com as discussões, é fundamental considerar que se trata de professores de uma única instituição. Diante das limitações apresentadas e das possibilidades que o assunto permite, é possível listar algumas possibilidades de trabalhos futuros. Construir uma base de práticas gamificadas aplicadas em sala de aula, amparada em experiências dos professores, e permitindo o compartilhamento de informações e a melhoria nas propostas, pode ser interessante para ajudar nas discussões sobre esta prática, bem como gamificar algumas unidades de uma disciplina.

REFERÊNCIAS

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola. 1989.

JOHNSON, L. et al. **NMC Horizon Report**: 2015 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. Disponível em: <http://www.nmc.org/nmc-horizon/> Acesso em: 16 out. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARTINS, C. ; GIRAFFA, L. M. M. . Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. In: TISE 2015 - Congreso Internacional de Informática Educativa, 20, 2015, Santiago -Chile. **Anais eletrônicos…** Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015a. p.42-53. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/42-53.pdf>. Acesso em 10 mai. 2017.

MARTINS, T. A metamorfose do modo de ser e de estar no mundo atual e as reais mudanças na sala de aula presencial. **Revista Educação On-line**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 150-166, 2013. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=show9&fas=219&NrSecao=63>. Acesso em 13 out. 2016.

MARTINS, T. M.; O. NERY FILHO, J.; SANTOS, F. V. D.; PONTES, E. C. A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. In: Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 10, 2014. Salvador. **Anais eletrônicos…** Salavador: UNEB, 2014. p. 2-10. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_87/trabalho.pdf> Acesso em: 10 mai. 2017.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informação**. . Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **ReCeT**: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, São Paulo, v. 2, p. 17-22, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/ view/3852/2515>. Acesso em 11 out. 2016.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 12 out. 2016.

VALENTE, J. A., ALMEIDA, M. E. B., GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p.455-478, 2017. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>. Acesso em 04 jan. 2018.

EDUCAÇÃO SEM MEDIAÇÃO DOCENTE NO FACEBOOK: UM ESTUDO DE CASO NA ÁREA DE TRADUÇÃO

Clarissa Rosas[7]
PPGL/UFPB
rosas.trad@gmail.com
Walter Dias[8]
PPGA/UFPB
wdiasit@gmail.com

RESUMO*:* Neste trabalho, investigamos o uso da rede social Facebook para fins pedagógicos de forma não mediada por um docente, com vistas a desenvolver a autonomia do estudante, realizando um estudo de caso na área de Tradução. Para tanto, estudamos as interações de usuários em 3 importantes grupos de estudantes e profissionais no Facebook com o propósito de observar a recepção dos membros dos grupos a dúvidas pedagógicas, classificando como "pertinentes" ou "impertinentes" as respostas obtidas a 30 questionamentos feitos por participantes em cada um desses grupos, totalizando 90 perguntas analisadas. Observamos uma média elevadíssima de dúvidas solucionadas, de 90%, o que indica a relevância de se adotar a pesquisa em grupos de Facebook como recurso pedagógico para estudantes de Tradução. Sugere-se, com a devida precaução, que os resultados possam ser extrapolados a estudantes de outros cursos do ensino superior.

Palavras Chave*:* Facebook. Redes sociais. Grupos. Educação. Ensino superior.

A SOCIEDADE EM REDE, O CIBERESPAÇO E O FACEBOOK

A partir da década de 1960, um novo mundo passou a tomar forma com a coincidência de três processos históricos independentes, conforme explica Castells (1998, p. 372): a revolução da tecnologia da informação, a crise econômica e o florescimento dos movimentos sociais culturais. Segundo o autor, "a interação entre esses processos e as reações desencadeadas criaram uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia global informativa; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real" (CASTELLS, 1998, p. 372, tradução nossa).

[7] Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de São Paulo (Tradusp/USP), doutoranda em Letras na Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB) e bacharel em Tradução pela mesma instituição.
[8] Especialista em Gestão Empresarial pela Universidade do Algarve (Portugal), mestrando em Administração na Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), graduando em Pedagogia na mesma instituição e tecnólogo em Gestão da TI pelo Centro Universitário de João Pessoa (Unipê).

Realização
Apoio

Nas últimas décadas, a constante evolução da World Wide Web (WWW, ou apenas Web) e a ampla difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm proporcionado o surgimento de aplicativos e ferramentas que possibilitam uma sociedade em rede cada vez mais conectada, interativa, globalizada e colaborativa. Esse cenário diminui as distâncias e possibilita a aproximação de indivíduos com interesses em comum em um ciberespaço.

De acordo com Lévy (1999[1997]), o ciberespaço é "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (p. 93). O autor explica que uma das principais condições para o desenvolvimento do ciberespaço é sua condição de suporte à inteligência coletiva (p. 27) e que sua emergência se origina em um movimento social, "com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes" (p. 123). Nesse cenário, a Internet se apresenta como ferramenta de conectividade, colaboração e utilidade, com cada vez mais aplicativos que atendem às demandas da sociedade em rede. As redes sociais, que são uma modalidade desses aplicativos, colocam à disposição do usuário um espaço virtual para interação, comunicação e compartilhamento com outras pessoas de interesses semelhantes.

O Facebook, uma dessas redes sociais, foi lançado em 2004 e, em 2017, ultrapassou 2 bilhões de usuários, o que o torna a maior rede social virtual do mundo. Seu uso é amplamente difundido no Brasil, em especial entre os jovens, que cada vez mais têm acesso a computadores e smartphones conectados à Internet nos quais podem instalar o aplicativo para se comunicar com amigos, visitar páginas, frequentar grupos e realizar diversas outras atividades. Assim, se justifica a escolha dessa plataforma para o estudo realizado.

O USO DE MEIOS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

A inserção dos meios digitais no espaço pedagógico é contundente e irreversível. Esse fato deve ser visto com bons olhos, posto que a utilização adequada de recursos digitais proporciona novas ferramentas de trabalho e aprendizagem. Uma ferramenta social como o WhatsApp, por exemplo, pode ser útil para aproximar o professor da turma, permitindo inclusive que o professor observe e participe do trabalho de grupos, o que antes acontecia de forma não observável – já que os grupos se reúnem fisicamente para discutir, em horários

Realização

Apoio

extraclasse, exclusivamente em ambientes não monitorados pelo professor, e a reunião virtual do grupo via WhatsApp pode permitir que o professor acompanhe o andamento das discussões e do trabalho.

De modo geral, as redes sociais se apresentam como uma ferramenta de grande utilidade para colocar em contato alunos e professores, e seu maior trunfo para a educação é sua falta de especificidade – essas redes não se prestam unicamente a escrever textos (como o Blogger), ou a carregar vídeos (como o YouTube), ou a consultar páginas informativas (como a Wikipédia) –, conforme explica Haro Ollé (2010). Em lugar disso, podem-se dar usos diversos a essas redes, de acordo com as necessidades e os propósitos estabelecidos pelos docentes e pelo processo educativo (HARO OLLÉ, 2010, p. 2).

O uso das redes sociais oferece oportunidades para o aluno aprender a se comportar em um espaço virtual com professores, colegas e profissionais, tanto em contatos individuais quanto em grupos, e tanto em espaços controlados – como um grupo próprio da sua turma ou disciplina – quanto em espaços não controlados – como grupos gerais de estudantes e profissionais. Esse tipo de experiência, conforme discute Haro Ollé (2010, p. 4), proporciona um exercício de responsabilidade e maturidade, posto que o aluno deve aprender a manter suas próprias iniciativas dentro de limites apropriados, o que pode ter grande valor educativo.

Muitos estudos[9] demonstram como o Facebook pode apoiar o ensino e muito se debate sobre a adequação de utilizá-lo como recurso pedagógico. É frequente que, para esse tipo de estudo, se considere o uso da plataforma com mediação de um professor, quer seja por meio da criação de um grupo exclusivo para determinada disciplina, onde o professor fomenta debates, disponibiliza textos e vídeos, etc; quer seja para elaborar atividades que podem ser disponibilizadas pelo professor aos alunos por meio de recursos específicos do Facebook. Nesses casos, a ferramenta pode ser vista como um apoio à atividade de ensino clássico ministrada por um professor, seja como estudo presencial ou à distância. Aqui, investigamos o uso da plataforma para fins pedagógicos de forma não mediada pelo docente, com vistas a desenvolver a autonomia do estudante. Nessa situação, os estudantes são incentivados pelo professor a participar de grupos, já existentes no Facebook, que aceitem estudantes da área.

[9] A exemplo de PATRÍCIO & GONÇALVES, 2010; CERDÀ & PLANAS, 2012; JULIANI ET AL, 2012; PAIXÃO ET AL, 2012; FERREIRA ET AL, 2013; FERREIRA & MOTA, 2014; LEKA & GRINKRAUT, 2014; SANTOS ET AL, 2014.

Conforme explica Sforni (2008), a mediação na educação é um conceito importante, posto que a atual valorização do professor superou a ideia, antes em voga, de que a aprendizagem deveria ser espontânea e de que a construção do conhecimento cabia unicamente aos estudantes, restando ao professor apenas acompanhar esse processo. De acordo com a autora, a concepção espontaneísta resulta em um contexto de ausência de foco na atividade pedagógica e afirmar o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem estudantil ajuda a resgatar o valor social desse profissional. Ademais, segundo Sanceverino (2018), a mediação dialógica presente nas interações em sala de aula permite aos sujeitos da aprendizagem produzir estratégias intelectuais que possibilitam a produção ou apropriação de conhecimentos.

Sforni (2008) afirma ainda que, no processo de ensino, a interação entre pessoas assume uma característica bem definida: a intencionalidade. Essa interação tem uma finalidade específica, o que é evidente para todos os envolvidos na atividade. Na sala de aula, a interação entre docentes e discentes – bem como entre os próprios discentes – é diferenciada, posto que essa interação tem sempre em primeiro plano o estudo. A intencionalidade da interação voltada para o estudo e a dupla mediação do contexto pedagógico, que diz respeito à relação entre professor e estudantes e à relação entre estudantes e conteúdo de ensino, podem ser reproduzidas em grupos de uma plataforma como o Facebook, nos quais a mediação ocorre entre os estudantes e os pares e entre os estudantes e o conteúdo veiculado. Atualmente, em muitas situações, os docentes já orientam os alunos a recorrer e participar desses grupos.

Ao tratar do uso do Facebook como um recurso pedagógico não mediado pelo docente, reconhecemos a importância de uma mediação preliminar em sala de aula, na qual o professor fica responsável por explicar as possibilidades de uso da ferramenta, as vantagens de se poder consultar os pares em dias e horários diversos, o uso adequado da linguagem para aumentar as chances de resposta pertinente nos grupos, etc. Adotamos uma abordagem construtivista, na qual o aluno é um elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem em um processo de troca mútua entre o indivíduo e o meio, tendo o outro como mediador. A partir desse ponto, atendem-se as condições necessárias para ampliar a autonomia do estudante e potencializar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Realização

Apoio

Na formação de tradutores e em sua prática profissional, é notável a relevância do uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC). Essa é uma área na qual, reconhecidamente, se passa muito tempo em frente ao computador, pois para traduzir se utilizam diversas ferramentas computacionais de apoio à tradução, como memórias de tradução, *corpora*, gerenciamento de terminologia, entre outras – além das usuais ferramentas de edição de textos, como Word; das ferramentas de pesquisa lexicográfica, como dicionários e glossários; e de mecanismos de busca na Internet, como Google. Tendo em vista que se trata de um trabalho que exige o uso de ferramentas computacionais e Internet, o que faz com que o estudante ou profissional trabalhe frente a um computador conectado, parece adequado propor recursos pedagógicos que aproveitem essa condição.

Na investigação que realizamos, são estudadas as interações de usuários (não necessariamente alunos) em grupos de estudantes e profissionais, com o propósito de observar a recepção dos membros dos grupos a dúvidas pedagógicas – que, na área em questão, referem-se principalmente a problemas de tradução, uso de ferramentas de apoio à tradução, formação profissional e mercado de trabalho. Tal observação tem como objetivo verificar a utilidade de se adotar a pesquisa em grupos de Facebook como recurso pedagógico para a formação do tradutor e, de forma mais ampla, para estudantes do ensino superior. Como objetivo específico, visamos verificar a pertinência dessa abordagem para o fomento à autonomia do estudante e a complementaridade dos assuntos estudados em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a investigação proposta, escolhemos realizar um estudo de caso descritivo, de modo a analisar quali-quantitativamente o fenômeno a partir de seu contexto real. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, pp. 100-101), os estudos descritivos “se centram em coletar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenômeno, feito, contexto ou situação que ocorre”. Os autores explicam que em um estudo desse tipo selecionam-se questões e medem-se (no caso de pesquisas quantitativas) ou coletam-se informações (no caso de pesquisas qualitativas) sobre cada uma delas, para assim descrever o que se pesquisa. A estratégia de nosso estudo é empírica e abrange coleta, medição e análise de dados; portanto, adota um método quali-quantitativo.

Realização

Apoio

Partimos da hipótese de que a consulta a grupos (autônomos, que dispensam a figura do docente ou moderador orientador) da área de Tradução no Facebook pode funcionar como uma forma eficiente de resolver dúvidas pedagógicas. Para tanto, dentre 196 grupos detectados que incluem as palavras-chave "tradução" ou "tradutor", selecionamos 3 grupos de tradutores pelo critério "maior número de membros", observando também a média de postagens diárias informada pela própria plataforma. Em cada grupo escolhido, analisamos retroativamente 30 postagens realizadas a partir do dia 12 de abril, data estabelecida randomicamente, por sorteio. A escolha de 30 postagens de cada grupo cumpre com o requisito estabelecido pelo estudo de Moscarola (1990, p. 63), que determinou que amostras inferiores a 30 observações têm iguais chances de refletirem a realidade ou de estarem completamente erradas. Os grupos selecionados são os seguintes:

1. *Tradução e Interpretação Profissional*: define-se como um "grupo para tradutores e intérpretes profissionais debaterem assuntos relacionados à prática profissional, ao mercado e a aspectos da vida que só alguém com a nossa profissão entende". Contava, em 19.04.2018, com 4.041 membros.
2. *Tradutores / Intérpretes*: define-se como um "espaço que tem por objetivo abrigar discussões sobre terminologia, CAT tools, técnicas tradutórias e ampliar a rede de contatos de estudantes e profissionais da área de tradução e interpretação". Contava, em 19.04.2018, com 12.893 membros.
3. *Tradutores, Intérpretes e Curiosos*: sua descrição explica que "postagens sobre todos e quaisquer assuntos relativos a tradução, interpretação, revisão e curiosidades relacionadas são bem-vindas". Contava, em 19.04.2018, com 25.505 membros.

Quadro 1: Grupos selecionados. Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados no Facebook (2018).

Como se percebe, os grupos têm perfis um pouco distintos. O primeiro está voltado especificamente para profissionais da área e reúne um número menor de membros; o segundo atende a estudantes e profissionais e tem um número intermediário de membros (em relação aos outros dois escolhidos); e o terceiro recebe profissionais, estudantes e curiosos e conta com o maior número de membros. Nesse *corpus* de estudo, que reúne grupos que vão de um público mais específico a um mais abrangente, analisamos a recepção dos membros dos grupos a dúvidas, classificando as respostas oferecidas como pertinentes (quando oferecem solução para o problema) ou impertinentes (quando desenvolvem discussões paralelas que não respondem a dúvida apresentada).

RESULTADOS DO ESTUDO

Realização

Apoio

No grupo mais profissional, *Tradução e Interpretação Profissional*, observamos 30 postagens com dúvidas entre 13 de março e 12 de abril de 2018. Esse é um grupo que tem uma média de 160 postagens em 30 dias. Como resultado, identificamos 26 postagens com respostas pertinentes, 1 com resposta impertinente e 3 sem resposta, totalizando 87% de dúvidas solucionadas. A postagem com respostas impertinentes apresenta uma dúvida de terminologia, mas não informa o par de idiomas ao qual se refere, o que levou a questionamentos nesse sentido. As postagens sem resposta referem-se a busca de informações sobre uma escola de hebraico, busca por bibliografia digitalizada e busca por glossário de moda e vestuário. É interessante notar que a pergunta sobre a escola de hebraico, que nesse grupo ficou sem resposta, foi devidamente respondida no grupo mencionado a seguir, que conta com um número maior de participantes.

No grupo intermediário, *Tradutores / Intérpretes*, observamos 30 postagens com dúvidas entre 27 de março e 12 de abril de 2018. Esse é um grupo que tem uma média de 231 postagens em 30 dias. Como resultado, identificamos 27 postagens com respostas pertinentes, 2 com resposta impertinente e 1 com respostas tanto pertinentes quantos impertinentes, totalizando 93% de dúvidas solucionadas. As postagens com respostas impertinentes apresentam uma dúvida terminológica para a qual se pede contexto e um problema de tradução na área de economia, com texto bastante longo e mais de uma dúvida. A postagem com respostas tanto pertinentes quantos impertinentes é uma série de dúvidas de tradução com texto muito longo, que recebeu comentários criticando o tamanho do texto, além de respostas que ajudam de fato.

Finalmente, no grupo mais aberto, *Tradutores, Intérpretes e Curiosos*, observamos 30 postagens com dúvidas entre os dias 8 e 12 de abril de 2018. Esse é um grupo que tem uma média de 754 postagens em 30 dias. Como resultado, identificamos 24 postagens com respostas pertinentes, 3 com respostas tanto pertinentes quantos impertinentes e 3 sem resposta, totalizando 90% de dúvidas solucionadas. As postagens com respostas tanto pertinentes quantos impertinentes apresentam um pedido de glossário "completo", que recebeu crítica informando que nenhum glossário é completo; um problema de tradução, para o qual se pediu mais contexto; e uma dúvida de redação em inglês, que recebeu comentários sarcásticos. Nos 3 casos, contudo, outros comentários apresentaram soluções para os questionamentos. As postagens sem resposta referem-se a uma busca específica por um conto coreano, uma dúvida de tradução (mal escrita e sem contexto) e um pedido de orientação para adentrar no campo da tradução literária.

Realização **Apoio**

Em suma, observamos uma média de 90% de dúvidas solucionadas, mesmo nos casos que receberam também respostas impertinentes. As respostas impertinentes estão geralmente atreladas a insuficiência de informação na pergunta apresentada, o que demanda pedido de informação complementar. Esses casos, ainda que obtenham respostas pertinentes, costumam resultar em atraso na solução da dúvida. É possível, também, que aquele membro que se dispôs a pedir a informação faltante tenha a resposta, mas não esteja mais disponível para responder quando o autor da pergunta esclarecer os pontos obscuros. No caso da área de Tradução, é comum que os membros dos grupos solicitem informações como contexto e par de idiomas.

Outrossim, o acompanhamento frequente das postagens nos grupos permite perceber um aspecto tanto curioso quanto relevante: perguntas banais ou muito repetidas costumam ter recepção negativa, enquanto que perguntas de difícil solução, que demandam muita pesquisa ou exigem consulta a especialistas, encontram recepção positiva. Dúvidas do tipo "como faço para entrar no mercado de trabalho?", por exemplo, parecem ser malvistas, posto que perguntas semelhantes já foram respondidas inúmeras vezes e são de natureza banal e conhecida. Nesse sentido, a descrição do grupo *Tradutores / Intérpretes* faz uma ressalva: "Antes de postar qualquer tipo de pergunta/pedido de ajuda, favor pesquisar na lupa do grupo para ver se já não tem algo respondido anteriormente". Na prática, observamos que a mesma recomendação se aplica aos demais grupos e que deve ser praticada pelos consultantes.

Retomando a importância da mediação docente preliminar em sala de aula para a prática de consulta a grupos no Facebook por parte dos discentes, ressaltamos a pertinência de orientar a turma quanto ao uso correto e adequado da linguagem ao dirigir-se a seus pares, o que deve ser observado em qualquer área das ciências, mas é especialmente relevante no caso de cursos como Tradução, Letras, Jornalismo e outros que têm a língua como instrumento de trabalho. Além disso, essa mediação docente preliminar visa a apresentar as possibilidades de utilizar a plataforma das redes sociais como ferramenta de pesquisa, de modo a complementar de forma autônoma, durante o desenvolvimento das tarefas feitas em casa, o conhecimento construído em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alto valor do percentual médio de dúvidas solucionadas indica fortemente a relevância de se adotar a pesquisa em grupos do Facebook como recurso pedagógico para estudantes de

Realização

Apoio

Tradução. Ademais, os resultados sugerem, por analogia que deve ser entendida com cautela, que podem ser extrapolados a estudantes de outros cursos do ensino superior. Para tanto, parece importante que o estudante observe o perfil de cada grupo e fique atento à dinâmica destes, de modo a identificar formas mais efetivas de formular seus questionamentos e aprender a se comportar em um espaço virtual com professores, colegas, profissionais e até curiosos/amantes da área. Esses espaços funcionam como um exercício de responsabilidade e maturidade.

Observamos que a intencionalidade da interação voltada para o estudo e a dupla mediação do contexto pedagógico, formada pela tríade professor-estudante-conteúdo, são reproduzidas nos grupos analisados, nos quais a mediação pode ocorrer entre os estudantes e seus pares e entre os estudantes e o conteúdo veiculado. Assim, o recurso se mostra eficaz para a solução de dúvidas pedagógicas e pode ser indicado pelo docente como forma de complementar e expandir o conteúdo visto em sala de aula, posto que transcende o horário reservado para a aula e pode ser acessado a qualquer momento, em qualquer dia, de modo que o aluno pode buscar respostas de forma autônoma em momentos nos quais o professor não está disponível.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. End of Millennium: The Information Age. **Economy, Society and Culture**, v. 3. Oxford: Blackwell, 1998.

CERDÀ, Francesc Llorens; PLANAS, Neus Capdeferro. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. **RUSC - Universities & Knowledge**, v. 8, n. 2, jul. 2011. Disponível em: <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/ view/v8n2-llorens-capdeferro.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

FERREIRA, Heraldo Simões; MOTA, Mabelle Maia. A visão dos alunos sobre o uso do Facebook como ferramenta de aprendizagem na educação física. **Revista FSA - Periódico do Centro Universitário Santo Agostinho**, Teresina, v. 11, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/336/pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

FERREIRA, Jacques de Lima; CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez; TORRES, Patrícia Lupion. O uso pedagógico da rede social facebook. In: **Revista Redes sociais e educação** – Desafios contemporâneos, 2013. Disponível em: pead.ucpel.tche.br/ revistas/index.php/colabora/article/view/199/152. Acesso em: 10 set. 2018.

HARO OLLÉ, Juan José de. **Redes sociales para la educación**. Colección Manuales imprescindibles. Madrid: Anaya Multimedia, 2010.

JULIANI, Douglas Paulesky; JULIANI, Jordan Paulesky; SOUZA, João Artur de; BETTIO, Raphael Winkcler de. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. **Revista Renote** - Novas Tecnologias na Educação. V. 10, n. 3, 2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434>. Acesso em: 10 set. 2018.

LEKA, Aline Regis; GRINKRAUT, Melanie Lerner. A utilização das redes sociais na educação superior. **Primus Vitam - Revista de Ciências e Humanidades**, n. 7, 2.º semestre de 2014. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/aline.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. [Título original: Cyberculture, 1997]

MOSCAROLA, Jean. **Enquêtes et analyse de données**. Paris: Vuibert, 1990.

PAIXÃO, Alexsandro Figueiredo da P; ALMEIDA, Diego Góes; MAGALHÃES, André Ricardo; FREITAS, Danton de Oliveira. Redes sociais e educação: o Facebook enquanto um espaço com potencialidades para o ensino superior de matemática? In: **Anais do II Congresso Internacional TIC e Educação**, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/306.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

PATRÍCIO, Maria Raquel Vaz; GONÇALVES, Vítor Manuel Barrigão. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. In: **I Conference Learning and Teaching in Higher Education. Évora: Universidade de Évora**, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/ bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**. 2016, v. 21, n. 65, pp. 455-475. Disponível em: <http://dx.doi.org/ 10.1590/S1413-24782016216524>. Acesso em: 05 jun 2018.

SANTOS, Rogério da Silva; OLIVEIRA, Rone Vieira; DA SILVA, Evelin Gomes. Utilização de grupos de rede social como ferramenta didática no curso de engenharia de produção. In: **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 5, n. 10, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/1116>. Acesso em: 10 set. 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacion*al***. Bauru – UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf>. Acesso em: 05 jun 2018.

CONVÊNIOS ENTRE UNICAMP E SOCIEDADE, COM INTERVENÇÃO DA FUNCAMP, A OPINIÃO DOS DOCENTES[10]

Claudia Naomi Sakashita
Faculdade de Educação, Unicamp.
claumagi@gmail.com

RESUMO: A partir dos anos 1990 uma crescente interação entre universidade e sociedade vem ocorrendo. Neste contexto, buscamos entender como esta aproximação se manifesta em convênios entre a Unicamp. Para responder quais seriam os efeitos dessa relação para a universidade, aplicamos entrevistas semiestruturadas a 22 professores da FE e da FEEC. Nossa hipótese é a de que os docentes da FE, por se tratar de área de humanidades, sejam predominantemente mais resistentes às parcerias. Por outro lado, a FEEC, por se tratar de área tecnológica e, por possuir "vocação" para atender demanda prática da sociedade, pratique-o com maior intensidade, além de ser mais favorável.

Palavras-chave: Interação. Missão. Ensino. Pesquisa

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990 uma crescente interação entre universidade e sociedade vem ocorrendo. Muitos são os motivos dessas parcerias: busca por fontes de recursos financeiros, desenvolvimento tecnológico, inovação, reconhecimento social da pesquisa, Neste contexto, buscamos entender como esta aproximação se manifesta em convênios[11] entre a Unicamp e Entidades externas, via intervenção administrativa da FUNCAMP – Fundação de Desenvolvimento da Unicamp.

OBJETIVOS E HIPÓTESE

[10] Parte de tese de Doutorado, defendida em 2016 na FE, Unicamp; com apoio financeiro da CAPES.
[11] Definição de convênio, cf. Instrução DGA, nº 05 de 11/07/01: Acordo firmado por entidades públicas de qualquer espécie, ou entre estas e organizações particulares, para realização de objetivos de interesse comum dos partícipes. Disponível em: https://www.dga.unicamp.br/Conteudos/Legislacao/InstrucoesNormativasDGA/Instrucao_DGA_n_005_2001.pdf Acesso em: 15 mar. 2018.

Realização
Apoio

Sob a perspectiva de contratos firmados, qual é a prática e opinião dos docentes das FE - Faculdade de Educação e da FEEC - Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação em relação aos convênios? 1) qual é a prática dos docentes em relação aos "convênios"?; 2) qual impacto dos convênios para os departamentos, docentes e, por fim, para os alunos?; 3) como e em que medida essa interação pode favorecer ou desfavorecer as funções de ensino e pesquisa, na opinião dos docentes? A fim de respondê-las, tomou-se como estratégia de pesquisa uma abordagem aprofundada do caso, com a comparação entre as subunidades de análise, ciente de que se trata de casos distintos em suas finalidades, área de conhecimento, etc. Paralelamente realizou-se levantamento de dados quantitativos sobre essas parcerias (Sakashita, 2016), porém não serão abordados no presente trabalho. Nossa hipótese é a de que os docentes da FE, por se tratar de área de humanidades, sejam predominantemente mais resistentes às parcerias. Por outro lado, a FEEC, por se tratar de área tecnológica e, por possuírem "vocação" para atender demandas práticas da sociedade, sejam mais favoráveis.

METODOLOGIA

Para responder quais seriam os efeitos dessa relação para a universidade, aplicamos entrevistas semiestruturadas (subdividido em: quantidade de convênios praticados, vantagens e desvantagens) a 22 professores, sendo que 12 são da FE e 10 são da FEEC. As faculdades selecionadas foram escolhidas por serem bastante diferentes entre si, fato ilustrado, aliás, por representarem, não somente no presente estudo, áreas do conhecimento distintas – uma, a de humanidades, e a outra, a tecnológica; uma demandada por cursos de qualificação de professores da rede básica de ensino público – na sua maioria – a outra é alvo de interação tecnológica, respectivamente. Ambas unidades de ensino e pesquisa com grande incidência quantitativa de convênios e valores financeiros, guardadas aqui suas devidas proporções, levando em consideração que área tecnológica possui maior "vocação" para tais parcerias. Trata-se de uma amostragem não estatística (Flick, 2009), em que as decisões relativas à seleção e à reunião de material empírico são tomadas no processo de coleta e de interpretação dos dados. Foram abordados, por ordem alfabética, 39 docentes, encerrando o grupo de participantes com os 12 e 10 primeiros que confirmaram participação (tab.1), sendo que, o critério bastava o professor ter uma opinião sobre o assunto, ou seja, poderia o mesmo ter ou não participado de convênios. Ademais, nenhuma restrição quanto a gênero, cargo, tempo de atuação na

instituição, produtividade acadêmica, crenças, etc., foi feita, sendo o único critério adotado o de serem formalmente vinculados à instituição selecionada, e, automaticamente, à Unicamp.

Tabela 1 – Quantidade de entrevistados da FEEC e FE

Departamentos FEEC	Entrevistados
DECOM – Dep. Eng. Comunicações	02
DCA – Dep.Computação e Automação Industrial	01
DSIF – Dep. Semicondutores, Instr. Fotônica	03
DSE – Dep. Sistemas e Energia	03
DEB – Dep. Engenharia Biomédica	01
Departamentos FE	
DECISE – Dep. Ciências Sociais na Educação	03
DEPRAC – Dep.Ensino e Práticas Educacionais	04
DEPASE – Dep. Pol., Adm. e Sist. Educacionais	02
DEFHE – Dep. Filosofia e História da Educação	02
DELART- Dep. Ed., Conh., Linguagem e Arte	01

Fonte: elaborado pelo próprio autor

RESULTADOS

Caracterização da População entrevistada

Na FE, foram entrevistados 8 homens e 4 mulheres. Na FEEC todos entrevistados foram homens (10). Total da amostra dos docentes são contratados sob regime de dedicação exclusiva. A média total do tempo de atuação na casa foi de 19 anos para a FEEC e de 21 anos para a FE.

Performance acadêmica

Podemos notar que se trata de professores com média de produtividade alta e com destaque na atuação em pesquisa, levando em conta numero relevante de publicação de artigo e orientações de mestrado e doutorado.

Tabela 2 - Atividade Acadêmica dos docentes entrevistados

	Média	Mín.	Máximo	Soma
Orientações concluídas – Graduação	11,9	0	40	262
Orientações concluídas – Mestrado	13,0	0	42	287
Orientações concluídas – Doutorado	6,2	0	19	137
Orientações concluídas – Pós-Doutorado	0,5	0	4	12
Artigos em periódico científico publicados	23,2	6	93	510
Livros publicados	4,6	0	15	102
Capítulos de livro publicados	9,0	0	43	197

Patentes	0,3	0	2	7
Quantidade de disciplinas que leciona	3,9	1	10	85

Fonte: Sakashita, 2016.

Incidência dos Docentes nas práticas dos convênios

Na Fe, 100% dos docentes afirmaram ter participado de convênios, enquanto que na FEEC, 60% da amostra afirmaram ter participado de convênios. Dentre os que responderam ter participado de convênios, segue (tab3) o levantamento quantitativo e a duração dos mesmos. Resumidamente, prevaleceram incidência de curso de extensão na FE e pesquisa aplicada na FEEC, como já era esperado.

Tabela 3 – Quantidade de contratos e duração em meses

	Média	Mínimo	Máximo	Soma
Cursos de Extensão	1,3	0	7	28
Duração em meses	24,9	0	187	547
Pesquisa Aplicada	0,4	0	3	8
Duração em meses	10,4	0	84	228
Pesquisa Fundamental	0,0	0	0	0
Duração em meses	0,0	0	0	0
Parecer de consultoria	0,1	0	1	2
Duração em meses	1,3	0	24	28
Serviços	0,1	0	1	2
Duração em meses	2,7	0	36	60
Desenvolvimento de tecnologia	0,2	0	2	4
Duração em meses	5,8	0	56	128
Outros	0,1	0	2	2

Fonte: Sakashita, 2016.

Benefícios (vantagens) referentes a relação Unicamp versus Sociedade

Para melhor explicitarmos os benefícios dessa relação, dividimos-os em subgrupos: Circulação e Intercâmbio e Recursos Humanos, Aprimoramento científico, Recursos financeiros e Contribuições para pesquisa.

Circulação e intercâmbio de RH

Quanto à circulação e intercâmbio de RH (tab 4), o maior beneficiário, em se tratando de alunos de pós-graduação, desta relação é a Universidade. Do Usuário para a Unicamp, a média de relevância foi de 2.68, entre pouco relevante e relevante na atribuição de valor.

Tabela 4 - Ranking média da relevância dos benefícios em Circulação Intercâmbio e Recursos Humanos (Escala Likert 1 a 4)

1º	Da Unicamp para o usuário	3,73
2º	Estudante de Doutorado	3,73
3	Estudante de Mestrado	3,36
4º	Rede informal de relacionamento	3,36
5º	Estudante de Pós-Doutorado	3,00
6º	Do usuário para Unicamp	2,68
7º	Estudante de Graduação	2,64
8º	Atração de alunos mais qualificados e com maior potencial	2,64

Fonte: Sakashita, 2016.

Aprimoramento científico

Alavancar desenvolvimento científico e tecnológico por meio dos convênios pode ser um benefício da relação entre a universidade e o meio externo. Assim, foi perguntado aos docentes se o relacionamento com instituições externas promoveu novas técnicas, novos conhecimentos científicos, novos temas, métodos, dados instrumentos e resultados de pesquisa.

No ranking de notas atribuídas pelos docentes aos aprimoramentos científicos, descoberta de novos temas de pesquisa e novos dados (tab. 5) foram os maiores benefícios referentes a pesquisa, sendo que, 90% dos entrevistados acreditam no potencial dos convênios em promove-los. Tais benefícios justificariam as parcerias entre a universidade e a sociedade, uma vez que se demanda da Universidade tecnologia e inovação, além do ensino e da pesquisa.

Tabela 5 - Ranking - Avaliação média da relevância dos benefícios em aprimoramentos

Avaliação média da relevância dos benefícios em aprimoramentos		
1º	Acesso a novos dados de pesquisa	3,64
2º	Novos temas de pesquisa	3,55
3º	Acesso a novos resultados de pesquisa	3,45
4º	Acesso a novo conhecimento	3,36
5º	Acesso a novas técnicas	3,05
6º	Acesso a novos métodos de pesquisa	3,00
7º	Acesso a novos instrumentos de pesquisa	3,00

Fonte: Sakashita, 2016.

Recursos financeiros

A média destes dois itens se pontuam na faixa 3 de relevância, conforme ranking (tab. 6) a seguir. Se compararmos com outros benefícios, anteriormente descritos, os recursos financeiros são menos relevantes.

Tabela 6 - Ranking - Avaliação média da relevância dos benefícios em recursos financeiros

Avaliação média da relevância dos benefícios em recursos financeiros		
1º	Recurso financeiro para laboratório e infraestrutura física da Universidade	3,33
2º	Recurso financeiro para docente e equipe	2,77

Fonte: Sakashita, 2016.

Rotinas de pesquisa

Com base no ranking das médias deste subgrupo, tem-se, novamente, que o maior beneficiado da relação entre universidade e sociedade é a própria universidade, uma vez que os entrevistados consideraram a efetivação de convênios mais relevantes para a promoção de publicações e co-publicações (Tab.7), ou seja, os maiores benefícios são acadêmicos.

Tabela 7 - Ranking - Avaliação média da relevância dos benefícios em rotinas de pesquisa

1º	Publicações e co-publicações	3,18
2º	Pesquisa colaborativa	3,00
3º	Prestígio e status para o docente	2,70
4º	Liberdade e autonomia do tema de pesquisa	2,41
4º	Desburocratização e rapidez administrativa	2,41
5º	Criação de spin-off	1,45
6º	Patenteamento e co-patenteamentos	1,32
7º	Licenciamento	1,09

Fonte: Sakashita, 2016.

Mecanismos de empreendedorismo acadêmico (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000) não são praticamente percebidos. Esse resultado contraria os fins que a universidade, principalmente a área de tecnologia, atribui à sua função e a seus relacionamentos, já que, teoricamente, as interações com a sociedade visam a produção de tecnologia e inovação e a aplicação do conhecimento.

Realização

Apoio

Sobre “prestígio e status para o docente” que recebeu nota média de 2,70. É importante dizer que esse é item bastante polêmico em ambas instituições. Mesmo dentre os representantes da FE, cujas atividades resumem-se quase exclusivamente a cursos – entende-se, afinal, como missão da faculdade citada a formação de pessoas – existe divergência de opiniões. Para alguns, significa relevância social o docente prestar serviço à comunidade. Outros, por sua vez, creem no oposto, denigre a imagem. De qualquer forma “status e prestígio” para o docente estaria mais ligado ao âmbito privado/pessoal; sendo assim, um item de menor relevância em termos coletivos. Há controversa sobre o mesmo quesito dentre os professores da FEEC. Para alguns, os convênios são bem vistos porque angariam verbas e promovem geração de conhecimento, para outros, os praticantes de convênios são tidos como “mercenários”, sendo mal vistos entre os colegas.

Questões abertas para contribuições positivas das parcerias para a função de:

Ensino

Trata-se aqui de questão aberta e livre para opinar sobre o assunto:

FE: Promoveu reflexão teórica devido a novos problemas e questões trazidas; Contextualização do ensino; Validação da teoria; Aproximação com a realidade; Promoveu busca de novas fontes teóricas; Enriquecimento do ensino e teoria; Intercâmbio com outros pesquisadores; Atualização das pesquisas e disciplinas; Atualiza, repensa e debate as temáticas; Alicerça o conhecimento; Sugere e questiona a prática; Promove mudança na teoria; Retroalimentação entre teoria e prática; Não agregaram para ensino.

FEEC: Promove debate rico quando realizado de modo “universal”; Atualização das disciplinas e de recursos; Motivação especial às aulas; Aumento de temas de interesse; Melhora na qualidade de ensino; Ajuda na formação do aluno para o mercado; Atração de melhores alunos para trabalhar; Aprofundamento da teoria; Ajuda a ilustrar conceito em sala de aula; Retroalimentação positiva entre teoria e prática; Não vejo relação direta com o ensino.

Pesquisa

FE: A “realidade” é fonte de dados para pesquisa; Conexão entre teoria e prática; Transformação em projeto temático; Abertura de novas áreas de conhecimento; Alavancou a pesquisa, por meio de publicações; Redirecionamento de área de pesquisa; Acesso a novos objetos e perguntas.

FEEC: Atração de mais alunos; Novo tema de pesquisa; Surgimento de novas tecnologias; Agrega positivamente na função de pesquisador; Mudanças e ampliação de área de pesquisa; Aprofundamento de área de pesquisa; Influencia na composição de novos departamentos; Provoca saída da “zona de conforto”, desafios; Acesso à prática; Complementação do que estudo.

Desvantagens sobre prática de convênios

A principal desvantagem da relação entre universidade e sociedade, na opinião dos docentes (tab. 9), é a criação de estrutura paralela à existente na universidade, com 2,5 pontos. A segunda colocada do ranking é a competição entre professores por recursos financeiros. De qualquer forma, a maior desvantagem (2,5) está bem abaixo das maiores vantagens, sendo muitas delas acima de 3 pontos na escala Likert de valores. Podemos assim concluir que as vantagens, quando somadas as médias representam maior relevância do que a somatória da média de desvantagens.

Tabela 9 - Ranking Avaliação média da relevância das desvantagens

1º	Criação de estrutura paralela à existente na universidade	2,50
2º	Competição entre professores	1,91
3º	Preferência por atividades de pesquisa	1,86
4º	Preterimento das atividades de ensino	1,86
5º	Competição entre departamentos por recursos financeiros	1,86
6º	Conflito de interesses entre público e privado	1,86
7º	Utilização do espaço público para outros fins	1,77
8º	Desvio dos fins da universidade	1,68
9º	Conhecimento orientado para fins privados	1,50
10º	Perda da autonomia do conhecimento	1,41
11º	Valorização da pesquisa "aplicada"	1,18
12º	Desvalorização da pesquisa "pura"	1,09

Fonte: Sakashita, 2016.

Desvantagens das parcerias para a função de Ensino, questões abertas

FE: Ausência na sala de aula; Falta de preparo da aula; Aula de má qualidade; "Rouba" tempo do professor; Relação não harmônica, conflito de interesses; Menor exigência para com o aluno; Desprezo às atividades de ensino; Interesse privado sobrepõem ao acadêmico, Ex. aqui é oferecido curso que replica o que foi dado há 10 anos, sem inovar; Restrição de uso de laboratório para convênios; Favorecimento às atividades dos convênios; Não vejo desvantagem; Exaustão do professor, acúmulo de trabalho; Prejuízo "físico" do professor.

FEEC: Monopolização de uso de laboratório para convênio; Perda de qualidade de ensino; Priorização de atividades do convênio; Diminuição de dedicação nas atividades de ensino; Não vejo desvantagens; Professor exige menos do aluno, aplica prova fácil, dedica menos horas para preparo de aula; Ausência em sala de aula, falta de preparo de aula e aula de má qualidade.

Quanto às desvantagens observadas pelos docentes para a função de ensino, 33% dos entrevistados da FE acreditam que a maior desvantagem seja a dificuldade de conciliar a dedicação dada às atividades acadêmicas e aos convênios; em outras palavras, os contratos externos foram considerados como possíveis "ladrões" do tempo e da atenção dos docentes. 8% creem que os convênios fazem com que haja uma mudança no papel do docente: de professores contratados pela universidade, eles se tornam "consultores", e passam a trabalhar para empresa com quem o contrato foi realizado. Outros 8% afirmam que o interesse econômico ultrapassa o interesse acadêmico. 50% dos entrevistados não responderam a questão.

Os respondentes dessa pergunta repetiram suas respostas quando perguntados sobre as desvantagens dos convênios para a função de pesquisa.

Quando perguntados sobre as desvantagens para o ensino, a maioria dos representantes da FEEC, 70%, disse que não existem problemas nesta relação, já que consideram que os profissionais da faculdade estão devidamente conscientes de seu papel de docente, e que a faculdade evita possíveis problemas. Assim, esses docentes veem os convênios como agregadores positivos para a função de ensino.

Por outro lado, 20% dos entrevistados acreditam haver perda da qualidade de ensino, na medida em que o professor prioriza as atividades de convênios e/ou reduz exigências e dificuldades do conteúdo de aula, aplicando provas mais fáceis, substituindo provas por trabalhos, etc. Outros 10% denunciam o uso "irregular" do laboratório.

Desvantagens para Pesquisa, questões abertas

FE: Conflito (ideológicos e políticos) entre professores; Problemas de relacionamento entre docentes; Transformação do docente em consultor; Prioridade para atividades do convênio; Desprestígio quando competimos com o mercado, temos a "vantagem" do menor custo; Geração de serviços em detrimento de pesquisa de impacto; Restrição da formação do aluno a determinado objetivo; São importantes e necessários, porém não é uma relação harmônica; Demanda de tempo do docente, retira-o da sala de aula e pesquisa. As experiências não foram positivas

FEEC: "Roubo" de tempo do professor; Geração de ciência de baixo impacto; Conflito de interesses entre relevância científica e serviços; Ausência em sala de aula; Falta de preparo de conteúdo; Priorização de atividades em detrimento de outras; Se houver favorecimento/incentivo de tal atividade, o docente pode virar funcionário da empresa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o assunto divide opiniões e ainda há muito que ser explorado para melhor aprofundamento e compreensão. Em linhas gerais, parcerias, via convênios, agregam valores positivos para Universidade, ainda que o maior beneficiado seja a universidade, na forma dos docentes e alunos. Contrariando nossa hipótese, a área de tecnologia defende prática de convênios desde que condicionados a relevância e a qualidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ETZKOWITZ,H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics if innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations". **Research Policy**, 29, 109-123, 2000.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre. Art Med. 2009.

SAKASHITA, C.N. **A interação entre universidade e usuários do conhecimento e as funções de ensino e pesquisa: um estudo de caso múltiplo sobre a Unicamp**. Tese de doutorado. FE. Unicamp. Campinas. 2016.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cleber Alves
Univas
prof.alvesme@gmail.com
Neide Pena Cária
Univás
neideunivas@gmail.com

RESUMO: Este trabalho aborda o tema avaliação institucional no ensino superior no contexto das políticas de regulação da qualidade do ensino superior. Origina-se de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em educação em que se investigou sobre a avaliação institucional no ensino superior com foco na qualificação docente. Objetiva-se apresentar parte da fundamentação teórica que descreve a evolução, pressupostos e estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – instituído pelo MEC por meio da Lei nº 10.861, em 2004. Diante das finalidades da educação superior, conforme LDB nº 9394/1996 e da necessidade de assegurar padrões de qualidade diante da forte expansão dos modelos de IES ou diversificação, é possível compreender o caráter político e pedagógico do processo de avaliação institucional no contexto da regulação da qualidade de ensino o qual subsidia e procura sustentar o desenvolvimento da gestão da qualidade da educação superior.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Sinaes. Regulação. Qualidade de educação. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

O texto, que ora se apresenta, origina-se de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em educação em que se investigou sobre a avaliação institucional no ensino superior com foco na qualificação docente. Após mais de uma década do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), foi observado que houve uma melhoria da qualificação docente, uma vez que uma das exigências para lecionar na educação superior é a titulação em nível de mestrado e/ou doutorado. Especificamente, neste texto de comunicação oral, o objetivo é apresentar parte da fundamentação teórica que descreve a evolução, pressupostos e estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação – SINAES – instituído pela Lei nº 10.861/2004.

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS

Realização

Apoio

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação refere-se a um processo que produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças e transforma, por isso, ela não pode ser compreendida, simplesmente, como um instrumento ou mecanismo técnico. Portanto, possui profunda dimensão pública e desperta o interesse de muitos pesquisadores e profissionais da educação, sendo considerada notória a importância atribuída à avaliação na contemporaneidade.

No entendimento de Catani, Dourado e Oliveira (2002), com as reformas introduzidas na educação superior brasileira na década de 1990, as políticas e gestão da educação superior passaram a ter a atenção de pesquisadores, tendo como foco os mais diversos eixos temáticos, sendo o principal a avaliação voltada para questões que giram entorno da regulação. Entre essas questões estão a flexibilização, a expansão, a diversificação e qualidade ou a falta da qualidade do ensino.Como descreve Dias Sobrinho (2003, p. 98)

> A avaliação tem centralidade nas transformações em geral, e de modo particular na educação. Por sua vez, os processos de transformação da educação, especialmente o superior, também tem centralidade na modernização do Estado e da economia. Não há nenhum Estado moderno que renuncie às reformas, não há nenhuma reforma importante do Estado que não tenha como fundamental a transformação da educação superior, não há reforma consistente da educação superior que não tenha em seu centro a avaliação.

O percurso histórico da avaliação institucional no Brasil pode ser remetido aos últimos quase quarenta anos. Nesse período, diversos programas de avaliação foram implementados por iniciativa do Governo Federal para avaliar a educação superior. Desde a década de 1960, com a chamada “Reforma do Ensino Superior”, pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de1968, a avaliação faz parte da educação superior, entretanto, de modo sistêmico, os programas de avaliação do ensino superior só aparecem na década de 1980. Em 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação foi instituído, pelo Ministério da Educação, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que tinha como principal objetivo avaliar os resultados da Reforma Universitária de 1968. Para Barreyro e Rothen (2011), o PARU é considerado a primeira grande experiência de avaliação na Educação Superior Brasileira. Após a criação do programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), foi criado, em 1985, o Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior (Geres), propondo uma reformulação do ensino superior. Em 1993, surge o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual foi enfraquecido com a criação do Exame Nacional de Cursos

(ENC), em 1995. Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBEN), nº 9.394, em seu artigo 46, consolida-se a avaliação da educação superior, quando submete a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, ao processo regular de avaliação, os quais deverão ser renovados, periodicamente, após processo de avaliação.

É possível observar que, ao longo dos anos o processo de avaliação foi se aperfeiçoando e, em 2004, o MEC, por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A sua finalidade se justifica pela busca da melhoria da qualidade da educação superior, juntamente com a orientação da expansão da sua oferta e o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, além de promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior (BRASIL, 2004). Segundo Dias Sobrinho (2003), as reformas são realizadas dentro de uma lógica de modernização do Estado neoliberal para privilegiar o mercado e para trazer mais eficiência e produtividade, adequando-se, dessa forma, as instituições às novas exigências desse mercado.

O SINAES: FUNDAMENTOS E ASPECTOS LEGAIS

A Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Em seu artigo 1º, o documento apresenta o objetivo central do Sinaes: "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes" (BRASIL, 2004). Assim se encontram definidas as finalidades do Sinaes:

> [...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, art. 1º).

De acordo com o Inep (2015), para se atingir essas finalidades, deve-se recorrer a princípios fundamentais como responsabilidade social com a qualidade da educação superior, reconhecimento da diversidade do sistema. Deve haver o entendimento de que esse processo de avaliação deve ser visto a partir de um conjunto de indicadores de qualidade que atuem de forma

Realização Apoio

integrada, além de instituir um caráter público quanto aos procedimentos adotados e seus resultados, considerando a participação do corpo docente, discente, técnico administrativo da IES, sociedade civil por meio de seus representantes e, por fim, estabelecer a continuidade do processo avaliativo.

O Sinaes possui como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004). O Sinaes parte para a avaliação de aspectos que estão em torno de três componentes considerados como principais, sendo estes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes e quanto aos aspectos que são avaliados em torno desses eixos, são considerados o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (INEP, 2011).

Para cumprir com suas finalidades, o Sinaes possui uma série de instrumentos complementares, sendo: a autoavaliação, a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de formação e cadastro, todos com a finalidade de traçar um cenário da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no país (INEP, 2011). A avaliação tem sido entendida como elo importante das reformas, transbordando os limites propriamente educativos e se situando nos planos mais amplos da área econômica e política.

A avaliação institucional se ampara nos seguintes atos legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996, Plano Nacional de Educação 2014-2024. Cabe ao Governo Federal autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e instituições de educação superior; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar. É importante observar que no PNE (2001- 2010) se encontrava asseverado que: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE”. Na esteira do processo de mudanças no ensino superior e regulação da qualidade de ensino, foi instituído o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), implantado por determinação da LDBEN/1996, que delegou à União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O advento da Lei do Sinaes, em 2004, visa promover mudanças no sistema de ensino superior, nas IES e no desempenho acadêmico, uma vez que os resultados da avaliação constituem um referencial básico dos processos de regulação

e supervisão da educação superior (BRASIL, 2004). Portanto, trata-se de uma conjuntura que ampara e reforça a política de avaliação da qualidade da educação superior como Política de Estado.

Dessa forma, a avaliação institucional, como política pública, trata-se de um processo planejado para cumprir princípios constitucionais e institucionais. O SINAES é um dispositivo legal congrega as dimensões que devem nortear a regulação da qualidade e ensino, por meio de instrumentos avaliativos que possibilitam uma de avaliação mais ampla que envolve todos os aspectos relacionados ao índice de qualidade de ensino proposto pelo MEC, conforme apresentado a seguir.

Dimensões e eixos do Sinaes

A Lei 10.861/2004 estabelece em seu artigo 2º que o Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deve assegurar que o processo de avaliação institucional (interna e externa) seja realizado mantendo o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados do processo avaliativo (BRASIL, 2004). Já artigo 3º, da Lei 10.861/2004, traz os objetivos da avaliação a ser realizada nas IES. Nessa avaliação, deverá ser observada a identificação do perfil da IES, seu significado de atuação, considerando o contexto que envolve sua funcionalidade, de acordo com suas atividades, cursos, programas, projetos e setores e estabelece que esses objetivos, devem ser considerados, obrigatoriamente, dentro de diferentes dimensões institucionais (BRASIL, 2004).

Essas dimensões têm a finalidade de contemplar a Instituição de Ensino Superior como um todo. De acordo com o artigo 8º da Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 que regulamentou os procedimentos de avaliação do Sinaes, as atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior (BRASIL, MEC, 2004c). Como é possível observar no conjunto das suas dimensões, a avaliação envolve todos os aspectos que estão relacionados com o ensino, com a pesquisa, com a extensão, com a responsabilidade social, com o desempenho dos discentes, com a gestão institucional, com o corpo docente, com as instalações.

Posteriormente, em 2014, pela Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014, considerando à diversidade institucional, à identidade das IES, os princípios e diretrizes do Sinaes, suas

finalidades e à qualidade da educação superior, o MEC propôs a organização de um instrumento matricial (avaliação) com cinco eixos, contemplando nestes, as dez dimensões referenciadas no artigo 3º da Lei n° 10.861 (BRASIL, MEC, 2014b). De acordo com a proposta do MEC, foi possível organizar as dimensões do Sinaes, dentro de cada eixo, cada qual com seus indicadores de qualidade, como organizado no quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões do Sinaes agrupada em eixos

Eixos	Dimensões do Sinaes
1. Planejamento e Avaliação Institucional	Considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.
2. Desenvolvimento Institucional	Contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.
3. Políticas Acadêmicas	Abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.
4. Políticas de Gestão	Compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.
5. Infraestrutura Física	Contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014.

Cabe destacar que, no documento da Lei do Sinaes, é enfatizado pelo Inep que as dimensões da avaliação, considerando que a sua reorganização, em seus respectivos eixos, devem ser levados em consideração como indicadores de caráter quantitativo e qualitativo (INEP, 2015).

Indicadores de qualidade: princípios de diretrizes legais

Conforme o Inep (2015, p. 23), o uso de indicadores de qualidade torna-se necessário para permitir a tradução de uma situação identificada nas Instituições de Ensino Superior e nos seus cursos de graduação. Para atender a essa necessidade, também se faz necessário definir

referenciais mínimos de qualidade para o funcionamento de IES e cursos. Além disso, exige ainda instrumentos de avaliação e um conjunto de avaliadores capacitados, com procedimentos objetivos, claros e que permita a compreensão de todos os envolvidos neste processo. Todo esse conjunto torna-se indispensável para a qualificação do processo avaliativo.

A Portaria Normativa MEC, nº 40 (2007c) definiu os indicadores de qualidade que são calculados pelo INEP, segundo metodologias específicas aprovadas pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei no 10.861, de 2004. O quadro 3 refere-se aos indicadores de qualidade organizados MEC/INEP em observância aos parâmetros da Lei no 10.861, de 2004, com um breve resumo para compreender melhor a proposta de cada indicador. Embora de forma resumida, o quadro 2 contempla as principais características do conjunto de indicadores propostos pelo MEC/Inep para avaliação da IES.

Quadro 2 – Indicadores de Qualidade

Indicador	Descrição do indicador
Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)	O IGC é um indicador que avalia a qualidade das instituições de educação superior
Conceito Preliminar de Cursos (CPC)	O CPC é um indicador que avalia a qualidade dos cursos superiores.
Indicador de Diferença entre os Desempenho Observado e Esperado (IDD)	O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.
Conceito Enade	O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos na aplicação do exame

Fonte: MEC/Inep

A referida Portaria 40 teve sua revogação dada pela Portaria Normativa do MEC Nº 19, de 2017 e, quanto aos indicadores de qualidade, essa nova portaria esclarece em seu o Art. 56 que "Compete ao INEP definir em ato próprio, calcular e divulgar os indicadores da educação superior, provenientes das bases de dados do Instituto e de outras que possam ser agregadas para subsidiar as políticas públicas voltadas para o setor, observada a legislação vigente".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe observar que a avaliação institucional ocupa amplo espaço no cenário da pesquisa acadêmica, da organização pedagógica e da gestão das instituições de ensino, em seus diversos enfoques. Como política de Estado, o processo de avaliação, no Brasil seguindo tendências internacionais e um cenário de reformas, se tornou um assunto da maior relevância. Há mais de uma década foi se instituindo e se aperfeiçoando como um processo sistêmico vinculado a um projeto maior, que é o da regulação da qualidade da educação superior, da orientação da expansão da sua oferta, do aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, bem como da promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior.

Diante desse contexto, em que de um lado temos as finalidades da educação superior, conforme LDB nº 9394/1996 e, de outro a necessidade de assegurar padrões de qualidade diante da forte expansão dos modelos de IES ou diversificação, é possível compreender o caráter político e pedagógico do processo de avaliação institucional no contexto da regulação da qualidade de ensino o qual subsidia e procura sustentar o desenvolvimento da gestão da qualidade da educação superior, assegurado pela chamada lei do Sinaes, nº 10.861/2004.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.861.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 06 fev. 2018.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F D.; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In. **Avaliação democrática** – para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

Realização

Apoio

INEP. **Análise dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes das áreas avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de arquitetura e urbanismo, engenharia e pedagogia**. V 1. Brasil

Realização

Apoio

ESTUDO SOBRE O TRABALHO E O ADOECIMENTO DOCENTE EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS

Déborah Martins de Almeida
Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
deb.psc@gmail.com
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
smsso@uol.com.br

RESUMO: Este estudo em andamento visa investigar o trabalho e os riscos de adoecimento em professores da educação básica de escolas públicas de um município do sul de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, aplicada, de campo e abordagem quanti-qualitativa. Os 147 professores participantes, de 17 escolas da rede pública de ensino, responderam ao Perfil demográfico-ocupacional e ao Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento. Destes professores, 9 foram entrevistados. Até a presente data, os resultados apontam para uma avaliação crítica do trabalho pelos participantes, o que indica "situação-limite" para os fatores avaliados, potencialização do custo negativo e sofrimento no trabalho. Com essa pesquisa almeja-se contribuir com discussões e reflexões sobre o trabalho docente e sua relação com a saúde, o sofrimento e o adoecimento do professor. E, também, contribuir com considerações voltadas à promoção da saúde docente e a articulação dos temas educação e saúde.

Palavras-chave: Trabalho docente. Saúde e adoecimento docente. Educação básica.

INTRODUÇÃO

O trabalho de um professor é essencial em todas as sociedades, fornece a crianças, jovens e adultos o conhecimento e as habilidades que necessitam para realizar seu potencial, afirma a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017). Para além de fonte de subsistência, trabalhar relaciona-se à construção da identidade, à inserção social de uma pessoa, sendo, portanto, um determinante de saúde. Pode-se dizer que "[...] o trabalho é um mediador de integração social, seja por seu valor econômico (subsistência), seja pelo aspecto cultural (simbólico)", fundamental na constituição da subjetividade, no modo de vida, na saúde física e mental das pessoas, afirmam o Ministério da Saúde e a Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil (2001, p. 161). Assim, o trabalho, conforme aponta a Organização Mundial da Saúde (2017b), é benéfico para a saúde do ponto de vista social e psíquico, no entanto, afirma, componentes do ambiente de trabalho podem desencadear problemas físicos e mentais.

Realização
Apoio

Face ao exposto, o objetivo principal deste estudo foi investigar o trabalho e os riscos de adoecimento em professores da educação básica de escolas públicas em um município do sul de Minas Gerais. Para tanto, foram traçados como objetivos específicos: avaliar o contexto de trabalho docente quanto à organização, condições e relações socioprofissionais; identificar o custo humano no trabalho em termos físicos, cognitivos e afetivos; identificar os indicadores de prazer e sofrimento no trabalho, considerando realização profissional e liberdade de expressão, bem como, esgotamento profissional e falta de reconhecimento; e, por fim, avaliar os danos físicos e psicossociais relacionados ao trabalho. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, respostas para a questão "Quais fatores do trabalho se constituem riscos à saúde do docente?" estão sendo buscadas. Cabe destacar que a hipótese "o contexto do trabalho docente contém riscos psicossociais que afetam a saúde psíquica deste trabalhador", culminou num destaque ao longo do estudo à saúde mental do trabalhador, termo usado nesta pesquisa de forma intercambiável com saúde psíquica do trabalhador. Portanto, trouxe apontamentos sobre o trabalho e a sua relação com saúde e/ou adoecimento mental, assim como, saúde e/ou adoecimento psíquico.

O interesse em pesquisar a relação entre trabalho e riscos de adoecimento docente surgiu de estudos envolvendo a temática saúde mental e trabalho, sua correlação com o campo da educação e da observação do número cada vez maior de pessoas em sofrimento psíquico decorrente de aspectos relacionados ao trabalho, com repercussões individuais, profissionais, sociais e econômicas. Como exemplo, a Organização Mundial da Saúde (2017b) estima cerca de 1 trilhão de dólares em perda de produtividade anualmente para a economia global e menciona a depressão e a ansiedade como acometimentos que já apresentam repercussões econômicas significativas. Na Europa, afirma a Organização Internacional do Trabalho (2016), o estresse já ocupa a segunda posição entre os problemas de saúde relacionados ao trabalho, afetando cerca de 40 milhões de pessoas. Ainda de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (2017a), entre 50 e 60% de todos os dias de trabalho perdidos no continente estariam ligados a esta condição.

No Brasil, os transtornos mentais e comportamentais foram a terceira causa de incapacidade para o trabalho, considerando a concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez, no período de 2012 a 2016, segundo o Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade de 2017 denominado "Adoecimento Mental e Trabalho: a concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016"

Realização

Apoio

(BRASIL, 2017). Sob essa ótica, a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho pauta-se em promover saúde e melhoria da qualidade de vida do trabalhador e "[...] prevenir acidentes e danos à saúde advindos, relacionados ao trabalho ou que ocorram no curso dele, por meio da eliminação ou redução dos riscos nos ambientes de trabalho" (BRASIL, 2011).

Tais estatísticas nacionais e internacionais não se afastam do contexto do trabalhador docente. Como exemplo, o livro Educação: carinho e trabalho, sob a coordenação do professor Wanderley Codo (1999), retrata as condições de trabalho e saúde psíquica dos trabalhadores em Educação das escolas públicas no Brasil envolvendo aproximadamente 1.800.000 educadores. O autor aponta para a necessidade de um levantamento das doenças laborais na educação e de atuar na prevenção e cuidado devido à proliferação da Síndrome de *Burn-out* na categoria, o que nomeou de "Síndrome de desistência do educador", conforme aponta a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2012).

Para a leitura do cenário em que ocorre o trabalho docente e a compreensão de suas repercussões sobre a saúde desse trabalhador, o referencial teórico dessa pesquisa se pautou na literatura voltada ao estudo do trabalho docente e na Psicodinâmica do Trabalho. Sobre o trabalho docente, Tardif e Lessard (2014, p. 8-9) afirmam se tratar de:

> [...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem.

Dialogando com os autores, Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 45) observam que o trabalho docente possui uma relação direta: Modicar a si mesmo > modificar o outro, enquanto que a maioria dos trabalhos poderia ser representada pelo seguinte esquema: Modificar a natureza > modificar a si mesmo > produto > modificar o outro. Entende-se que o produto do trabalho docente é a aprendizagem dos alunos, a mudança social na sua expressão mais imediata. Sendo o outro, o produto do trabalho docente, "[...] os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada de História" e de afeto, apontam os autores (Ibid., p. 47). Com efeito, o professor possui em seu trabalho uma dimensão histórica, pois a cada aula ele mesmo já é outro, sendo outros também seus alunos, resultado do processo de educar, entendido pelos autores como o ato em que laços entre passado e futuro são reconstruídos e se é ensinado o que foi para a invenção e ressignificação do que será.

Realização **Apoio**

De posse de informações que permitiram uma aproximação da realidade do trabalho do docente da educação básica, foi possível discorrer sobre algumas repercussões para a saúde do professor encontradas em pesquisas. Como exemplo, um estudo de abrangência nacional sobre a saúde dos professores (BRASIL, 2016) que vem sendo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apontou, em um resultado preliminar que, dos 6.510 professores entrevistados, o principal motivo de falta ao trabalho foram problemas de saúde para 53,3% dos respondentes, seguido de problemas familiares (33,2%), problemas no deslocamento (9%), estresse na escola (7,8%) e estresse em casa (6,9%). No tocante às condições de trabalho, o estudo apontou que 64,0% dos entrevistados referiram ruído intenso no trabalho, 29,7% já sofreram violência verbal praticada por estudantes e 56,2% trabalham por 40 ou mais horas durante a semana. Sobre a qualidade da gestão, 40,6% mencionaram não ter apoio social na escola, 14,9% não têm autonomia no ambiente escolar e 54,4% dos professores ouvidos indicaram dificuldade para faltar ao trabalho mesmo quando com dor ou outro problema de saúde.

A repercussão desta realidade para a saúde mental do professor também é significativa, de tal forma que "[...] a saúde do professor é um tema que adquire crescente relevância científica, pois tal profissão é considerada uma das mais estressantes", afirmam Diehl e Marin (2016, p. 64). Benedetti e Marco (2016, p. 25) relatam que a incidência da Síndrome de *Burn-out* no magistério, algumas vezes em comorbidade com outras patologias psicológicas, tem aumentado demasiadamente, "[...] de maneira que o número de afastamentos médicos e de abandono da docência chega a surpreender". Já um estudo realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que analisou as publicações relacionadas à saúde no trabalho docente no período de 2003 a 2016 indicou que os sintomas psíquicos prevalentes nessa categoria profissional foram: regressão, exaustão emocional, nervosismo, estresse e insônia, Síndrome de *Burn-out*, transtornos psíquicos e afastamentos do trabalho, prejuízos na criatividade e domínios socioemocionais, negação, despersonalização e distorções na percepção da importância e do esforço dedicado ao trabalho – o trabalho como um "sacerdócio" – que predispõe o docente a se submeter a riscos e sobrecarga (CORTEZ et al., 2017).

Em continuidade à compreensão do trabalho docente na educação básica e implicações para a saúde deste trabalhador, será apresentada a seguir a Psicodinâmica do Trabalho. Trata-se do modelo explicativo da relação saúde mental e trabalho adotado nesta pesquisa no percurso de investigar o trabalho e os riscos de adoecimento em professores da educação básica. Esta

abordagem científica, criada pelo médico francês Christophe Dejours se volta à compreensão daquilo que move psíquica e socialmente o sujeito ao prazer no trabalho, de tal forma que saúde e normalidade são considerados estados dinâmicos conquistados pelo engajamento do trabalhador. De acordo com Mendes (2007, p. 30), o objeto da Psicodinâmica do Trabalho é:

> [...] o estudo das relações dinâmicas entre organização do trabalho e processos de subjetivação[12], que se manifestam nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação para mediar contradições da organização do trabalho, nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento. [...] essa dinâmica pressupõe investimento da inteligência prática, da personalidade e da cooperação, como elementos que articulados podem dar conta da 'loucura' do trabalho e manter a saúde, à medida que são postos em confronto pelas tentativas de dominação da organização do trabalho.

Tal investimento deve se inserir em um coletivo, pois investimentos individuais são insuficientes para mudarem a realidade do trabalho e, ainda, deve implicar o engajamento e a mobilização do sujeito no trabalho. Por isso, são fundamentais oportunidades de liberdade de expressão pela fala e ação para o prazer e a emancipação do sujeito em meio à organização do trabalho, explica a autora.

A abordagem considera a análise da dinâmica inerente a determinados contextos e situações de trabalho, caracterizada pela atuação de forças visíveis e invisíveis, objetivas e subjetivas, psíquicas, sociais, políticas e econômicas que podem ou não deteriorar esse contexto, transformando-o em lugar de saúde e/ou de adoecimento (MENDES, 2007). Em decorrência disto, torna-se central para a psicodinâmica a questão da mobilização e do engajamento exigidos do trabalhador: a depender destas, "[...] os modos de subjetivação no trabalho podem transformar-se em ferramentas úteis, e serem explorados em nome de uma ideologia produtivista, do desempenho, da excelência" (Ibid., p. 31), levando ao sofrimento, às falhas de mediações e ao desenvolvimento de patologias sociais.

METODOLOGIA

Com base em seus objetivos esta é uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada e de campo, a abordagem quanti-qualitativa foi adotada para coleta e análise dos dados. Os instrumentos: Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA, desenvolvido e validado por Mendes e Ferreira (2007) e o Perfil demográfico-ocupacional foram respondidos

[12] "[...] Processo de atribuição de sentido, construído com base na relação do trabalhador com sua realidade de trabalho, expresso em modos de pensar, sentir e agir individuais ou coletivos" (MENDES, 2007, p. 30).

Realização Apoio

por 147 professores de 17 escolas das redes públicas municipal e estadual de ensino. Desse total, 9 professores foram entrevistados. Para tratamento, análise e discussão dos dados foram utilizados: o Microsoft Excel 2016, o Programa Minitab versão 18.1 e o Software estatístico para as Ciências Sociais: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.0. Ainda, quanto aos dados qualitativos, após agrupados os registros para a codificação dos dados, foram criadas categorias de análise de acordo com tipos e frequências de respostas dos participantes à luz dos objetivos do estudo e dos referenciais teórico-metodológicos adotados para, então serem analisados.

RESULTADOS

Quanto ao Perfil demográfico-ocupacional, a maior parte dos respondentes tem entre 30 e 50 anos de idade e foi identificada uma dispersão quanto ao tempo de atuação no magistério, que variou entre 5 a mais de 20 anos. A maioria é do sexo feminino (76%), casada (65%), com filhos (72%) e com Pós-Graduação *Lato Sensu* (50%). O tipo de contrato predominante é o efetivo (72%), com atuação no Ensino Fundamental I e II (73%) e desenvolvimento de atividades em até duas escolas públicas municipais e/ou estaduais (99%), cuja média é de 25 a 35 alunos por turma (50%). A maior parte dos professores declarou não ter se afastado do trabalho por motivos de adoecimento psíquico (81%), porém, um número significativo referiu acometimento à saúde que pudesse relacionar com o trabalho (66%) ao longo da vida laboral.

Sobre os sentimentos que associaram ao trabalho docente, 8,84% não responderam. Dos participantes, 31,98% relataram somente sentimentos considerados "positivos": *amor, realização, satisfação, felicidade, confiança, gratidão, esperança, perseverança*. Relataram sentimentos positivos, mas assinalando ressalvas e observações, 8,84% dos respondentes, tais como: *Amo ser professora, mas hoje em dia está difícil realizar um bom trabalho como eu queria (P7).* O relato da coexistência de sentimentos negativos e positivos foi identificado em 14,96% dos participantes. Exemplos de respostas: *Prazer / decepção (P2); Amor, frustração (P5); Satisfação íntima, desvalorização externa, contribuição social, realização pessoal, desamparo social (P38).* Respostas de cunho "negativo" para sentimentos acerca do trabalho foram escritos por 35,38% dos professores, tais como: *frustação, tristeza, desvalorização, cansaço, dúvidas, impotência, desrespeito, insatisfação, falta de reconhecimento, esgotamento, angústia, desgaste emocional, inutilidade, medo, insegurança, desânimo, nervosismo,*

Realização

Apoio

desgosto. Nos relatos literais: *Desmotivação, falta de valorização de todos os tipos, desesperança quanto a possíveis melhoras (P9). Não gosto do meu trabalho (P25). Insatisfeita, desamparada, desanimada, sobrecarregada emocionalmente (P37). Falta de reconhecimento, muita luta, insatisfação com os resultados obtidos (P26). Falta de dignidade e frustração pessoal (P46). Às vezes me sinto inútil, pois alguns aluno não percebem o bem que o conteúdo que leciono faria na vida dele (P59).Preocupações, ansiedade e nervosismo (P121).*

Até a data deste trabalho, os resultados obtidos a partir do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA) apontaram para uma avaliação crítica do trabalho pelos professores, indicadora de "situação-limite" para os fatores avaliados, potencialização do custo negativo e sofrimento no trabalho. Tal resultado sinalizou estado de alerta, requerendo providências imediatas a curto e médio prazo. Ainda, predominou a avaliação grave para alguns fatores, indicando novamente um resultado negativo e produtor de custo humano e sofrimento no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da questão de pesquisa "Quais fatores do trabalho se constituem riscos à saúde do docente?", até o presente momento, tem-se encontrado elementos que permitem inferir que o contexto do trabalho do docente participante contém fatores de riscos à saúde deste trabalhador. Alguns fatores indicaram risco satisfatório, denotando aspectos a serem mantidos e consolidados no ambiente organizacional. No entanto, avaliações moderadas feitas pelos participantes indicaram risco crítico de adoecimento diante de outros fatores, bem como avaliações negativas que denotam riscos graves em certos aspectos avaliados. Tais resultados, ainda em análise, indicam a necessidade de providências imediatas nas causas com o intuito de eliminá-las e/ou atenuá-las devido ao forte risco de adoecimento à saúde do professor participante.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, K. S.; MARCO, I. de. **Eu, professora e Burnout**: como o sistema público de ensino adoece os professores dedicados e prejudica os alunos interessados. Curitiba: Juruá, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo de abrangência nacional sobre a saúde dos professores é realizado pelo MEC e UFMG**. 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/mais-destaques/545-estudo-de-abrangencia-nacional-sobre-a-saude-dos-professores-e-realizada-pelo-mec-e-ufmg>. Acesso em: 3 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Previdência. **Boletim quadrimestral sobre benefícios por incapacidade de 2017. Adoecimento mental e trabalho**: a concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016. 2017. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho**. Decreto nº 7.602, de 7 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7602.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 37-47.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Condições de trabalho e saúde dos profissionais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 517-520, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 out. 2017.

CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 3 out. 2017.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/25302>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MENDES, A. M. (Org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 111-126.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE NO BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Elizabeth Costa Dias (Org.). Idelberto Muniz Almeida et. al. (Col.). Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001. Disponível

em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Liberdade para ensinar, empoderar os professores**. Mensagem dos dirigentes da UNESCO, da OIT, do UNICEF, do PNUD e da Education International, por ocasião do Dia Mundial dos Professores. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/teaching_in_freedom_empowering_teachers_world_teachers_d/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Psychosocial risks and work-related stress**. 2017a. Disponível em: <http://www.ilo.org/safework/areasofwork/workplace-health-promotion-and-well-being/WCMS_108557/lang--en/index.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Workplace stress:** a collective challenge. 2016. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466547.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Empresas devem promover saúde mental de funcionários no ambiente trabalho**. 2017a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-empresas-devem-promover-saude-mental-de-funcionarios-no-ambiente-trabalho/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde mental no local de trabalho**. 2017b. Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/en/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Denise da Silva
FAI-Santa Rita do Sapucaí
denisesilvasegura@yahoo.com.br
Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí –UNIVÁS
soniapsiquelli@gmail.com

RESUMO: Este trabalho, fruto da dissertação de Mestrado em Educação pelo Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, teve como objetivo descrever e discutir, através de pesquisa em arquivos, as propostas curriculares da disciplina de História do Ensino Fundamental e Médio de três escolas públicas estaduais dos municípios de Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí e Campanha no Sul de Minas Gerais. Faz parte da educação escolar, principalmente do ensino de História, educar para valorização do patrimônio e da memória frente ao conformismo e a indiferença cultural nos dias atuais? A partir dos referenciais teóricos estudados elencou-se conceitos de história, memória, patrimônio e sua ligação com a educação escolar. Em seguida o conceito de educação patrimonial e as ações do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que inclui em suas atribuições oficinas de educação patrimonial, alinhando-se às deliberações internacionais pela preservação dos patrimônios culturais e da memória coletiva de diversas sociedades. A metodologia empregada fora de natureza qualitativa, com destaque para as visões clássicas de Le Goff, Nora e Benjamin, documental junto às fontes primárias, como os Planos Curriculares do período dos anos 70 até os dias atuais. Entrevistas semiestruturadas reunindo especialistas da educação e professores de História quanto ao sentido da educação patrimonial no cotidiano escolar e no ensino da disciplina. Os resultados revelaram o caráter da educação pública para o mercado, negligenciando o número de aulas de disciplinas de humanidades, sem nenhuma menção oficial quanto aos estudos da memória e patrimônio integrados à educação escolar. Segundo os entrevistados, admitem a relevância da educação patrimonial, mas revelaram existir omissão curricular quanto ao tema. Foi observado que, a ocorrência de uma educação patrimonial obteria seus melhores resultados no formato interdisciplinar, a partir dos estudos do patrimônio cultural local, desenvolvendo-se o sentimento de pertencimento, a consciência e a identidade junto aos bens culturais.

Palavras-chave: Ensino de História. Patrimônio Cultural. Memória. Ensino Fundamental.

Analisar e compreender o presente é ter diante de si desafios todos os dias, uma vez que a modernidade apresenta cada vez mais como o tempo das sociedades de mercado, do tecnicismo e dos padrões que nem sempre abertos às percepções do passado, onde sobrevive historicamente a identidade cultural dos grupos humanos. Pontes (2012), atribui a Weber (2005) a melhor síntese do conceito de modernidade, que se constitui rompendo com os valores da

Realização
Apoio

sociedade tradicional. “As fontes coletivas de orientação da conduta, como a religião e a própria tradição, se enfraquecem, e em seu lugar surge um mundo onde a esfera econômica ocupa o centro das preocupações.” (WEBER, 2005, p. 114). Assim, o mundo, por diversas razões, vem sendo caracterizado por uma crescente racionalização e maximização da eficiência. Refletindo os impactos na vida moderna e seus signos de eficiência, onde são percebidas as pressões sobre os indivíduos mediante a velocidade dos fatos e cobranças por resultados. A partir daí, o estudo fez uma proposta de resistência aos descasos, buscando conhecer quais ações dentro da educação poderiam trazer à modernidade a história, seus símbolos, ritos e tradições, impedindo novas perdas dos valores culturais constituídos.

Nesse estudo observou-se nas concepções de autores e educadores entrevistados, o quanto é urgente que a coletividade desenvolva consciência de seu papel na preservação a fim de agir em defesa de seus patrimônios, de sua história e da memória. Emerge o caráter de uma responsabilidade social para com a causa da memória e do patrimônio, em que se pretende incluir as ações da escola de ensino fundamental e médio cooperando diretamente com a formação da consciência para a preservação. Definiu-se como objeto da pesquisa, a busca da relação entre uma educação patrimonial e a construção da memória coletiva no ensino de História, seguindo-se um levantamento bibliográfico com aprofundamentos dos conceitos de história, patrimônio, patrimônio cultural, memória e educação patrimonial. Os referenciais teóricos que melhor responderam a esta etapa concentraram-se no pensamento de Le Goff (1996), Nora (1993, 1995), Certeau (1975), Benjamin (1985), Horta (1999) e Martins (2015). O estudo reforçou a importância da formação do sentimento de pertencimento quanto ao patrimônio cultural, capaz de despertar ações de preservação e combate ao sentimento de esquecimento, muitas vezes integrado às relações imediatistas da modernidade.

Conhecer as possibilidades da escola de ensino fundamental e médio, desenvolvendo formas de educação patrimonial, seja no currículo de História, seja na transversalidade e interdisciplinaridade, permitiu falar da postura do docente que, naturalmente, por sua natural liderança, atribuiria de forma criativa os significados e metodologias de educação patrimonial em cada ação desenvolvida no cotidiano escolar, O docente é aquele capaz de associar conteúdos regulares à efetiva participação do estudante e seu envolvimento em relação à temática.

Coube destacar as ações do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), tanto no que se refere à sua criação, objetivos e trajetória, incluindo no presente um

conjunto de atividades com vistas à educação patrimonial, como exemplo, o projeto das Casas do Patrimônio nas diferentes regiões do Brasil, desenvolvendo oficinas e conteúdos da Educação Patrimonial.

A pesquisa de natureza qualitativa buscou nas fontes primárias documentais, à época chamadas de grades curriculares a partir dos anos 70 do ensino de História, a fim de conhecer nas entrelinhas, como se deu historicamente a supressão desta disciplina em especial bem como, entender as relações de poder naquele contexto. A análise permitiu concluir que, a estrutura curricular apresentou-se e apresenta-se ainda com políticas públicas descontínuas, marcadas pela insuficiência de certos conteúdos, com currículos voltados para o mercado em detrimento dos aspectos humanistas da formação. A formação dos indivíduos vem ocorrendo de forma fragmentada, desprestigiando-se as áreas de humanas, sequer mencionando etapas de estudo da memória e patrimônio cultural.

Na etapa qualitativa de entrevistas semi-estruturadas, doze indivíduos participaram entre as cinco escolas públicas de educação básica sul mineiras, sendo duas delas na cidade de Campanha, duas em Santa Rita do Sapucaí, e uma delas em Pouso Alegre. Foram cinco especialistas da educação, nas funções de direção, vice direção e supervisão/coordenação, e ainda sete professores de História do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio. Durante as entrevistas, alguns dos sujeitos ofereceram mais aprofundamentos às suas falas, enquanto que outros se ativeram às sínteses, enfim, é desafiador lidar com o personalismo e necessário observar o roteiro ao mesmo tempo. Tornou-se esta uma experiência de boas lembranças, que gerou os conhecimentos aguardados.

Os resultados, dessa etapa, na fala dos entrevistados, destaca um interesse quanto à temática da Memória e do Patrimônio incluídos na escola de base, contudo, inexiste uma orientação curricular nesse sentido, ocorrendo de forma pontual, mediante as oportunidades dos currículos, ou nas oportunidades de projetos interdisciplinares escolares para a comunidade.

As sistematizações permitiram concluir face à regularidade das respostas que, a ausência do tema de preservação cultural na realidade escolar pública, esteve relacionada em parte pela pressão dos conteúdos a ser cumpridos de acordo com o CBC (Conteúdos da Base Curricular). Observou-se que, parte dos entrevistados, apesar das dificuldades de inserir a temática, já realizaram ou realizam formas de educação patrimonial a partir de excursões, visitas aos locais de memória, produzindo-se imagens, registros, debates, enfim, revelam em suas percepções a

Realização

Apoio

ocorrência de transformações produzidas nos alunos desde que conscientizados e orientados quanto às atividades.

De forma contundente, segundo os participantes da pesquisa, a educação patrimonial teria seus melhores resultados desde que vinculados ao trabalho de caráter interdisciplinar, onde várias áreas do saber colaboram com o tema, buscando-se em princípio, mais contato com os bens culturais mais próximos, dentro de suas próprias comunidades, reconhecendo a identidade à qual pertençam.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Editora Brasiliense. São Paulo: 1985b. Disponível em:< http://www.eduardoguerreirolosso.com/Experiencia-e-Pobreza-Walter Benjamin.pdf> Acesso em 30 nov. 2016

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios). Disponível em <http://www.teses.ufc.br/> Acesso em 28 out./2016

NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. 1984. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n.10, 1993, p.7-28. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>Acesso em 30 nov. 2016

PONTES, A. L. Modernidade em crise: a ação em Hannah Arendt e Max Weber. **Revista Interseções Revista de Estudos Interdisciplinares**. PPCIS – UERJ. Volume 14, 2012. WEBER, Max (2005). Disponível em:<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/5770>Acesso em 22 nov.2016.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO JUVENIL, FUNDO PÚBLICO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Denise Maria Reis
Pós-Doutoranda em Educação pela UNIVÁS/Bolsista CAPES
denisemreis@terra.com.br

RESUMO: Discute-se, neste trabalho, quais caminhos são tomados pelas organizações e movimentos juvenis na construção do acesso ao fundo público para as políticas públicas de juventude, bem como as movimentações de atores políticos do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) em torno do fundo público, suas contradições e tensionamentos. O ponto de partida foi o Conjuve, com a colaboração de coletivos eleitos para a sua composição e de outros atores políticos do Conselho. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com roteiro flexível, participação e observação de atividades e exame de documentos. Os resultados indicaram que a defesa de acesso ao fundo público encontra-se no plano discursivo dos atores políticos e que há ambiguidades a respeito das funções do Conjuve e mesmo a ausência de competências regimentais que lhe permitam realizar proposições efetivas, inclusive de matérias orçamentárias. Observou-se a coexistência de demandas por redistribuição de renda e por reconhecimento de identidades, como também a forte presença dos partidos políticos e do movimento estudantil na liderança de ações e debates, embora o discurso esteja orientado para a participação de diversas juventudes.

Palavras-Chave: Políticas Públicas de Juventude. Participação Juvenil. Fundo Público. Conselho Nacional de Juventude. Juventudes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta resultados da pesquisa de doutorado *Políticas Públicas e Juventudes: a participação juvenil para o acesso ao fundo público no Brasil* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre os anos de 2012 e 2016, com estágio de pesquisa no exterior realizado no Observatório Permanente da Juventude (OPJ) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa. O estágio contou com o apoio de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa discute quais caminhos são tomados pelas organizações e movimentos juvenis no Brasil, dentre os que passaram a ser reconhecidos institucionalmente, na construção do acesso ao fundo público em prol da efetivação de políticas públicas de juventude, em um contexto histórico de programas e ações focalizados destinados à juventude. Também discute

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVÁS
UNIVÁS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

as movimentações de atores políticos do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) em torno do fundo público, suas contradições e tensionamentos.

No decorrer dos anos 1990, verificou-se a execução de vários programas e ações governamentais pontuais destinados às populações juvenis, com foco na violência e em situações de risco e de vulnerabilidade social. Nos anos 2000, avançaram iniciativas mais sistemáticas de institucionalização social e política das ações públicas direcionadas à juventude, com a criação de organismos públicos específicos como assessorias, coordenadorias e secretarias de juventude (SPOSITO, 2007). Esse processo de institucionalização implicou os próprios movimentos sociais, que passaram a ser substituídos pela a atuação de organizações não governamentais em políticas de parceria com o Estado (GOHN, 2003). A participação juvenil também foi atingida por essa tendência, porém direcionando reivindicações e ações para âmbitos mais locais e focalizados (NOVAES 2000).

A participação social e política é conquista processual (DEMO, 1996). Para os(as) jovens exercê-la, é preciso que se considere também a participação que têm no usufruto de um conjunto ampliado de direitos públicos de cidadania para uma vida digna relacionados ao acesso à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, entre outros (CARRANO, 2006).

As políticas públicas no interior do Estado capitalista, apoiando-se no aparato institucional e nas normas do governo democrático-representativo, se constituem e se materializam em meio a uma arena conflitiva de interesses na disputa pelo fundo público proveniente das contribuições do capital e do trabalho. O Estado capitalista, desse modo, precisa gerir a questão social que lhe é intrínseca também com a gestão da disputa pelos recursos públicos, uma vez que os direitos sociais não são por ele, necessariamente, garantidos (OFFE, 1984). A pressão exercida pelos diversos setores e grupos da sociedade sobre essa gestão poderá favorecer ou não algum equilíbrio, sempre em tensão, de destinação de recursos para as políticas sociais e para a reestruturação do capital.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados no estudo e seus principais resultados.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa foi o Conjuve, com o enfoque da participação de três coletivos eleitos para a sua composição da gestão 2012-2013 – Centro

de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), Fórum Nacional de Juventude Negra (FONAJUNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) – e dois da gestão 2014-2015 – Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB) e União Marista do Brasil (UMBrasil) –, além de terem sido ouvidos outros atores políticos do Conselho.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, isto é, das organizações e movimentos juvenis lançamos mão das contribuições de Ilse Scherer-Warren (2009) sobre movimentos sociais e os níveis organizacionais frequentemente presentes na sociedade civil: 1) as organizações de base ou associativismo localizado, tais como ONGs e associações civis/comunitárias; 2) as organizações de articulação e mediação política, tais como "fóruns de representantes das organizações de base e cidadãos engajados, associações nacionais de ONGs e terceiro setor, redes interorganizacionais de interesse público e as redes das redes" (SCHERER-WARREN, 2009, p. 17); 3) e as mobilizações na esfera pública que se referem "às marchas ou manifestações no espaço público local, regional ou nacional (...) de defesa da cidadania ou em prol de direitos humanos ameaçados ou a serem conquistados" (SCHERER-WARREN, 2009, p. 18).

Além de respeitadas as categorias de representantes da sociedade civil adotadas pelo Conjuve, bem como os critérios da pesquisadora sobre os níveis organizacionais presentes na sociedade civil com maior frequência e sobre a composição e direção dos coletivos por sujeitos jovens, adotou-se como critério de escolha dos participantes da pesquisa a busca da diversidade.

Realizamos entrevistas, observação em atividades e eventos organizados pelos coletivos e para os quais fomos convidados a participar, recolhimento de documentos a respeito de suas organizações.

Os dados, portanto, foram coletados por meio de entrevistas com roteiro flexível, participação e observação de atividades e eventos, exame de documentos, e tratados por meio da análise de conteúdo numa perspectiva compreensiva e crítica.

RESULTADOS

A investigação empírica possibilitou a percepção de que a defesa da composição de um Fundo Nacional de Juventude, isto é, de um fundo específico para financiamento do desenvolvimento de políticas públicas de juventude, apresentava-se no plano discursivo tanto dos coletivos participantes da pesquisa quanto dos atores políticos do Conjuve. No entanto, não

havia, efetivamente, um debate consistente e uma proposta estruturada de como esse Fundo se constituiria e funcionaria. Assim como não há, atualmente, financiamento específico para a Política Nacional de Juventude. Os(as) conselheiros(as) e membros da Mesa Diretora do Conjuve entrevistados, e mesmo a Minuta de Decreto elaborada pelo Comitê Interministerial da Política de Juventude e enviada à Casa Civil, em janeiro de 2014, que propôs a regulamentação do Sistema e do Fundo Nacionais de Juventude, demonstraram ideias pouco claras e difusas a respeito. As entrevistas realizadas com os(as) colaboradores deixam evidentes, por um lado, o discurso em defesa de recursos para o desenvolvimento de políticas públicas de juventude e de um fundo nacional próprio; e, de outro, o impasse entre o reconhecimento de que não havia iniciativa governamental na direção da criação de um fundo e a necessária defesa desse mesmo governo de cuja base se fazia parte. O dilema residia em ter que cobrar e, ao mesmo tempo, defender aquele governo.

A presidenta do Conjuve afirmou que a constituição do Fundo Nacional de Juventude não era uma prioridade naquele momento e relatou que o congresso nacional havia colocado pautas legislativas conservadoras e até reacionárias do ponto de vista dos direitos conquistados pelas minorias de negros, mulheres, comunidade LGBT, entre outros, afetando diretamente a população juvenil. Perante essa ameaça, o Conjuve passou a lutar muito mais contra possíveis retrocessos do que em prol de avanços. Acrescentou que outras tarefas relacionadas ao Estatuto da Juventude aprovado no ano de 2013 não haviam sido finalizadas.

Silva & Macedo (2016) sinalizam a dificuldade dos conselhos consultivos transformarem suas proposições em atos administrativos e, mais especificamente, a dificuldade do Conjuve em realizar propostas de caráter orçamentário e financeiro em função dessas ausências de competências atribuídas ao colegiado em seu regimento interno.

É possível que essa debilidade regimental contribua para que a defesa do acesso ao fundo público em prol do desenvolvimento de políticas públicas de juventude se mantenha no plano meramente discursivo, bem como para a manutenção de propostas difusas a respeito das fontes de onde sairiam os recursos.

Os participantes da pesquisa reconheceram a importância fundamental da existência de recursos para o desenvolvimento de políticas públicas de juventude, ao mesmo tempo em que reafirmaram o entendimento de que estas são transversais e de que precisam estar contempladas em todas as pastas do poder executivo. Uma dimensão dessa armadilha discursiva reside justamente em reivindicar uma posição mais central às políticas públicas de juventude ao

Realização

Apoio

mesmo tempo em que as dilui em “caixinhas” diversas. A juventude permanece sem lugar claro, sem financiamento e, portanto, sem políticas públicas concretas, em execução.

No que se refere à participação social e política das organizações que compõem o Conjuve, com destaque aos colaboradores da pesquisa, verificou-se alguns fatores, dentre eles, o início da trajetória dos atores políticos entrevistados pelo envolvimento com o movimento estudantil, partidos políticos e igrejas.

Embora o discurso e intenção do Conjuve se orientassem para a direção da diversidade de juventudes em sua composição e atuação, o fato é que eram as juventudes organizadas que dele participavam. Talvez outras juventudes não tivessem o interesse pela participação em canais institucionais da estrutura democrática brasileira. Outras, possivelmente, por não conhecerem seu modo de funcionamento e não possuírem a formação “necessária” ao jogo político dessa mesma estrutura. E outras por produzirem culturas políticas cujos objetivos são de reconhecimento da existência e não de resistência ou subversão da ordem social, conforme nos esclarece Ferreira (2010).

É relevante considerar que “nem sempre as representações existentes nos conselhos permitem a inclusão de todos os setores da sociedade e que [estas] reduzem a participação dos setores menos organizados” (SILVA; MACEDO, 2016, p. 25).

É possível que os atores políticos entrevistados também tenham como objetivo a ocupação de cadeiras em conselhos e cargos em organismos do poder executivo, ou seja, o desenvolvimento de carreira política (mesmo que não abertamente declarado). Isso corrobora a interpretação da criação de organismos públicos realizada no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como uma “forma de resposta às juventudes partidárias” (SPOSITO, 2007, p. 31); uma pressão realizada principalmente por atores juvenis “vinculados aos partidos progressistas e de esquerda” (ABRAMO, 2007, p. 9).

A Mesa Diretora do Conjuve composta pela presidência, vice-presidência e secretaria-executiva e, em sua versão ampliada, pelos coordenadores das suas quatro comissões internas, ficava com a atribuição de captar e formular as pautas das reuniões ordinárias, extraordinárias e da própria Mesa Diretora. Eram essas figuras que mais tomavam a palavra nas reuniões. Entendemos que há, nesse sentido, uma espécie de “representação da representação”. Aliás, conforme Silva & Macedo (2016, p. 55), “outros estudos já mostraram que a maior parte dos conselhos nacionais reúne uma elite participativa, agregando pessoas das classes socioeconômicas mais elevadas e com maior capacitação técnica e política”.

Realização

Apoio

Os sujeitos entrevistados apresentaram o discurso da pluralidade e diversidade de juventudes, mas a prática era vertical (do Estado para a sociedade), o que acabou levando a uma busca dessas diversas juventudes e a sua colocação em um formato institucional tradicional, pré-estabelecido. José Murilo de Carvalho (2014), ao desenvolver estudo sobre a formação da cidadania brasileira, observa uma excessiva valorização do Poder Executivo; uma "estadania" (p. 221) e não cidadania; uma cultura política estatista ou governista. Isso implica uma visão sobre o Estado como um ente de poder absoluto, seja como "repressor e cobrador de impostos" ou como "distribuidor paternalista de empregos e favores" (p. 221). Já Sposito (2007), ao examinar ações do poder público de cidades e regiões metropolitanas brasileiras voltadas para a população juvenil, também menciona a "participação induzida pelo poder público" (p. 32), uma participação como "ante-sala do governo" (p. 31).

No âmbito das políticas públicas, uma dimensão conflituosa refere-se à efetivação de políticas pontuais e setoriais *versus* implementação de políticas universais. Com o crescimento de novos movimentos sociais e de uma nova cultura política envolvendo lutas específicas das mulheres, dos negros, da diversidade sexual, de ecologistas, de indígenas, entre outras (GOHN, 2004), deparamo-nos com o dilema entre políticas de reconhecimento social e políticas de redistribuição socioeconômica. Tal dilema se expressa na diferenciação com valorização das identidades e diversidades culturais desrespeitadas e, ao mesmo tempo, na não diferenciação dos grupos em prol igualdade necessária à justiça socioeconômica (FRASER, 2006).

Os novos movimentos sociais não têm como paradigma central a teoria marxista ortodoxa – não se fixando em visões sobre a injustiça de predominância econômica –, mas sim a ausência do reconhecimento cultural ou simbólico dos grupos desqualificados (GOHN, 2004; FRASER, 2006).

Assim como no caso do conflito entre institucionalidade das políticas públicas e cultura política, partimos da relação dinâmica entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição. "Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que se sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem" (FRASER, 2006, p. 231).

Dentre os resultados da pesquisa, destacamos no presente trabalho a coexistência de pautas pela redistribuição e de pautas pelo reconhecimento no debate das políticas públicas de juventude. Isso se deve ao surgimento de novos movimentos sociais, especialmente a partir dos anos 1990 (GOHN, 2004), cujas reivindicações não se balizavam somente pelas questões de

classe social, mas também por outros marcadores como raça/etnia, gênero, orientação sexual, regionalidade, entre outros, com a permanência de movimentos mais tradicionais como o estudantil e partidário que também buscam respostas para as profundas desigualdades socioeconômicas que assolam o país. Para Sposito (2007, p. 28), "é preciso considerar que certo hibridismo marca as ações onde o novo acontece em ritmos marcados por descompassos e desigualdades".

Há autores que assinalam essa perspectiva de coexistência de demandas por redistribuição e de demandas por reconhecimento na realidade brasileira. Os dados da pesquisa reafirmam que há questões históricas não resolvidas no país e que se somam a novas problemáticas da contemporaneidade (NOGUEIRA, 2004), realidade bastante distinta de países centrais do capitalismo (POCHMANN, 2004), por exemplo, onde as experimentações da condição juvenil talvez consigam ir mais além dos marcadores de classe social.

O movimento estudantil e os partidos políticos permanecem exercendo liderança nos debates políticos e na organização de manifestações e pressões sobre o poder público. Outras juventudes também são envolvidas, mas são as juventudes organizadas tradicionais que se mantém à frente das iniciativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revitalização de uma cultura política democrática que transcenda o plano discursivo é uma via possível e o papel das instituições como a escola, por exemplo, e dos mais diversos espaços não escolares, formais e informais, torna-se fundamental para a socialização e formação políticas dos(as) jovens. Desqualificar e recusar o aparato institucional, seja em nome das diversas juventudes não organizadas, seja em prol do combate à corrupção e ao patrimonialismo enraizado na política brasileira, não parece ser o caminho mais acertado.

Além da participação social e política, é preciso garantir a participação dos(as) jovens num espectro mais amplo de direitos públicos para uma vida digna e para o desenvolvimento da cidadania juvenil (CARRANO, 2006). Propõe-se a radicalização da democracia, a ampliação e a qualificação da participação nas estruturas institucionais, tensionando e alargando o caminho das políticas sociais e da cidadania.

Realização

Apoio

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. **Juventude e Integração Sul-Americana**: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis. Relatório Nacional Brasil. Rio de Janeiro: Ibase/Pólis, 2007.

CARRANO, Paulo. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Democracia Viva**, n. 30, Jan./Mar. 2006, p. 2-5.

CARVALHO, José M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Cenas Juvenis, Políticas de Resistência e Artes de Existência. **Trajectos**. n. 16, p. 111-120, 2010.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". Trad. Julio Assis Simões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

GOHN, Maria da G. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

NOVAES, Regina R. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena; FREITAS, Maria; SPOSITO, Marilia. (Org.). **Juventude em Debate.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-69.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

POCHMANN, Marcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, Jun. 2004, p. 3-16.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das ações coletivas às redes de movimentos sociais. In: SCHERER-WARREN, Ilse et al. **Controle Público e Democracia.** Belo Horizonte, UFMG, 2009.

SILVA, Enid; MACEDO, Débora. O Conselho Nacional de Juventude e a participação social dos jovens no ciclo de políticas públicas. In: SILVA, Enid; BOTELHO, Rosana (Orgs.).

Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2016. p. 17- 48.

SPOSITO, Marilia (Coord.). **Espaços Públicos e Tempos Juvenis:** um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

O PAPEL DA PESQUISA NA VIDA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA: O OLHAR DA PESQUISADA

Diane Ângela Cunha Custodio[13]
PUC – Goiás
diane.custodio@gmail.com
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar[14]
UFG – Goiás
docenciaonline2012@gmail.com

RESUMO: O presente artigo busca analisar o recorte de pesquisa em andamento[15] para investigar a compreensão do trabalho pedagógico escolar mediante análise da apropriação de tecnologias pelos professores da educação básica pública do estado de Goiás fundamentado no método materialista histórico-dialético. Neste trabalho nos pautamos em compreender: qual a visão de um sujeito pesquisado acerca das implicações da pesquisa em seu trabalho pedagógico? A coleta das informações foi feita a partir de uma redação de finalização da pesquisa mais ampla e que objetivou saber do impacto de um sujeito pesquisado ter sido acompanhada em sua rotina escolar durante o primeiro semestre letivo de 2017. A análise dos dados se baseou no diálogo com a professora pesquisada sobre os grandes temas tratados por ela em sua explanação final da pesquisa, sendo elas: as condições materiais concretas para o trabalho pedagógico e o repensar pedagógico a partir do movimento da pesquisa.

Palavras-chave: Tecnologias e educação. Professor. Trabalho pedagógico

INTRODUÇÃO

As tecnologias estão na agenda obrigatória dos organismos internacionais e se traduzem nas condicionalidades para o investimento financeiro em nosso país (BARRA; MORAES, 2006; BARRETO, 2003, 2004, 2006; MORAES, 2006, 1999). Os discursos e as políticas educativas para uso de tecnologias se fundamentam em uma racionalidade técnica que prioriza os resultados, supervaloriza a prática e a produtividade com um mínimo de investimentos. Assim, o objetivo principal das reformas educativas nos últimos anos tem sido

[13] Mestranda no Programa de Pós-Graduação, em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, na linha de pesquisa ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.
Docente efetiva da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás.
[14] Docente PPG Educação em Ciências e Matemática - UFG. Pesquisadora do Kadjót e Colligat.
[15] Projeto de pesquisa "O trabalho pedagógico em questão: trajetórias de usos e apropriações de tecnologias por professores da educação básica pública", financiado pelo Edital Universal CNPq n. 001/2016 e conduzida pelo *Kadjót* – Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)

Realização
Apoio

o de responder aos imperativos do desenvolvimento econômico e à demanda crescente por resultados.

As práticas de uso de tecnologias, inspiradas pelas representações docentes, por investigações acadêmicas e pelas políticas educacionais são de ordem tecnocêntrica (FEENBERG, 2004, 2010), pois, se baseiam principalmente nas funcionalidades técnicas dos recursos adotados, como se estas funcionalidades se transmitissem automaticamente para as suas aplicações (ECHALAR; PEIXOTO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2015). A organização do trabalho pedagógico com uso de tecnologias se coloca assim, na convergência entre os usos e as orientações que inspiram as políticas educacionais e a formação docente.

É necessário lembrar que as condições de trabalho do professor pouco possibilitam uma apropriação das TIC, no sentido de superar uma condição de submissão as suas instrumentalidades, compreendendo-as enquanto instrumentos social e historicamente construídos, cujos usos são influenciados e influenciam o meio em geral. Compreendemos que as práticas de usos das tecnologias pelos professores são construções sócio-históricas. Portanto, para "[...] apreendê-las, é preciso compreender como foram-se constituindo tanto do ponto de vista de seus resultados observáveis, como também dos sentidos que os sujeitos atribuem a elas." (ECHALAR; MALAQUIAS; BUENO; MORAES; NASCIMENTO, 2015, p. 85).

Por isto, acreditamos que a noção de apropriação pode contribuir para a compreensão da maneira como se organizam as práticas pedagógicas com uso de tecnologias: a forma como professores e alunos se colocam no processo de ensinar e de aprender, as marcas do contexto sócio-histórico, as dimensões material e simbólica dos objetos técnicos, as opções metodológicas adotadas. Enfim, o conjunto de aspectos objetivos e subjetivos que configuram a organização do trabalho pedagógico.

CONFIGURAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Propomo-nos a conduzir nossa investigação, em direção a uma racionalidade da práxis (VÁZQUEZ, 2011), que nos afaste de explicações dualistas e nos permita explicar e compreender a gênese dos sentidos que os professores atribuem às tecnologias na educação (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015). Os sentidos que os professores atribuem à tecnologia estão reciprocamente relacionados ao seu percurso de uso e apropriação de tecnologias dentro e fora do contexto escolar, ao seu processo de formação inicial e continuada,

as suas experiências de comunicação e de lazer. Por esta razão, propomo-nos no projeto em andamento a recuperar o percurso de uso e de apropriação de tecnologias pelos professores.

Queremos compreender o trabalho pedagógico com uso de tecnologias e, para tal, não seria suficiente o mapeamento das formas de uso e nem a prescrição de formas de apropriação das TIC pelos professores. Isto porque, segundo a abordagem materialista dialética, o trabalho pedagógico remete necessariamente à questão do trabalho em geral (PARO, 1993).

O trabalho pedagógico diz respeito à atividade intencional humana destinada à educação ou à formação humana compreendida "[...] como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432).

Assim, no contexto desta pesquisa, o trabalho pedagógico está organizado conforme os objetivos, o conteúdo e o método do ensino, o qual, por sua vez, só pode ser compreendido em suas múltiplas determinações. Ou seja, compreender os elementos do ato pedagógico como aspectos que compõem o contexto sócio-histórico.

Neste trabalho, como recorte da pesquisa em andamento almejamos discutir com e sobre os professores da escola pública goiana: qual a sua visão acerca das implicações da pesquisa em seu trabalho pedagógico?

METODOLOGIA

Na busca por compreender as relações entre a trajetória do professor da rede pública da educação básica e a forma como ele se apropria das tecnologias, os sujeitos desta pesquisa foram selecionados entre os 76 docentes entrevistados para a pesquisa "Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias" (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015). A amostra selecionada deveria abranger professores em diferentes estágios da vida profissional, faixa etária, disciplinas ministradas e níveis de ensino.

No primeiro semestre de 2017 foram selecionados dois professores que possuem uma ativa prática pessoal e profissional com o uso de tecnologias, para serem acompanhados e observados pelo período de um semestre letivo. Tais observações visaram particularmente a investigação das relações entre as diferentes formas de usos e as distintas apropriações decorrentes de práticas com tecnologias.

Como procedimento de coleta de dados foram adotadas: acompanhamento observações no ambiente escolar, uma entrevista aprofundada e uma reentrevista. Cada um destes

professores foi acompanhado por uma dupla de pesquisadores, que registrou toda a observação em diários de campo. Os docentes foram observados ao longo de um turno de trabalho por semana, em sua instituição escolar.

Adaptamos os instrumentos e procedimentos habitualmente adotados em pesquisas do tipo "autobiográficas e histórias de vida" (BUENO; CATANI; SOUSA, 1998; JOSSO, 1999; NÓVOA; FINGER, 1998), com vistas a resgatar as trajetórias de formação, de uso e de apropriação de tecnologias pelos professores selecionados como sujeitos da pesquisa.

As entrevistas aprofundadas abordaram a seguinte questão: como foi o processo de inserção no mundo do trabalho até se tornar professor? A primeira entrevista foi gravada em vídeo e analisada pelo coletivo de pesquisadores, com vistas a identificar e discutir o sentido que os professores atribuem a sua trajetória de formação profissional e suas relações com as tecnologias.

Buscando avançar a partir de pesquisa anterior (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015) propomos, além da entrevista inicial, um procedimento de pesquisa que denominaremos de reentrevista. Ela consistiu em um novo encontro com o professor entrevistado, onde juntamente com todos os pesquisadores do grupo Kadjót foi assistida à gravação da primeira entrevista. Esta foi objeto de análise, através de um diálogo sobre os sentidos atribuídos pelo professor a sua trajetória profissional e as práticas pedagógicas com uso de tecnologias.

O acompanhamento, observação dos professores, assim como o processo de entrevista e reentrevista buscaram aprofundar a compreensão da razão de ser das práticas docentes, em nível de totalidade.

Para o presente artigo, optamos por pedir a uma das professoras pesquisadas, após finalizado o acompanhamento, que escrevesse de forma sucinta seu olhar acerca do movimento da pesquisa. Este texto, após escrito, foi discutido e analisado conjuntamente pela professora pesquisada e a dupla de pesquisadoras, resultando a análise a seguir.

RESULTADOS PRELIMINARES

A pesquisa empírica contou com 16 encontros semanais com uma professora de educação física da rede pública estadual de Goiás. Ela é concursada há 15 anos na rede e ministra aulas em duas escolas, uma localizada no município de Senador Canedo e a outra em

Realização

Apoio

Goiânia. Trabalha em atividade na sala de aula nos três turnos, totalizando 24 turmas entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

O acompanhamento da rotina da professora se dava em parte de seu turno de trabalho. Este processo se deu por meio de encontros previamente agendados com a docente e a gestão de cada escola, de modo a perpassar os diferentes turnos, etapas de ensino e escolas as quais a docente trabalhava. Além disso, ela foi convidada a participar das reuniões do grupo de pesquisa, de acordo com sua disponibilidade e interesse, se fazendo presente em quatro reuniões.

> *"Os acompanhamentos, bem como os diálogos e apontamentos da dupla de pesquisadoras muito me acrescentaram, fazendo-me refletir sobre o desafio de ensinar na rede pública cotidianamente em duas unidades escolares nos três turnos, em dois municípios diferentes (Senador Canedo e Goiânia)"* [16]

A análise do relato nos possibilitou levantar duas unidades: as condições materiais concretas para o trabalho pedagógico e o repensar pedagógico a partir do movimento da pesquisa. Todavia, a unidade central que permeia todo o texto da professora pesquisada se refere às limitações imposta ao seu trabalho frente às condições materiais concretas de sua atividade profissional.

A professora pesquisada ao falar sobre a pesquisa afirma que

> *"Foi inevitável que tais encontros não despertassem um desejo antigo de continuar me aperfeiçoando na busca pelo mestrado. Daí ressalto a essencialidade do aprimoramento dos estudos para atingir bons resultados. As interações estabelecidas com a dupla de pesquisadoras semanalmente nas escolas e com os demais membros do Kadjót, quinzenalmente, foram sem dúvida momentos de aprendizados múltiplos e também um passo há mais, um contraponto precioso para quem sabe voltar a percorrer os caminhos desse antigo desejo de fazer uma pós- graduação stricto sensu".*

Nas discussões com a docente há a justificativa para ela ainda não ter se engajado em um programa de pós-graduação stricto sensu: as suas condições concretas de trabalho são uma exaustiva jornada de trabalho. Assim, há dificuldades à concretização do desejo da docente em ingressar em um mestrado. Observamos a urgência de uma efetiva valorização docente, a qual "demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores" (MARTINS, 2010).

[16] O texto da professora pesquisada será sempre apresentado entre aspas e em itálico.

Com jornada de trabalho tão ampla e extenuante – vide a jornada de trabalho da professora pesquisada - em que momento os docentes da rede pública poderão construir seus projetos de pesquisa, ou mesmo estudar para a seleção dos programas de pós-graduação stricto sensu? E, caso passem na seleção, será que conseguirá licença para aprimoramento como versa a Lei? Mais uma vez ficamos com a distância entre o dito (legislado) e o visto (resultados) que, para além disso, ainda resultará em uma culpabilização do professor "pela não procura" de se aprimorar.

Em consonância com o apresentado no excerto acima e em decorrência de sua jornada de trabalho, no momento da reentrevista a professora nos diz:

> "As representações sociais como forma de conhecimento se dão através de trocas interpessoais, em particular através da fala, da linguagem, sendo ela oral ou gestual que vai se dando sua construção e a empolgação com a entrevista, bem como durante sua realização foi notório! Falei e falei muito como de costume... A surpresa foi na reentrevista ao assistir minha imagem, senti certa estranheza! Enxerguei uma pessoa no vídeo diferente da professora do dia a dia, parecia alguém com menos motivação do que a que me move. Minha gestualidade denotava um cansaço para além do que eu imaginava. Então, percebi que da mesma forma que a aprendizagem é algo complexo que nem sempre ocorre quando se desperta o interesse do aluno, é também o mesmo processo do professor na arte de ensinar, mesmo ciente da necessidade da motivação, do aprendizado contínuo, *somos passíveis de cansaço no ofício do ensinar cotidianamente*, entretanto, sem jamais perder a crença e entusiasmo no poder da educação" (*grifo nosso*).

No entanto a professora manifesta o desejo pelo estudo, por compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem e concebe assim uma forma de superar as dificuldades e acreditar no poder transformador que a educação possa ter.

Em determinada aula em que a docente foi acompanhada pelas pesquisadoras, ela propôs aos alunos do 6º ano uma atividade de dança, que era aprender a dança do "pau de fitas"[17]. A docente confeccionou seu próprio pau-de-fitas e levou a escola para que os alunos pudessem aprender. Em um encontro do grupo de pesquisa no qual a professora estava presente, assistimos o vídeo dos alunos aprendendo a coreografia na aula de Educação Física. No momento da dança, enquanto alguns alunos estavam dançando, outros estavam dispersos pelo pátio, esperando sua vez de dançar, pois não havia pau-de-fita para a atividade concomitante de todos. Ao refletir sobre esse episódio a docente relata:

[17] A coreografia desenvolve-se como uma ciranda de participantes que orbitam ao redor de um mastro central (pau) fincado no chão. O peculiar é que no topo do mastro são presas as pontas de longas fitas coloridas, cuja extremidade pendente é sustentada por cada dançante. Durante a translação em zigue-zague em torno do fulcro central, as fitas vão sendo trançadas, encurtando a parte pendente até que fique impossível prosseguir. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pau_de_fita.

Realização Apoio

> *"A escola tem um papel fundamental na formação de conceitos científicos, pois os conhecimentos são hierarquizados, sistematizados e exige que seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno que só será eficiente se houver reconstrução do saber. É preciso buscar na estrutura cognitiva dos alunos as ideias relevantes que servirão como o ponto de partida para o que se quer ensinar".*

> *"Há muito Vygotsky já dizia que a tarefa de ser mediador entre o objeto e o sujeito do conhecimento exige do professor o desenvolvimento de certas atitudes, como a de descobrir o que o aluno já sabe, para então organizar de forma coerente e articulada o conteúdo a ser transmitido, assegurando condições de passar do particular para o geral e vice-versa para reconstruir seu conhecimento. Algo parecido ocorreu em determinada aula de dança com o sexto ano e o que na hora foi uma surpresa ruim em minha primeira avaliação, após ser instigada a ponderar pelo e com o grupo, refleti que o aparente descaso com a aula planejada era um aprendizado repleto de singularidade de uma gestualidade da própria cultura dos alunos que a principio julguei precipitadamente destoar da proposta do planejamento".*

Ao ser instigada a refletir sobre sua prática manifesta o desejo de estar em atividade e colocar seu aluno em atividade, conforme o conceito proposto por Leontiev, favorece no estudante um querer aprender, tendo vistas, que esse não é um valor natural, mas construído historicamente.

A professora também repensa seu trabalho pedagógico a partir da pesquisa:

> *"A partir dos diálogos durante e após os acompanhamentos semanais, evidenciou-se que os conteúdos têm mais chances de serem compreendidos se os professores se perceberem como agentes de mudança, ao se comprometerem politicamente com a tarefa de ajudar a construir sujeitos sociais críticos e bem informados".*
> *"Ao aceitar ter minha trajetória pesquisada, surgiu uma interrogação: o que é ser um bom professor? No decorrer de muitos anos de sala de aula, seria o reconhecimento de "ótimo" por várias pessoas – professores, alunos, pais de alunos, gestores educacionais, equipes, técnicos pedagógicos da escola, bom índice de aprovação. Durante os encontros e diálogos compreendi que o bom professor é o que faz uso do "saber escolar" em defesa de uma vida mais humana e mais digna, sendo o compromisso do professor com o aluno e com a sociedade o norteador da sua prática".*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o trabalho do professor resulta de um conjunto de ações intencionais que visa à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade para o desenvolvimento intelectual de seus alunos para sua integração consciente ao mundo no qual vive.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem a professora salienta que *"Valorizando o saber do aluno percebe-se um duplo aspecto: o ideológico e o psicológico, ou seja, a*

Realização
Apoio

aprendizagem é facilitada quando o aluno já tem na sua estrutura cognitiva elementos com os quais o professor possa trabalhar".

Dessa forma, na perspectiva teórica adotada, a investigação só faz sentido se o próprio pesquisado estiver em atividade de pesquisa, esse foi nosso objetivo durante todo o tempo, colocá-la em atividade. Ao vê-la objetivar o papel da escola, dos conteúdos escolares, do aluno, das políticas públicas educacionais e seu próprio papel enquanto professora vimos que sua fala é movida por uma intencionalidade - "a defesa de uma vida mais humana e mais digna" – a ser alcançada por meio da educação.

A professora nos mostra que ao longo do desenvolvimento da pesquisa ela vai apresentando indícios de transformação da sua relação com o conhecimento:

> *"A experiência vivenciada revelou de forma perspicaz que o ensino é dado a quem pretende ensinar pessoas com dedicação, que apesar de tudo no atual processo no qual se encontra a escola pública, há ainda possibilidades de realizar um trabalho sério e comprometido, não se tratando de algo como vocação ou dom e sim obra consciente que vem se construindo, dialeticamente ao longo dos anos e que cada degrau ofertado contribui sobremaneira ao desafio de ensinar, assim como a vivência da investigação e construção da obra, "O trabalho do docente como práxis e a apropriação de tecnologias em contextos educacionais".*

De acordo com Moretti, Asbahr e Rigon (2011), o trabalho pedagógico caracteriza-se pela relação direta com o conhecimento e, acreditamos que o conhecimento só é possível na práxis.

REFERÊNCIAS

BARRA, A. S. B.; MORAES, R. A. Proinfo, formação de professores e a informática em Goiânia. **Educação Profissional**, Brasília, v. 1, p. 89-98, 2006.

BARRETO, R. G. (Coord.). **Educação e tecnologia** (1996-2002). Brasília: MEC/INEP, 2006.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação. Goiânia: Kelps, 2015.

ECHALAR, A. D. L. F.; MALAQUIAS, A. G. B.; BUENO, D. C.; MORAES, M. G.; NASCIMENTO, N. A. As práticas de professores quanto ao uso de tecnologias. In: ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). **Ecos e repercussões**

dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação. Goiânia: Kelps, 2015, p. 85-102.

FEENBERG, A. **(Re)penser la tecnhique.** Vers une technologie démocratique. Anne-Marie Dibon (Trad.). Paris: Éditions La Découverte. 2004.

MARTINS, L. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Unesp / Cultura Acadêmica, 2010.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas públicas e formação humana. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2012. v. 1, p. 283-294.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ARQUITETURA ESCOLAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS: GRUPOS ESCOLARES, ESCOLAS-CLASSE / PARQUE ESCOLA E CIEPS

Diná Pellegrini de Oliveira Silvestre
Universidade do Vale do Sapucaí (Univas)
dina.pos@hotmail.com

RESUMO: Esta apresentação nasceu da dissertação "Arquitetura Escolar e Projetos Pedagógicos: Grupos Escolares, Escolas-Classe / Parque Escola e CIEPs", do Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí – Univas. Seu objetivo é apresentar uma análise das transformações arquitetônicas de instituições escolares públicas: Grupos Escolares (SP), Escolas-classe e parque escola (BA) e Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, (RJ). Essas mudanças, ocorridas em momentos distintos da história da educação brasileira, tiveram diversas fontes de origens. Destacamos os princípios políticos, as questões culturais e os modelos ideológicos das concepções pedagógicas. Importante compreender as correlações existentes entre a arquitetura escolar e os objetivos das concepções pedagógicas e a influência que os espaços escolares exercem sobre seus usuários. A metodologia desta pesquisa é a bibliográfica. Constata-se que compreender as relações aqui apontadas poderá permitir melhor ajustar os edifícios destinados ao ensino, possibilitando o seu uso às concepções pedagógicas.

Palavras-chave: Arquitetura escolar. Modelos pedagógicos. Grupos Escolares. Escolas Classe / Parque Escolas. Centros Integrados de Educação Pública.

Esta pesquisa apresenta uma análise das transformações ocorridas na arquitetura de um conjunto de instituições escolares públicas, tais como os Grupos Escolares no estado de São Paulo, passando pelo projeto de Anísio Teixeira, denominado Escolas-classe e parque escola na Bahia, chegando até os dias em que foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, em diferentes períodos da história da educação no Brasil.

As mudanças a que nos referimos na arquitetura das escolas brasileiras tiveram origem nos modelos ideológicos das diferentes pedagogias, nos preceitos políticos que regiam os poderes da época e nas questões culturais de cada um desses momentos vividos pela educação brasileira.

Este estudo vem destacar a importância em se compreender as correlações existentes entre a arquitetura escolar e os objetivos das concepções pedagógicas de uma época, ou seja, da influência que os espaços escolares exercem sobre seus usuários, sobre as diferentes

Realização

Apoio

apropriações que os sujeitos fazem deles, das interferências que esses ambientes podem desempenhar nas atitudes e percepções dos alunos. Busca-se evidenciar a importância de um melhor entendimento dos espaços de aprendizado, das suas significações e do poder transformador que carregam consigo.

Esta pesquisa apoia-se em alguns preceitos do educador Anísio Teixeira, que foram tratados na obra *Anísio Teixeira: pensamento e ação*, escrita por um grupo de professores e educadores brasileiros e, também, no artigo de autoria de Célia Rosangela Dantas Dórea, *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos* (2013). Ambos abordam a importância de se conceber os ambientes escolares em sintonia com as políticas educacionais da época.

Também se destaca, nesta pesquisa, a importante função dos arquitetos no processo de construção do ensino e da aprendizagem, da responsabilidade que lhes cabe no momento em que concebem um projeto arquitetônico de uma escola. A necessidade de que esses profissionais tenham conhecimento pleno das finalidades do edifício escolar e do alcance que tais ambientes possuem, assim como, das sensações e sentimentos que poderão exprimir e das memórias que seus usuários carregarão para suas vidas.

Propõe-se, por meio de revisão dos conteúdos da literatura adotada, fazer uma reflexão crítica a respeito das relações existentes entre os ambientes escolares e suas respectivas concepções pedagógicas, além de observar de que modo os aspectos culturais de cada período influenciaram nas formas arquitetônicas das instituições escolares dos períodos estudados.

Esta pesquisa possui caráter bibliográfico e utilizou de fontes especializadas, periódicos, teses, além de sites relacionados aos temas em questão, buscando encontrar os conteúdos mais relevantes. O período pesquisado foi do início da República até a década de 1990. Essa periodização se fundamenta pela relevância das transformações observadas nas concepções pedagógicas, assim como nos espaços escolares desses três diferentes momentos da história da educação de nosso país.

RESULTADOS

No período inicial da República (1889-1930), é possível analisar os primeiros grupos escolares paulistas, observando os aspectos políticos e as concepções pedagógicas daquele momento. Foi um momento histórico influenciado por muitos conflitos, de divergências entre

Realização

Apoio

civis e militares, de renovação intelectual e confrontos de pensamentos; chegava ao Brasil um chamado “bando de ideias novas” (CRUZ COSTA, 1967, p. 97-102 apud SAVIANI, 2013, p. 179), regido por um pensamento científico que era inspirado na corrente positivista.

Ao lado de um clima de otimismo (*belle époque),* o momento também era marcado por altas taxas de inflação, crise financeira, desemprego e superprodução do café; um enorme preconceito racial, além da falta de um sistema escolar inclusivo, fazendo com que os escravos que haviam sido libertos vivessem uma situação próxima do completo abandono. A política é marcada por arranjos de poder (política dos governadores) e uma revolução (a de 1932).

Sobre os processos pedagógicos, de um lado, estava a busca da continuidade de hegemonia da Igreja Católica no campo da educação e, de outro, as discussões das ideias liberais, que tinham como principal conceito a transformação pela educação, ou seja, a possibilidade de sujeitos ignorantes se tornarem homens esclarecidos por meio da influência da escola.

Conforme Saviani (2013), a reforma educacional, iniciada em 1890 pela Escola Normal, inspirou-se nos exemplos de países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos, e seu idealizador foi Caetano de Campos, que acreditava ser necessário que, antes de reformar a instrução pública do estado de São Paulo, fosse preciso instalar as escolas modelo de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal. Dessa maneira foi criada a escola modelo anexa à escola normal de São Paulo como uma organização para demonstrar a metodologia proposta (Cf. SAVIANI, 2013).

A grande renovação trazida pela república, no formato dos grupos escolares, era, em princípio, a reunião das escolas chamadas anteriormente de escolas isoladas, ou avulsas (Cf. SAVIANI, 2013). Esses grupos escolares marcaram a história da educação, com seus prédios imponentes de bela arquitetura e fachadas suntuosas, geralmente localizados em locais privilegiados, próximos às igrejas ou praças públicas (Cf. SOUZA, 1998).

A proposta era de criar uma escola primária graduada, onde houvesse várias salas de aula e, também, vários professores, além da fundação de novas escolas normais para providenciar a formação desses docentes. Os projetos arquitetônicos dos grupos escolares passaram a obedecer a um novo programa, como classes sequenciais, ambiente administrativo, prestigiar a figura do docente e as relações interpessoais dos estudantes (BUFFA; PINTO, 2002).

Percebe-se toda a importância que a República atribuía à educação devido à imponência de seus prédios, no final do século XIX. Os políticos republicanos e educadores defendiam a

ideia de espaços escolares e a crença no poder da escola de instruir e de, ao mesmo tempo, moralizar, civilizar e consolidar a ordem social: essa se torna a principal justificativa ideológica para a defesa do sistema de ensino público de qualidade, que recebia influências dos ideais iluministas.

No entanto, os grupos escolares paulistas foram se transformando até desaparecerem por completo (até, aproximadamente, 1971), da mesma maneira que se transformou também a sociedade que os criou e defendeu esse modelo de educação. Durante esse período, foi registrada uma grande evolução no campo da educação brasileira e as construções dos edifícios escolares ficaram sob a responsabilidade de diversos órgãos oficiais.

No período de 1930 a 1960, o Brasil vive processos sociais, políticos e econômicos de grandes mudanças. Na área da educação, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira foram os principais divulgadores e defensores do movimento da Escola Nova que, conforme Saviani (2013), defendiam a escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade. A proposta de uma educação de forma integral, ampliada em suas tarefas sociais e culturais, fazia parte dos projetos pedagógicos de diferentes correntes políticas concebidas naquele momento.

Saviani (2013) afirma que Anísio Teixeira trouxe, desde as suas origens, os conceitos a respeito de educação, a ideia de uma formação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura e, na medida em que sua obra foi se estruturando, ele aperfeiçoou suas convicções envolvendo inúmeros elementos que, até hoje, repercutem nos projetos educacionais brasileiros, entre eles, o argumento da jornada escolar estendida. Para Teixeira, uma nova atribuição para as escolas era a de educar todos os indivíduos para fazerem parte da coletividade.

Em todos os cargos públicos assumidos por Anísio Teixeira, ele sempre encontrou a mesma realidade da falta de escolas públicas o que o fez, inicialmente, socorrer esse problema, pois tinha o objetivo de acolher o maior número possível de alunos não matriculados. Seu projeto foi o do Centro Educacional, constituído por escola-classe e escola-parque.

O programa das escolas-classe e parque escola ficaram reconhecidos internacionalmente, pela atividade pedagógica exercida nelas e, também, pelo estilo arquitetônico empregado nos edifícios. Dórea (2000) defende a ideia de que a proposta arquitetônica de Anísio Teixeira servia de apoio para uma nova e ousada concepção das práticas escolares nacionais, ou seja, por meio da arquitetura, Teixeira colocou em xeque os tradicionais

paradigmas então vigentes para a construção das edificações escolares do governo federal. Por meio da arquitetura dessas escolas, Anísio procurava expressar o próprio sentido da educação que desejava implantar: uma nova educação pedia uma nova arquitetura.

Nessa nova visão, a educação primária passa a ser imprescindível, estando no alicerce de todo o sistema de ensino e de acesso a todos, indistintamente. Para que fosse possível o cumprimento das novas atribuições dadas às escolas, Anísio afirmava que seria necessário:

> [...] que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver (TEIXEIRA, 1935, p. 39 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Seguindo a proposta de Teixeira, os modelos de escolas elementares deveriam ter uma estrutura diferenciada, posicionados às margens das cidades e fazendo parte dos Centros de Educação Popular, operando como núcleos de articulação dos bairros, onde se cumpririam as finalidades habituais das salas de aula e, assim, as atividades como educação-física, artes sociais, artística, além de outras práticas, se dariam em outro prédio, retornando a proposta já aplicada por Teixeira, nos mesmos moldes das Escolas-Classe e Escolas Parque.

Teixeira defendeu ferrenhamente a organização e o planejamento para as construções dedicadas ao ensino. Ainda no que se refere aos objetivos traçados por Teixeira, sempre esteve presente a preocupação com a relação existente entre as concepções pedagógicas e os ambientes escolares. A proposta, de que as escolas públicas assumissem a qualidade de educação em tempo integral, trouxe consigo os modelos de escolas que permitiriam esse sistema, onde os alunos seriam acomodados nos dois modelos de instalações, permanecendo os dois turnos nas escolas. Além de uma educação integral, propunha um modelo de qualidade do ensino.

Os modelos arquitetônicos desse sistema, proposto por Teixeira, vinham rompendo as tradições existentes e trazendo uma arquitetura moderna, onde as escolas deveriam ser devidamente programadas para educar. Eram modelos que pretendiam propor uma reorganização dos ambientes escolares, atendendo às conquistas das pedagogias, de novas práticas de higiene, além de estarem vinculados às novas formas mais econômicas de se construir. Essa nova arquitetura abordou novos princípios da funcionalidade e da racionalidade.

As ideias de Anísio Teixeira nem sempre foram aceitas e compreendidas, no entanto, ele se manteve perseverante em seus ideais e nas teorias que defendia, estando certo do preceito

Realização

Apoio

constitucional, como um dever moral do estado, de garantir e amparar a escola pública democrática e acessível a todos.

A fase dos anos de 1980 é marcada pelo retorno, na política, ao sistema democrático, processo de construção de alianças e de disputas de poder. No cenário pedagógico, este é considerado um período muito favorável ao desenvolvimento das propostas pedagógicas contra hegemônicas. Era uma luta contra a preponderância de certos ideais vigentes, ou seja, a busca por novas influências educacionais. As concepções pedagógicas contra hegemônicas possuíam alguma ambiguidade, certas diferenças que iam desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, transpondo a concepção libertadora e pela atenção com uma base marxista (Cf. SAVIANI, 2013).

Em março de 1983, Leonel Brizola tomou posse do governo do estado do Rio de Janeiro, trazendo consigo uma proposta transformadora para o campo da educação, por conta das dimensões de seus ideais. Escolas deveriam ser restauradas, a rede de ensino ampliada e os esforços para o aperfeiçoamento do magistério seriam intensos. A rede escolar se encontrava em estado de calamidade e uma realidade que mantinha milhares de crianças às margens do processo de educação por falta de vagas.

O governo Brizola apresenta, como saída, os Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs que, nas palavras do governador, "é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica" (RIBEIRO, 1986). A idealização dos CIEPs foi resultado do árduo trabalho de Darcy Ribeiro que, em parceria com o arquiteto Oscar Niemeyer, apresentou uma nova concepção de escola, um modelo inovador com moderna forma arquitetônica aliada a uma nova proposta pedagógica, baseada na Escola Nova, com posturas liberais e, justamente por isso, considerado inaceitável por parte da academia.

O projeto educacional foi considerado como uma verdadeira revolução na educação pública do país. Ribeiro concebe este arrojado projeto sob as influências do mestre Anísio Teixeira. Os CIEPs deveriam se localizar, preferencialmente, onde estivessem instaladas as populações mais necessitadas do município e do estado, seriam escolas funcionando em regime de dia completo, implantadas pela primeira vez no Brasil. O prédio principal foi planejado para ter capacidade de acolher grande número de alunos. Considerando as necessidades da maioria dos alunos vindos das classes de baixa renda, a assistência médico-odontológico foi fornecida e fazendo parte integrante e inseparável do projeto educativo e renovador, ultrapassando os

Realização

Apoio

limites da escola que, naquele momento, pretendia ir ao encontro das necessidades comunitárias.

Ribeiro (1986) reafirma a ideia de que a proposta dos CIEPs era de não esconder a realidade dramática em que vivia grande parte de seus alunos, originários de parcelas sociais menos favorecidas. A instituição envolvia-se com essas crianças para poder ajudá-las. Essa aproximação da instituição com a realidade de seus alunos era, certamente, uma garantia de apoio que se reverteria num ganho para o processo de aprendizagem. Um projeto educacional totalmente inovador, "a proposta Pedagógica dos CIEPs rompe com o antigo isolamento da Escola Pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres" (RIBEIRO, 1986, p. 47). Todas as unidades dos CIEPs deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas.

A implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro transformou-se em um marco de um programa de educação e também se estabeleceu como uma referência urbana, em razão de seu projeto ter se repetido por tantas e tantas vezes. Esse modelo de escola acabou por criar uma identidade na paisagem urbana carioca.

Era necessário que se projetasse uma escola bonita, ampla, que fosse economicamente possível e que também permitisse agilidade em sua construção. Diante de um desafio tão considerável quanto esse, era fundamental a escolha de um arquiteto capacitado e responsável. Oscar Niemeyer, com seu talento e estilo único, foi o escolhido para conceber o projeto arquitetônico, desenvolvido com objetivo de padronizar o maior número possível de unidades. O arquiteto foi capaz de superar a dureza do concreto e projetar uma obra espetacular, dotada de movimentos, flexibilidade e qualidades estéticas tão valiosas. O projeto conseguiu fazer uma conjugação entre os três elementos do conjunto, o prédio principal, a biblioteca e o ginásio poliesportivo; o destaque é justamente a volumetria entre os blocos de construção.

Os CIEPs viveram um curto período, nos anos de 1993 e 1994, sendo este um momento mais aproximado das concepções pedagógicas idealizadas pelo programa. Fica a certeza de que essa proposta teve suas compensações e respondeu a um desejo real da população por uma escola de múltiplas funcionalidades, sendo possível um programa educacional novo e culturalmente rico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realização

Apoio

Por meio da revisão dos conteúdos das literaturas adotadas, buscou-se reiterar as influências no que se refere à correlação existente entre a arquitetura de escolas públicas brasileiras e os objetivos dos programas pedagógicos aplicados em cada um dos padrões investigados. No tocante aos diversos aspectos relevantes dessa conexão, este estudo apresentou algo a respeito dos cenários políticos, no momento em que cada um dos modelos escolares foi implantado, considerando a maneira com que essas influências afetaram os padrões observados, além também do ideário pedagógico que prevalecia em cada período, assim como a forma com que tais propostas foram implantadas.

Observou-se que todas as transformações arquitetônicas dos três modelos de escolas públicas estudados se deram, entre outros fatores, especialmente, por aqueles relacionados aos princípios políticos, ao poder econômico, às questões culturais e aos modelos ideológicos pedagógicos de cada época. Este estudo se propôs a auxiliar esta percepção: as linguagens arquitetônicas de cada modelo indicaram como eles foram capazes de traduzir as perspectivas que motivaram sua elaboração

Através deste estudo, foi possível observar também o quanto foi prejudicial, aos diversos programas educacionais, a recorrente descontinuidade entre os governos que se sucederam. Percebeu-se que as propostas pedagógicas sofreram alterações drásticas que as impediram de se consolidar, de aplicar os seus princípios.

Imprescindível seria que houvesse políticas de estado capazes de resguardar as diversas e acertadas propostas educacionais que surgiram ao longo da história da educação brasileira, dando sequência aos seus propósitos, independentemente do governo que as tenha gerado ou que viesse a assumi-las.

REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação***:* organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar*:* planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 13, p. 151-160, jan./jun. 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910*).* Curitiba: UNESP, 1998.

Realização **Apoio**

PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA PRÁTICA CONTEMPORÂNEA

Ellen Silva Pereira
Universidade do Vale do Sapucaí
ellen_sp@hotmail.com
Maysa Carvalho de Pádua
Universidade do Vale do Sapucaí
maysacpadua@gmail.com
Me. Adriana de Freitas Cardoso
Universidade do Vale do Sapucaí
drifcardoso@yahoo.com.br

RESUMO: A pedagogia de projetos vem sendo colocada em prática para mostrar que é possível transpor as barreiras da educação tradicional, utilizando métodos que abrangem várias disciplinas e conhecimentos que eram deixados de lado pelo tradicionalismo. Buscou-se, por meio desta pesquisa, definir e discutir o que é interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, delimitar o conceito da pedagogia de projetos como uma forma de colocar em prática a interdisciplinaridade nas escolas, imbuir uma nova metodologia em busca de melhores resultados educativos e sugerir um modelo de projeto que possa inspirar a adoção deste método nos meios educativos. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, iniciando-se com revisão bibliográfica sobre o tema e apresentando-se um projeto baseado nos conceitos discutidos, apresentando, portanto, uma possibilidade que pode inspirar a adoção deste tipo de metodologia em sala de aula.

Palavras-Chave: Pedagogia de projetos. Prática escolar. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A busca por uma práxis inovadora que atenda as demandas da sala de aula, tem sido alvo de pesquisas tanto do campo escolar, quanto do âmbito acadêmico, diante disso, há uma grande necessidade de que a escola se renove em suas formas de ensinar, com metodologias e projetos diferenciados, de forma contextualizada, induzindo indagações e pensamento crítico, o que se distingue do ensino tradicional inculcado nas escolas. Para tal, a interdisciplinaridade entra como foco, pois "está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. Unidade, nesse contexto, refere-se à composição de um pensamento onde o "todo" é desejado." (GOULART; FREITAS, 2005, p. 2).

Realização
Apoio

Quando os alunos concluem o ensino fundamental, etapa obrigatória da educação no Brasil, é esperado que, de acordo com Urban (2008, p. 156), "possam ter a dimensão sobre a realidade onde vivem, possam ter condições de confrontá-la e relacioná-la com outros contextos e, por conseguinte, consigam fazer as suas escolhas e estabelecer critérios para orientar as suas ações". Para que isso seja possível, é necessário que a escola propicie momentos em que se possa, além de compreender determinada disciplina, relacioná-la com outras áreas do conhecimento e com sua própria vida. A pedagogia dos projetos torna-se, assim, um dos meios para que isto se torne possível, já que propõe uma forma de ensino de maneira interdisciplinar e com o envolvimento prático.

Neste cenário de fragmentação de conhecimento e de transição para um novo modo pensar na educação, por meio da interdisciplinaridade, é desejável que se alterem algumas estruturas vigentes na escola, baseadas no modelo tradicional de ensino, que divide as disciplinas em especialidades, em que a transmissão do conhecimento é centrada no professor e na transmissão dos conteúdos trabalhados de maneira isolados e esses sujeitos não são partes integrantes desta realidade. (PELEIAS et al., 2011, p. 505). Assim, ao longo desta pesquisa, foram discutidos os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a pedagogia de projetos, formas de ensino contemporâneas e propostas em documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Em seguida, um projeto que se baseia nestes conceitos foi elaborado, tendo como foco a disciplina de ciências, mas abrangendo outros conteúdos.

OBJETIVOS

- Definir e discutir o que é interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;
- Delimitar o conceito da pedagogia de projetos como uma forma de colocar em prática a interdisciplinaridade nas escolas;
- Imbuir uma nova metodologia em busca de melhores resultados educativos;
- Sugerir um modelo de projeto que possa inspirar a adoção deste método nos meios educativos.

METODOLOGIA

Realização

Apoio

A abordagem metodológica adotada na pesquisa foi qualitativa, iniciando-se com revisão bibliográfica sobre o tema e, em seguida, apresentação de um projeto baseado nos conceitos discutidos e defendidos. Ao longo da pesquisa, foram discutidos os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a pedagogia de projetos, formas de ensino contemporâneas e propostas em documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Em seguida, foi elaborado um projeto, baseando-se nestes conceitos, apresentando, portanto, uma possibilidade que pode inspirar a adoção deste tipo de metodologia em sala de aula. O projeto teve como foco a disciplina de ciências, abrangendo os conteúdos de português, matemática, geografia, artes e educação física.

RESULTADOS

De acordo com Nogueira (2001, p. 77), um projeto é "antecedido de um sonho, uma necessidade, um interesse em projetar, uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar sobre um tema e/ou assunto", que deverão ser motivadores para a busca de soluções para o problema, propondo diferentes formas de investigá-lo. Este problema pode surgir individualmente, com uma proposta pontual, ou em grupo de pessoas, mas deve, necessariamente, ser pensado e executado de maneira coletiva, com contribuições dos alunos e equipe pedagógica.

Na etapa de execução, o projeto será colocado em prática contendo momentos de criação e produção para os alunos, com todos os materiais necessários à disposição e presença de um professor facilitador. Já na apresentação deve haver grande preparo dos alunos, que poderão neste momento "expor suas descobertas, hipóteses, criações e conclusões" (NOGUEIRA, 2001, p. 90). A exposição do trabalho, ainda segundo Nogueira (2001), deve ser um momento também de avaliação das aprendizagens dos alunos, e, após seu término, todos os participantes do projeto, inclusive os alunos, devem avaliar todas as etapas do projeto.

A metodologia de projetos está articulada ao conceito de interdisciplinaridade transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade integra os conteúdos programados entre as disciplinas, respeitando cada área do saber. Desta maneira, tem-se a visão de totalidade entre o conhecimento, sujeitos mediadores e aprendizes através de "tema gerador" que é o ponto de partida do trabalho com projetos, esses temas são os norteadores da problemática que será trabalhada, enfatizando os problemas do cotidiano frente à produção dos conhecimentos

Realização

Apoio

sistematizados pela escola, além de trazer reflexões dialógicas em sala de aula. (PONTUSCHKA, 1993). O trabalho interdisciplinar, segundo a autora, deve desenvolver um conhecimento em conjunto com a realidade social que está agregada à escola, que a escola valorize e não menospreze a cultura e os conhecimentos dos grupos sociais, além de não metodizar a transmissão dos saberes, no entanto, é importante que a comunidade envolvida, principalmente a rede escolar, tenha consciência do que está sendo trabalhado, além da percepção dos problemas que nela estão envolvidos.

A transdisciplinaridade, para Nicolescu (1999) é definida como um movimento que transgride as fronteiras disciplinares, que vai além de qualquer disciplina. Para o autor, "seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.". (NICOLESCU, 1999, p.11). No entanto, a transdisciplinaridade está longe de fazer parte da prática disciplinar, pois no momento, o método interdisciplinar ainda está adentrando com dificuldades no ambiente escolar. Diante disso, a transdisciplinaridade parece utópica na relação de integração das disciplinas a uma proposição de um sistema sem fronteiras, o que para a escola é uma prática difícil de ser problematizada (NOGUEIRA, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) já adotam a tendência interdisciplinar quando sugerem o trabalho com os temas transversais, no documento "Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais" (BRASIL, 1997). Segundo o documento, as áreas do conhecimento apresentadas nas escolas, apesar de necessárias, não são suficientes para que se possibilite uma formação cidadã nas escolas. Para que isto seja possível, apresentam-se os temas transversais, sendo eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Assim, os PCN's adotam os temas transversais de maneira a "compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais" (BRASIL, 1997, p. 25). Estes temas poderão, portanto, ser trabalhados em todas as disciplinas, de maneira articulada aos conteúdos, conforme decisão do próprio docente ou equipe pedagógica.

Baseando-se nestes conceitos, será apresentado a seguir um exemplo de trabalho com interdisciplinaridade, em que foram abordados os temas pluralidade cultural e saúde, indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). O projeto busca envolver professores das disciplinas de ciências, português, matemática, geografia, artes e educação física, do 8º ano do Ensino Fundamental, o tema central será o corpo humano, e a partir dele, serão integrados

diversos conteúdos, que seriam trabalhados de forma dissociada durante o ano nestas disciplinas. O projeto poderá ser executado em duas semanas, com sete aulas de duração de quatro horas cada, uma reunião para organização da apresentação do projeto (quatro horas), a apresentação que ocorrerá em formato de conferência e exposição (tres horas) com um momento final dedicado à avaliação e auto avaliação dos alunos, com participação dos pais (uma hora). Porém, o tempo poderá ser alterado, conforme a necessidade.

Na primeira aula, serão trabalhados os conteúdos de português e ciências. Na aula de ciências será feita sensibilização a respeito da importância da nutrição humana, utilizando-se para isso imagens e vídeos, em seguida, será realizada uma discussão sobre a saúde da mãe durante a gestação. Na aula de português haverá uma explicação sobre o gênero textual "relato pessoal", sendo exploradas as características que compõe esse tipo de texto. Em casa, os alunos deverão coletar relatos da mãe ou responsável sobre a gestação e/ou preparação (em casos de criança adotada), sobre o que foi feito para receber a criança, como cuidados com alimentação, higiene, etc. A partir desta aula expositiva, os alunos deverão fazer um relato pessoal, conforme o que foi estudado durante a aula. Para a aula do dia seguinte, deverão levar fotos de suas fases da vida, desde o nascimento até o momento atual.

A próxima aula será iniciada com uma conversa em roda, na disciplina de português, de modo que os relatos pessoais sejam discutidos. Na aula de artes, os alunos deverão fazer um mural individual de fotos com as imagens trazidas de casa mostrando todo o seu desenvolvimento e os sentimentos que esse crescimento causa, os mesmos deverão utilizar todo o potencial criativo no mural. Após a finalização da atividade, os alunos deverão analisar os murais, fazendo uma possível análise das fotos, na disciplina de ciências, para que seja discutido em roda de conversa sobre a fase em que estão: a adolescência, debatendo as mudanças físicas e psicológicas da adolescência.

A terceira aula será dedicada à disciplina de ciências. A partir dos murais elaborados na aula anterior, de artes, será questionado aos alunos como é possível que as pessoas cresçam ao longo dos anos e de onde vêm a energia para este desenvolvimento. Espera-se que respondam que é devido, entre outros fatores, à alimentação. Será questionado, então, do que é feito um alimento, sendo possível elaborar, com mediação do professor, o conceito de "nutrientes". A aula passará a ser expositiva sobre a função dos nutrientes, com momentos de discussão sobre a importância da alimentação saudável. Por fim, será conversado sobre a influência da

Realização

Apoio

diversidade cultural na nossa alimentação e os alunos deverão pesquisar quais as contribuições dos povos (africanos, italianos, portugueses, etc.) para a alimentação dos brasileiros.

A quarta aula terá início com a disciplina de ciências, relacionando com a aula anterior, questionando como os nutrientes são digeridos e absorvidos pelo nosso corpo. O sistema digestório será, então, trabalhado por meio de vídeos, imagens, aula expositiva e realização de atividades. Na disciplina de educação física será discutido junto aos alunos o conceito de sedentarismo, de forma que cada um possa refletir sobre seus hábitos. No pátio, serão propostas algumas atividades em que os alunos podem realizar em suas próprias casas, afim de que não se tornem adolescentes sedentários. Será solicitado aos pais, que na próxima aula, os alunos levem máquinas fotográficas ou celulares com câmera para que registrem um passeio a ser realizado no dia seguinte.

Na quinta aula será trabalhada a disciplina de geografia. Recordando o que foi visto nos primeiros momentos do projeto, a respeito da importância da nutrição humana e as possíveis doenças que a desnutrição pode causar, será feita uma reflexão sobre as condições de higiene dos lugares de nosso país - acesso a água limpa e potável para cozinhar seus alimentos; banheiro com um sistema apropriado; doenças que podem surgir em lugares onde não existe esse sistema de saneamento. A partir da interação dos alunos e apresentação de imagens sobre o tema, será conceituado o que é saneamento básico. Será realizada, em seguida, uma visitação às ruas da cidade, observando pontos em que é possível verificar a situação do saneamento básico na cidade (se existirem rios poluídos na cidade ou lugares com esgoto a céu aberto, por exemplo, pode ser feita a observação). Tudo deverá ser registrado em anotações e fotografias, que serão utilizadas nas próximas aulas. A turma também fará uma visita guiada por funcionários à estação de tratamento de água e esgoto da cidade (caso não exista estação na cidade, deverá ser feita uma pesquisa sobre as consequências disto). Também deverão ser realizados anotações e registro em imagens. Em casa estes materiais deverão ser organizados para a próxima aula e as fotos impressas.

A sexta aula se iniciará com a disciplina de português, apresentando-se o que é o gênero carta aberta. Será proposto, em seguida, que os alunos, em duplas, redijam uma carta aberta direcionada ao prefeito da cidade, reivindicando a melhoria de algum aspecto observado (se não houver nenhuma reinvindicação ao prefeito pode ser direcionado a outro órgão responsável). Após a elaboração, cada dupla irá ler para a turma seu texto, e, conjuntamente, os

Realização

Apoio

alunos irão sintetizar suas ideias e redigir uma única carta aberta, com ajuda do professor, que será lida ao representante da cidade no dia da apresentação do projeto.

Na aula de artes será apresentado um vídeo sobre a história da fotografia, explorando-se a importância deste instrumento durante a história. Após esse momento será proposto aos alunos que, a partir do que foi visto nas ruas e na estação de água e esgoto, eles exponham seus registros fotográficos, da forma que preferirem. Serão, então, divididos em grupos que irão compilar as fotos de maneira que possam ser expostas (podem ser feitos murais, edições das fotos, fotomontagem, etc.).

Na sétima aula será trabalhado a montagem de gráficos, na disciplina de matemática, a partir de dados sobre a situação do Brasil no que se refere ao saneamento básico. Estes gráficos serão feitos em cartolina, para serem apresentados posteriormente. Já na aula de ciências, o professor irá debater junto a turma quais são as possíveis doenças que podem causar a falta de saneamento básico, com isso os grupos irão pesquisar sobre doenças causadas pela falta de tratamento de esgoto. A pesquisa será realizada no laboratório de informática e cada grupo deverá elaborar cartazes informativos sobre essas doenças e apresentá-los para toda a turma.

A próxima aula será dedicada à organização da apresentação do projeto em formato de conferencia, dividindo os alunos em dois grupos, um grupo ficará responsável pela organização do ambiente da conferência, em que será realizada palestra sobre gravidez na adolescência, por um membro da saúde pública do município, será exposto o mural de fotos sobre as fases da vida e os relatos de experiência. O segundo grupo ficará responsável pelo ambiente de exposição sobre saneamento básico, em que estarão as fotos do passeio realizado, cartaz informativo sobre as doenças causadas pela falta de saneamento básico, os gráficos elaborados a partir de dados a respeito do tema e a leitura da carta aberta. Os alunos serão responsáveis por toda a organização no dia da apresentação, desde a elaboração dos convites para as entidades externas e representante legal da cidade, a arrumação das cadeiras, recepção dos convidados e dos pais, função de mestre de cerimônia e explicação dos materiais.

A apresentação se iniciará com a palestra sobre gravidez na adolescência, realizada por um agente da saúde. Em seguida alguns alunos conduzirão os convidados aos estandes de exposição. Após a exposição dos trabalhos, o público será convidado a ouvir a leitura a ser realizada por um aluno da carta aberta redigida pela turma. Finalizado a leitura, o mesmo convidará o representante legal da cidade para fazer um parecer sobre o que os alunos questionaram na redação. Assim, haverá um bate-papo conduzido pelos professores, de modo

que instiguem o público, os alunos e a comunidade escolar a argumentarem sobre as possíveis melhorias para o saneamento básico da comunidade.

Ao final da apresentação, que ocorrerá por três horas, acontecerá um momento de avaliação, reunindo professores, pais e alunos. Um professor será responsável por coordenar este momento e outro por fazer as anotações das falas e nota dos integrantes. O professor que irá coordenar, solicitará que a avaliação de todos ocorra de forma oral, sugerindo mudanças e sendo possível diálogo entre as partes, e ao final deem uma nota de 0 a 10: os alunos irão se auto avaliar, avaliar os demais grupos subdivididos para apresentação do projeto, analisando também a ação dos próprios professores e a importância do projeto; os pais/responsáveis também avaliarão a participação de seus filhos/pupilos e o desempenho da escola e dos professores. Por fim, os professores também avaliarão seu próprio desempenho e dos alunos, dando um parecer sobre as sugestões e críticas dos alunos e pais/responsáveis. Além deste momento, as atividades realizadas durante as aulas, a participação dos alunos e o desempenho no dia da apresentação também serão avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se observar, ao longo da pesquisa que, mesmo sendo metodologias consideradas inovadoras no contexto escolar, é possível pensar e criar por meio da pedagogia de projetos, a possibilidade de integrar diversos conteúdos e disciplinas de maneira interdisciplinar, partindo do interesse dos alunos e instrumentalizando-os para que possam intervir na realidade que se encontram. Deste modo, apesar dos desafios, a proposta apresentada é um exemplo do que se pode repensar a prática educativa através da interdisciplinaridade que cria possibilidades de ser implementada a qualquer nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GOULART, S. F.; FREITAS, D. S. Unidades didáticas interisciplinares: possibilidades e desafios. **Atas do 5º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, n° 5, 2005. Disponível em:

<http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p414.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LUTFI, E. P.; SEABRA, M. PONTUSCHKA, N. N. Rua e escolas: Compassos. In: PONTUSCHKA, N. N (org.). **Ousadia no diálogo**: Interdisciplinaridade na escola pública. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=3-lGozBnucEC&oi=fnd&pg=PA9&ots=C8D4uKaL90&sig=aHfB9d39UtWpPlis6wNpdEzHUWk&redir_esc=y#v=onepage&q=interdisciplinar&f=false>. Acesso em: 29 jun. 2018.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: FREITAS, L; MORIN, E.; NICOLESCU, B (eds.). **Educação e Transdisciplinaridade.** 1° Encontro Catalisador do CETRANS – USP. Itatiba, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 5 ed. São Paulo: Érica, 2001.

PELEIAS, I. R et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: Análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

URBAN, A. C.; MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F. **Organização do trabalho pedagógico.** IESDE Brasil AS. Curitiba, 2008.

O IDORT E O PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A CLASSE TRABALHADORA NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940[18]

Eraldo Leme Batista[19]
Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
eraldolbatista@gmail.com

RESUMO: O Instituto de Organização Racional do Trabalho foi criado em 1931, centralizando as discussões do projeto industrial para o país, bem como os debates referentes à educação profissional, que deveria se elaborada na perspectiva da formação de um novo trabalhador. Defendemos a tese de que este instituto empresarial tornou-se também uma instituição fundamental no desenvolvimento e implementação do projeto de educação profissional para a classe que vende sua força de trabalho. Entendemos que esse Instituto foi de fato uma organização educacional, contando com a contribuição de importantes educadores brasileiros, como os escolanovistas como Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Noemy Silveira e professores da escola politécnica de São Paulo, que foram fundadores do IDORT e articuladores do pensamento educacional no interior desta instituição, contando com apoio e contribuição de Roberto Mange, engenheiro e professor responsável pela elaboração de projetos voltados para a formação de trabalhadores. O objetivo deste trabalho é demonstrar o IDORT como instituição estratégica na elaboração e difusão de propostas de educação profissional para os trabalhadores brasileiros. A metodologia que utilizamos foi a pesquisa em fontes primárias e secundárias (Revista IDORT das décadas de 1930 e 1940, livros sobre o período e dissertações e teses referentes ao tema).

Palavras-chave: Educação profissional. Racionalização. Taylorismo.

INTRODUÇÃO

Após a I Guerra Mundial, com o aceleramento do processo de urbanização e com o início da industrialização, essa tradição da educação aristocrática já não era suficiente para atender ao processo de desenvolvimento que o país começava a enfrentar, e foi apenas nesse tempo que se começou a despertar para a educação para o trabalhador. Sendo ainda incipiente o crescimento industrial, necessitava-se de trabalhadores com preparação mínima para os postos a serem ocupados na indústria, comércio e serviços. Para tanto, a profissionalização das massas, quando muito, era ainda oferecida nos liceus e escolas de

[18] Trabalho referente a Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp em 2013 sob orientação do Prof. Dr. José Luís Sanfelice.

[19] Doutor em educação pela Unicamp. Professor no Programa de Pós-Graduação da Univás. E-mail: eraldo_batista@hotmail.com

Realização
Apoio

ofícios de forma insuficiente. Os ofícios oferecidos até então eram mais artesanais do que manufatureiros, distanciando-se dos propósitos industrialistas seus criadores. Nesse contexto, a importação de mão de obra especializada ficava cada vez mais difícil e fez-se necessário fomentar o ensino profissional.

Nesse período de transformações econômicas no modo de produção é que cresce a demanda social de educação, e o Estado expande o quadro escolar; porém, este prescreve para a escola um tipo de formação, que é apenas o da instrução para o trabalho. Nesse contexto, trabalho e educação se relacionam. A organização racional do trabalho está presente na Associação Brasileira de Educação (ABE), como bem nos informam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 19):

> É evidente, por exemplo, a importância que a organização racional do trabalho encontrou no seio da ABE e como, em alguns casos, essa questão traduziu-se na valorização dos métodos de uma pedagogia que viabilizasse no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial. É interessante notar como a apropriação dessa pedagogia foi funcional, no plano ideológico, para afrouxar as tensões sociais a atualizar projetos reformistas específicos. A organização racional do trabalho, entretanto, não se reduzia à adequação do trabalhador ou da trabalhadora a uma determinada ocupação industrial. Ao contrário, refletia-se também na proposta de fixação de homens e mulheres ao campo, de forma a conter o processo de crescimento urbano mediante uma distribuição 'racional' da população pelas atividades rurais e urbanas.

Mesmo essa pesquisa focando-se nos anos 1930 e 1940, aponta que o debate em torno da educação profissional já estava colocado no país no início do século XX e que, no decorrer dos anos, veio se acentuando, com a organização dos industriais no CIESP e com a criação do IDORT[20], em 1931. A Lei n°1.184, de 3 de dezembro de 1909, já apontava para a preocupação de educação dos jovens filhos dos operários.

> Esta lei determinou a criação de escolas noturnas, na capital e no interior, especificando que elas deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas e atenderem, exclusivamente, aos meninos operários ou filhos de operários. A prioridade de instalação dessas escolas seria daquelas que tivessem acomodações oferecidas pelas empresas, e o professor seria sempre provido pelo governo estadual. A articulação com as fábricas deveria se dar, também, na definição do horário escolar (CUNHA, 2005, p. 141).

Em sua pesquisa, Cunha (2005) nos informa que o texto da lei n° 1,192, de 22 de dezembro de 1909, expressava a persistência da ideia do ensino profissional como algo

[20] O IDORT tinha como um dos seus objetivos "[...] estabelecer um novo paradigma para nortear as relações entre as classes sociais. Ao invés do conflito, das lutas de classes tão evidentes naquele período histórico, buscava-se a conciliação entre as classes, fator igualmente fundamental para a aceleração do desenvolvimento industrial" (PICHELLI, 1997, p. 15-16, grifos nossos).

destinado aos desvalidos, em consonância, aliás, com a exposição de motivos do decreto do presidente de República desse mesmo ano:

> Fica o Governo autorizado a contratar com estabelecimentos industriais, agrícolas ou beneficentes de reconhecida idoneidade, a educação profissional de menores pobres, não criminosos de ambos os sexos, que tenham mais de 11 anos de idade e que, por falta de proteção paterna ou tutelar, estiverem abandonados (CUNHA, 2005, p. 142).

No decorrer dos anos, a preocupação com a formação do trabalhador foi ganhando maior importância, em 1911, por exemplo:

> [...] o decreto nº 9070 regulamentava as escolas de aprendizes artífices e ampliava alguns pontos do decreto nº 7.566, assinado por Nilo Peçanha. Em São Paulo, eram inauguradas as Escolas Profissionais Masculina e Feminina, que posteriormente passariam a denominar-se "Escola Técnica Getúlio Vargas" e "Escola Técnica Carlos de Campos" (SENAI, 1991, p. 114).

No ano de 1920 foi criada uma comissão com o objetivo de "examinar as escolas profissionais". Tanto a preocupação do governo com relação à educação profissional como o crescimento dos trabalhos dessa comissão foram motivos para que, no ano de 1921, fosse criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (SENAI, 1991, p. 114). Essa mesma comissão foi transformada em 1931:

> 'Inspetoria do Ensino Profissional Técnico', chefiada por Francisco Montojos. Em 1934, o decreto nº 24.558 transformava a 'Inspetoria do Ensino Profissional Técnico' em 'Superintendência do Ensino Profissional Técnico', subordinada diretamente ao Ministério da Educação e Saúde Pública (SENAI, 1991, p. 114).

Com relação ao ensino profissional, Mange já desenvolvia, desde o início dos anos 1920, experiência voltada para a formação de trabalhadores a partir dos conhecimentos da psicotécnica para quatro importantes companhias ferroviárias, conforme nos informa Vargas (1985, p. 165).

O debate sobre a educação profissional[21], com o decorrer do tempo, vai ganhando maior importância em diversos setores da sociedade. Entendemos ainda que a defesa dos industriais para o ensino industrial se dava a partir da necessidade de ter operários qualificados nas indústrias de ponta. A questão era bem maior, pois os principais postos de trabalho eram

[21] A principal referência do IDORT, com relação à educação profissional, foi Roberto Mange: "o introdutor dos métodos tayloristas nas instituições de formação profissional e na organização do trabalho no Brasil [...] nasceu em 1885, na cidade suíça de La Tour-de-Peilz. Filho de um Diplomata, fez seus estudos na Alemanha [...] Contratado em 1903, com a idade de 28 anos, para lecionar desenho de máquinas na Escola Politécnica de São Paulo, influenciou várias gerações de engenheiros que, após passarem por suas mãos, ocuparam altas cargos na burocracia estatal e nas empresas públicas (BRYAN, 2008, p. 25).

Realização Apoio

ocupados justamente por estrangeiros que não estavam sendo bem vistos pelos industriais nesse período; por isso a preocupação com a formação de um trabalhador nacional.

A preocupação da burguesia com a educação profissional constitui um poderoso instrumento de controle social. Souza entende que

> [...] o projeto pedagógico da burguesia sempre funcionou para além dos interesses imediatos da produção, buscando as condições necessárias para que isto se cumprisse com eficácia, como um projeto de direção moral, cultural e ideológica para toda a sociedade. Nesse sentido, a ação pedagógica liberal procura legitimar a ideia de que não existem contradições entre as classes, sendo a harmonia preservada pela força de um discurso que reifica as desigualdades, tomando-as como resultado natural das diferentes formas de inserção dos sujeitos na esfera produtiva (SOUZA, 2012, p. 7-8).

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. É o primeiro período da história em que a educação é organizada à base de um sistema nacional. O seu primeiro ministro foi Francisco Campos, que efetivou uma série de decretos, mudanças que ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos. Esta abarcou, inclusive, o Decreto nº. 19850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação. Vale ressaltar que este, em sua origem, era composto por representações do ensino superior e secundário, não havendo nenhuma do magistério, nem do ensino primário ou profissional.

Dentre as principais mudanças desse período, essa Reforma deu origem ao ensino secundário, implantando o currículo seriado e enciclopédico. Até então, no secundário, imperava o sistema de "preparatórios" e de exames parcelados para o ingresso ao superior. No nível profissionalizante, a reforma cuidou apenas do ensino comercial, com o Decreto nº. 20158, de 30 de junho de 1931, que o organizava e regulamentava a profissão de contador no nível médio e só havia a possibilidade única de acesso à educação de nível superior, no curso de finanças. No entanto, não tinha nenhuma articulação com o ensino secundário de então e não dava acesso ao superior de outras áreas.

Essa reforma organizou o ensino técnico profissional em três áreas da economia, criando as seguintes Leis Orgânicas: Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073/42), Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141/43) e Ensino Agrícola (Decreto-lei 9.613/46). Esses cursos continham dois ciclos: um fundamental, geralmente de quatro anos, e outro técnico, de três a quatro anos. Apesar da significância de se investir no nível técnico, essa Reforma não conseguiu resolver os problemas sérios que surgiram nesse nível de ensino, pois havia falta

Realização
Apoio

de flexibilidade com o ensino secundário e restringia o acesso ao nível superior, uma vez que as Leis Orgânicas só permitiam tal acesso no ramo profissional correspondente.

Em 1938, o Governo Federal elaborou, via Divisão do Ensino Industrial, um anteprojeto que regulamentasse o ensino profissional no país. Enviou-o para que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) dessem um parecer, o que não ocorreu, pois demonstraram serem contra a proposta apresentada pelo Estado.

Além desse embate entre industriais e governo, estava ocorrendo também, entre o Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, uma disputa para com qual Ministério seria responsável pela implementação e gestão da educação profissional no país. Nessa disputa, saiu vencedor os interesses do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, deixando Capanema contrariado com a decisão de Vargas. Müller (2009, p. 138) entende que o que estava em disputa eram interesses de frações de classe no interior do governo:

> A disputa dos ministros pode ser entendida como um embate entre frações do próprio capital tentando se acomodar, ou seja, uma "queda de braço" para verificar quem mantinha a hegemonia para dominar o grupo adversário. No caso, quem estava mais próximo ao Estado, conquistou essa hegemonia, sendo que o embate terminou pelo arbítrio do próprio presidente Vargas, que optou pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para negociar com os empresários. Esses acabaram aceitando as normas impostas pelo referido Decreto, assumindo, sem outra opção, os custos financeiros pela formação profissional de seus operários. Assim, em 26 de julho de 1940 foi assinado o Decreto 6.029/40 que regulamentava a instalação e funcionamento de cursos profissionalizantes previstos no Decreto 1.238/39, porém com algumas mudanças que poderiam orientar as indústrias no cumprimento do disposto. Definia-se ali, ainda, a função de aprendiz como trabalhador ligado à indústria, mas com carga horária diária e salários diferenciados.

Em 1942, contando desta vez com a participação dos industriais, é criado, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, através do Decreto-Lei 4.048 de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, quatro anos depois, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei 8.621 de 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. As duas instituições foram criadas para atender à demanda de qualificação para o trabalho, em todos os níveis de profissionalização. Atualmente, são responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional no Brasil.

Assim, ainda que considerando as iniciativas importantes para a educação profissional nas décadas de 1930 e 1940, (como as reformas educativas supracitadas), pode-

Realização
Apoio

se afirmar que a dualidade na educação profissional, constatada desde o período colonial, prevaleceu no país. Além das reformas do ensino, outros fatos históricos desse período são importantes para compreender a reorganização da educação profissional no Brasil, como é o caso do IDORT retratada a seguir.

O IDORT E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Destacamos o papel estratégico e fundamental de Roberto Mange, para desenvolver as experiências racionais na formação dos trabalhadores. Não se trata de qualquer intelectual, mas de uma liderança do movimento pela administração científica do trabalho, portanto, taylorizado, que tinha trânsito com diversos representantes da burguesia industrial brasileira e do pensamento educacional. Lourenço Filho[5], Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, os organizadores do manifesto dos pioneiros[6] eram amigos de Roberto Mange, sendo que Lourenço Filho desenvolve experiências de educação profissional com Mange. Azevedo convida-o para participar do Inquérito Educacional de Fernando de Azevedo, realizado em 1926.

O prestígio de Mange junto aos educadores escolanovistas e aos industriais era tanto que, em vez de se ouvir o diretor da mais importante escola pública profissional de São Paulo, quem é convidado e participa do inquérito é Mange. Gonzaga tinha uma visão mais independente, era mais crítico com relação à formação dos trabalhadores, enquanto Mange defendia e buscava implementar o projeto definido pela elite industrial que estava ligada ao IDORT.

> Foi a visão de Mange sobre treinamento profissional que se firmou como a tendência predominante no Brasil. [...] Assim, não é de se surpreender que Fernando Azevedo tenha entrevistado Mange e não Gonzaga (que, afinal de contas, era o diretor da mais importante escola pública profissional de São Paulo) em sua pesquisa. Foi a entusiástica campanha de Roberto Mange pela organização racional que atraiu os

[5] Este educador teve papel fundamental no movimento escolanovista e também como responsável pela reforma do ensino ocorrida no Estado do Ceará. Foi um dos fundadores do IDORT e tradutor de importantes psicólogos do trabalho, como Henry Pieron da Universidade de Paris e Léon Walther, do Instituto Rousseau da Universidade de Genebra. Também foi importante divulgador das teses tayloristas no Brasil e publicou obras importantes sobre a Organização e Psicologia Aplicada ao Trabalho.

[6] Mange era reconhecido pela sua participação em Instituições de ensino profissionalizante, acompanhou de perto os debates anteriores à redação do Manifesto, porém "seu nome não figura entre os signatários porque, nessa época, ele ainda não havia optado pela cidadania brasileira, estando, portanto, impedido de firmar documentos de natureza política (SENAI, 1991, p. 90).

Realização Apoio

> educadores brasileiros mais inovadores, que procuravam criar para o país um sistema educacional perfeitamente moderno (WEINSTEIN, 2000, p. 56).

O IDORT, entidade criada pelos empresários paulistas, foi fundamental para a discussão e reorganização do ensino profissional no Brasil, mas foi na década de 1940 que os industriais conseguiram, mesmo não concordando com a centralização da discussão nas mãos do Estado, criar uma importante escola de formação dos trabalhadores. Foi no período do Estado Novo (1937-1945) que os industriais conseguiram regulamentar as propostas de ensino profissional no Brasil, a partir da reforma Capanema (1942), conhecida também como Leis Orgânicas do Ensino. Essa reforma estruturou o ensino profissional, reformulou o ensino comercial e criou o SENAI.

Expomos a seguir a visão do IDORT sobre a preparação do trabalhador, sendo que este projeto é pensando desde a idade mais tenra. O seu projeto era “inculcar” na criança, a partir da escola, quais seriam suas únicas possibilidades de sobrevivência na sociedade capitalista. A elas não restava nada mais que escolher uma das profissões do “cardápio” e com ela tentar a prosperidade, segundo os princípios da ética do trabalho, sendo que o serviço de orientação deveria também se preocupar com o perfil psicológico dos futuros operários. Os inadequados, num longo processo de aprendizagem, poderiam ou se adequar ao leque profissional ou não. Isso está explícito na revista do IDORT (1932, n. 2, p. 04): “a cooperação com as escolas para tornar conhecidas as profissões normais da cidade e do pais; levantamento do cadastro e elaboração do perfil psicológico das diferentes profissões; trabalhos para guiar candidatos na escolha certa".

Ainda conforme a revista IDORT (1932, fev. nº 2, p. 4):

> Análise do trabalho nas várias profissões para verificação das aptidões básicas de cada uma, seleção por meio de testes, de candidatos a determinadas profissões, tais como: aprendizes e operários industriais, condutores de veículos, telefonistas, telegrafistas, ferroviários, agentes de segurança, aviadores etc; colaboração na organização de cursos de educação profissional, tendo em vista, o desenvolvimento racional das aptidões na base psicotécnica, bem como a aquisição metódica de conhecimentos técno-profissionais; verificação da eficiência de provas e métodos psicotécnicos; determinados padrões profissionais (valores médios) em nosso meio.

Os industriais procuravam disseminar as ideias via revista IDORT, elaboradas por seus intelectuais orgânicos, desqualificando os discursos operários, a cultura popular, visando criar outra sociedade, um homem passivo, transformando o operário em um ser dócil, disciplinado, colaborador, patriota e, acima de tudo, que não compactuasse das ideias "estranhas" dos trabalhadores estrangeiros.

A partir da pesquisa realizada no doutorado, vinculado ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e sob orientação do Professor Doutor José Luis Sanfelice, constatamos que nas décadas de 1930 e 1940, o IDORT foi uma instituição educacional, fundamental para elaborar e implementar projetos pedagógicos para a educação profissional no país, um projeto bem definido e coordenado pelo Engenheiro Roberto Mange.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos nossos estudos, concluímos que o Instituto de Organização Racional do Trabalho foi uma instituição de "excelência", do pensamento burguês, ou seja, que atendeu aos objetivos traçados para elaboração, sistematização e divulgação das teses para o progresso, para o desenvolvimento do país a partir da racionalização científica. Tornou-se o centro das atenções, o principal articulador e referência dos interesses dos industriais. Sua atuação extrapolou as ações de um Instituto, tornando-se de fato um partido político dessa burguesia, pois elaborava programas e projetos para diversas áreas da sociedade, para a produção racional e para a educação, com a participação de um grupo de escolanovistas (Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Noemy da Silveira Rudolfer), além de professores da Escola Politécnica da USP, como Victor da Silva Freire e Antônio de Paula Souza e os professores de medicina da USP, Geraldo de Paula Souza e Antônio Carlos Pacheco e Silva.

Foi a partir do IDORT que se discutiu, sistematizou e divulgou as teses para a educação profissional no país, tendo como expoentes, Roberto Mange e Lourenço Filho, além do apoio considerável de Fernando de Azevedo e Noemy da Silveira, ou seja: a proposição para a educação brasileira, o manifesto dos pioneiros e toda a proposta para as leis orgânicas foram traçadas a partir do IDORT.

Entendemos, ainda, que a educação foi um campo, privilegiado na luta pela consolidação do projeto industrialista no país. Várias frentes foram traçadas para a concretização desse projeto estratégico. Na educação formal, estava à frente Fernando de Azevedo, propondo e articulando o Manifesto dos Pioneiros. Na educação profissional, estavam Lourenço Filho e Roberto Mange, desenvolvendo experiências e avançando com propostas. Roberto Simonsen fazia outra frente como engenheiro, industrial e articulador político respeitado pela burguesia, sempre lutando pelas ideias de racionalização e formação de uma elite de administradores da grande indústria. Estava também presente nas principais ações

Realização

Apoio

políticas do país, no início contra Vargas, depois ocupando espaços na burocracia do Estado. Outra frente era travada por Armando de Salles de Oliveira, primeiro presidente do IDORT e interventor do Estado, a pedido de Vargas. O Jornal o Estado de São Paulo, empresa de comunicação, da qual Fernando de Azevedo era próximo, amigo da família Mesquita e Armando de Salles Oliveira, genro de Júlio de Mesquita Filho, ou seja, estava "tudo em casa".

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

Bryan, n. A. P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**. Campinas: Alínea, 2008.

Cunha, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2005b.

_____. **O ensino industrial na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2005c.

REVISTA IDORT. **Pela cooperação: a Guerra Econômica e o Instituto de Organização** Racional do Trabalho de São Paulo, nº 2, fev.1932, p. 1 - 2.

MULLER, M. T. **A Lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação), FE/UNICAMP, Campinas, 2009.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
PICHELI, V. **O Idort enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil (1930-1944)**. Tese (Doutorado em Educação), FE/Unicamp, Campinas-SP, 1997.

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SEGNINI, L. R. P. **Taylorismo**: Uma análise crítica. In: BRUNO, L. Organização, trabalho e tecnologia. São Paulo: Atlas, 1986.

SENAI. **De homens e máquinas**: Roberto Mange e a Formação Profissional. São Paulo, SENAI, 1991.

SENAI. **O giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho** / Projeto Memória SENAI-SP. São Paulo: SENAI, 1992.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SOUZA, E. G. DE. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil**: Uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000), Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 2012.

ZUCCHI, B. B. **O programa e os métodos de treinamento profissional do curso de ferroviários da Companhia Sorocabana (São Paulo, Década de 1930).** Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-SP, São Paulo, 2007.

WEINSTEIN, B. (**Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964**. São Paulo: Cortez / CDAPH-IFAN, 2000.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO TECNICISTA NO GOVERNO MILITAR (1964-1985)

Me. Fábio Roberto Couto de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
fabiocoutosouza17@hotmail.com

RESUMO: Este texto é resultado da pesquisa de Mestrado em Educação, pela linha de pesquisa *Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente* do curso de Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, objetivou estudar a teoria do Capital Humano proposta por Schultz (1973) e o processo de suas influências no período de Ditadura Civil-Militar brasileira de 1964 a 1985. Segundo essa teoria, os ideais propostos pela visão liberal expunham que as pessoas são capitalistas em potencial e, sendo assim, o Capital Humano corresponderia as capacidades técnicas e os conhecimentos natos e aprendidos pelo indivíduo aplicado pela sua força laboral no mercado de trabalho. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica e pretendeu descrever e discutir os pontos e contrapontos da teoria do Capital Humano, tendo como pressupostos teóricos autores que fizeram a crítica da realidade da educação no período militar.

Palavras Chave: Teoria do Capital Humano. Governo Militar. Ditadura Civil-Militar.

INTRODUÇÃO

O período de 1964 a 1985 é um dos períodos mais intensos na vida política do país. Foi uma época de quebra da ordem democrática que derrubou o então presidente João Goulart através de um golpe de Estado por parte dos militares, conforme retratou Gaspari em suas obras sobre a ditadura, intituladas **A Ditadura Envergonhada (2002), A Ditadura Escancarada (2002a), A Ditadura Derrotada (2003) e A Ditadura Encurralada (2004)**.

O período histórico que demarca o recorte teórico deste presente trabalho inicia-se entre 31 de março e 01 de abril de 1964, quando as tropas do general Mourão saem de Juiz de Fora-MG e se dirigem ao Rio de Janeiro escoltados por tanques militares. Conforme Gaspari (2002), essa primeira ação, anteriormente pensada e orquestrada por uma elite civil e militar, leva a outras ações de generais e políticos que tomam o país de assalto através de uma ação violenta de golpe de Estado.

O presidente da Câmara dos Deputados na época, Ranielli Mazzili, declara vaga a presidência da República. Tal ação foi apoiada por cidadãos, jornalistas e políticos ilustres, como Roberto Marinho, Assis Chateaubriand, André Franco Montoro, Juscelino Kubitschek de

Realização

Apoio

Oliveira, Carlos Lacerda. Pessoas essas que apoiaram e assinaram a deposição do então presidente João Goulart na Câmara dos Deputados, em concordância com as ações de ruptura institucional que vinham sendo feitas nas ruas e instituições públicas e privadas pelos militares das mais variadas patentes. O presidente João Goulart apelidado de Jango estava em uma viagem para a China e, nesse dia sobrevoa Brasília, mas não aterrissa. Viaja para sua fazenda no sul do Brasil, onde pretende retomar o controle do país. Esse intento tem êxito frustrado e o presidente foge para o exílio no Uruguai e posteriormente para o Chile, segundo Gaspari (2002).

O golpe civil-militar foi planejado pelas elites civis e militares, nacionais e internacionais. Segundo Saviani (2013), a Escola Superior de Guerra teve papel fundamental na concepção e execução da lei de segurança nacional. Criada em 1948 simboliza a ascensão do militarismo ao poder e a tomada deste em assalto em 1964. Entre seus ideólogos, Golbery Couto e Silva tem lugar de destaque, pois ele foi o geopolítico e estrategista da cúpula militar que detinha o poder. Planejou e executou estratégias diplomáticas com nações "amigas" (países capitalistas como: EUA, Inglaterra, França, Japão; etc.) e "inimigas", representadas pela URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e demais nações socialistas. Ações em segredo de Estado, controle social de grupos divergentes e espionagem tiveram em Golbery um papel estratégico relevante no desenrolar das políticas do governo militar. Fez ampla articulação política com setores da sociedade civil como imprensa e partidos políticos, escreveu livros e teses sobre o Brasil, sua cultura e sua realidade política.

Germano (2011) afirma que a Escola Superior de Guerra é resultado da articulação Brasil-EUA. Nesse processo, houveram colaborações entre a CIA (Central Intelligence Agency) e a Escola Superior de Guerra, que elaborava teorias sobre a realidade nacional e internacional, criando assim as bases teóricas para a montagem de estratégias de segurança nacional. Os EUA, por intermédio da CIA, cooperaram com a elite militar brasileira para a tomada do poder e sua manutenção. Instauraram um Estado de exceção em nome da ordem ameaçada, na visão destes, pelo perigo socialista. Na perspectiva conservadora, a liberdade precede a igualdade e a ordem precede a liberdade, pois não há igualdade sem que antes haja liberdade (liberalismo) e não há liberdade sem que anteriormente exista ordem.

O contexto social de políticas educacionais na Ditadura Civil-Militar foi de ampla repressão e crescimento econômico. O Estado Militar tinha dois eixos de atuação. Em um desses eixos, estava o controle ideológico propriamente dito. Movimentos estudantis como UNE (União Nacional dos Estudantes) foram fechados, seus líderes perseguidos e presos, militares

Realização

Apoio

assumiram cargos políticos em Secretarias e Ministério da Educação, além de intervenção militar direta.

O outro eixo foi o de alinhar ideologicamente a educação brasileira aos interesses capitalistas através da Teoria do Capital Humano. Diante das complexidades da economia brasileira e dificuldades desta, na concepção dos tecnocratas e da elite empresarial e militar, a Teoria do Capital Humano seria útil para o aprimoramento do capitalismo no país, pois ele seria capaz de gerar, junto com a multiplicação do capital físico, o crescimento do Capital Humano da nação brasileira. De acordo com essa visão, seriam gerados crescimento econômico, equalização social. Enfim, ordem, progresso, segurança e estabilidade para a nação brasileira.

Quanto a teoria do Capital Humano e suas controvérsias, evidenciamos aqueles que se identificaram com a proposta tecnicista no período civil militar, como Valnir Chagas e Jarbas Passarinhos e que concordaram com a proposta liberal e comungaram com aspectos ideológicos referentes a essa teoria. É importante destacar que um dos pilares desse modo de pensar está a concepção da educação como geradora de equalização social, capaz de promover ascensão social pela meritocracia. O papel da educação estatal seria corrigir falhas e desarmonias sociais em parceria com o mercado, que, por intermédio da iniciativa privada, gera empregos, fornece renda e produz riqueza. Segundo Saviani (2013), essa seria a teoria do liberalismo econômico que fundamentou tais assertivas e proposições.

Um componente dessa corrente de pensamento é a teoria do Capital Humano formulada por Schultz (1973), em que se afirma que o Capital Humano é fator de produção como terra, trabalho e capital, não são estáticos, podendo ser aumentados pela educação, a qual elevaria a produção pelo aprimoramento técnico.

Schultz propôs o Capital Humano como um investimento e fonte de riqueza como qualquer outro tipo de capital, demonstrável estatisticamente. Ele também almejava uma nova forma de ver e fazer educação que fosse capaz de superar a burocracia e a demagogia política partidária. Para isso, conforme sua proposta, seria necessário que houvesse investimento na técnica para potencializar talentos e habilidades inerentes aos educandos, consequentemente aumentando seu Capital Humano.

É importante ressaltar que o Capital Humano, na teoria em análise, era tomado como um fator de produção de máxima relevância, capaz de elevar a renda de trabalhadores, aumentar a produção e gerar riquezas ou capital físico. Mais amplamente, ele era entendido como todos os investimentos do homem que, de alguma forma, teriam o potencial de aumentar a produção,

Realização

Apoio

melhorar a técnica e gerar riquezas. Nessa concepção, poderiam ser incluídos investimento em saúde, alimentação, lazer, educação e pesquisa, pois alguns dos componentes que podem elevar a produção têm a possibilidade de serem computados como Capital Humano. Schultz (1973) entendia que para aumentar esse Capital Humano como qualquer outro tipo de capital era necessário investimento. A forma de investimento seria em educação e pesquisa que aprimoraria a técnica e aumentaria a produção.

Como exemplo da importância do Capital Humano, temos o Japão. Este País, depois de arrasado e destruído na Segunda Guerra Mundial, em apenas algumas décadas, sobressaiu-se como uma das nações mais ricas do mundo. Mesmo sendo um pequeno território, não tendo o fator de produção terra em abundância, mas através de mão-de-obra altamente qualificada, conquistou o mercado mundial com tecnologia de ponta. Exportando bens industriais como: TVs, carros, geladeira e maquinário de uma maneira geral. Importava matéria prima e produtos agrícolas. Mesmo assim, Ele conseguia manter uma balança comercial favorável, pois exportava em alto preço e importava a um preço bem menor bens não industrializados. Deste modo, gerou empregos, renda e excelentes oportunidades de ascensão social. Para Schultz (1973) todo esse processo, somente foi possível devido ao investimento em Capital Humano. O quadro de superação e desenvolvimento da Nação Nipônica teve como eixo fundamental o fato de Ela ter investido em um modelo de educação de excelência que gerou, em um país pobre em recursos naturais, riquezas ocasionadas pelo desenvolvimento da técnica, da ciência, provocada pelo Capital Humano farto naquele país (SCHULTZ, 1973).

Em suas elaborações, Schultz exemplifica o investimento em educação e pesquisa como vetor importante no desenvolvimento do Capital Humano. De acordo com ele, essa relação pode ser constatada em diversas situações. Trabalhadores da cidade ganham mais que trabalhadores rurais, mesmo quando estes vêm para a cidade e concorrem às mesmas vagas que trabalhadores citadinos. Brancos ganham mais que negros, e trabalhadores do norte dos Estados Unidos da América ganham mais que do sul menos industrializado e agrário. A explicação para estas diferenças estaria na educação, enquanto investimento no Capital Humano. Por ela, haveria maiores condições para o investimento em tecnologia. Esta, por sua vez, aumentaria a produção, gerando mais renda para o trabalhador.

Como consequência de suas proposições, Schultz (1973) aponta que, o não-investimento em Capital Humano seria fonte de desigualdades sociais entre regiões, países,

Realização

Apoio

homens e mulheres, pobres e ricos, brancos e negros. Por outro lado, a educação nesse processo é fonte de possibilidades de emprego, renda e crescimento econômico para Schultz (1973).

Há um segundo grupo que não concorda com a teoria do Capital Humano, bem como sua implantação no Brasil, mais especificamente no Período Civil-Militar de 1964 a 1985. Esse grupo foi denominado de crítico-reprodutivista, pois dirige críticas ao sistema e o entende como mecânico, repetitivo e que se perpetua e reproduz na educação de forma irrefletida, afetando vários âmbitos da sociedade em termos políticos, econômicos e sociais. Essa teoria faz críticas à educação tecnicista e à teoria do Capital Humano como elemento ideológico da pedagogia tecnicista, apontando para o que seriam as lógicas ocultas presentes nessas duas correntes de pensamento, segundo Saviani (2013).

Um dos conteúdos implícitos seria o que podemos chamar de a escola como aparelho ideológico do Estado. A teoria de Althusser que via a educação e a escola com propósitos implícitos de domesticar, assujeitar e doutrinar o espírito de crianças e jovens para que se alienassem da sua realidade social, seja ela pessoal ou coletiva. Assim procedendo, a burguesia definiria o currículo e o que estudar, limitando, desse modo, uma relevante esfera de lutas e do refletir. A real proposição de tais feitos seria fazer com que estudantes ignorassem a real história do mundo, que seria a história da luta de classes.

Nesta concepção da Escola Dualista, proposições ideológicas como liberalismo, teoria do Capital Humano, pragmatismo e meritocracia, somente serviriam a uma lógica dialética de falseamento das verdadeiras consequências materiais de tais concepções, apresentando os seguintes resultados: desigualdade política, econômica e social, divisão de classes, opressão dos mais “aptos”, “preparados” e formados sobre os oprimidos, que, na lógica meritocrática, seriam os que se esforçaram menos. Eles, segundo essa concepção, seriam menos capazes. Todavia, o que não fica explicitado na ideologia hegemônica são as diferenças materiais e a injustiça da própria forma de ser desse sistema. Essa é a crítica ao reprodutivismo do sistema considerado injusto e desigual que teria na educação uma forma de perpetuação e manutenção da ordem dominante.

Traduzindo essa perspectiva para o Brasil, sob este olhar crítico importado para o País, pode se pensar que, por traz da teoria do Capital Humano e o ideal que tal teoria se propunha, na prática, o que se observava era bem diferente dos discursos e propagandas oficiais. Houve neste período diminuição da verba para a educação, (CUNHA, 1981). Também ocorreu a proletarização dos professores, além do sucateamento da educação pública, que, até então, não

era universal, mas havia qualidade, pois atendia os níveis médios e altos da sociedade que estudavam em escola pública.

OBJETIVOS

Analisar a Teoria de Schultz, analisar a Política Educacional da Ditadura Militar, verificar os limites dessa Pedagogia Tecnicista numa realidade de "subdesenvolvimento".

METODOLOGIA

Pesquisa bibliográfica, utilizando como fontes leis, livros e artigos científicos que exploram questões: educacionais, políticas, sociais, econômicas e históricas no período da Ditadura Militar.

OS RESULTADOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA:

Sobre os resultados das políticas educacionais da Ditadura Civil-Militar, confrontou-se os dados do investimento em educação e pesquisa no Brasil com dados de investimento e pesquisa nos EUA apresentados por Schultz (1973) em sua obra.

Com tais políticas respaldadas em fundamentação ética duvidosa, os resultados não poderiam ser diferentes. Seguiremos com a apresentação de alguns dados que darão ao leitor a dimensão real do impacto dessas políticas educacionais na dimensão social, seus avanços e retrocessos. Algum vislumbre do que são esses resultados já podem ser efetivamente percebidos. Agora, vamos aos números, dados, estatísticas e fatos dos resultados de vinte e um anos de tirania institucional no Brasil.

Apesar de algum progresso, o crescimento educacional brasileiro foi marcado por problemas crônicos que ainda persistem. Esse aumento de vagas foi uma mudança apenas quantitativa e não qualitativa, uma vez que, para atingir tais números, houve diminuição da carga horária e divisão por turnos, o que claramente provocou um maior sucateamento da qualidade de ensino. Outras medidas estatais que contribuíram para esse sucateamento foram o baixo ou insuficiente gasto com educação e o abandono ou mesmo omissão do sistema educacional como um todo. Em 1985, apenas 27% dos prédios, segundo o próprio Ministério

da Educação (MEC *apud* Germano, 2011), estavam em condição de uso. O número de professores leigos cresceu 5,4% entre 1973 e 1983. No nordeste, 36% do professorado tinha apenas o 1° grau. Houve a proletarização dos professores, uma vez que os salários deterioraram-se ao longo do tempo com a falta de aumento e com o crescimento inflacionário. As escolas públicas também degradaram e aos alunos foi oferecida uma escola de baixa qualidade, sendo que a evasão e repetência eram altas neste período. A taxa de repetência cresceu de 27,2% , em 1973, para 34,2 % em 1983.

O oferecimento de escolarização obrigatória para todos se restringiu aos três primeiros anos escolares. A taxa de eficiência, que é a razão entre as taxas de matrícula e número de aprovados, decresceu. Para se ter uma dimensão, em 1973, a taxa de eficiência era de 75,4%, passando para 62,6% em 1983. A universalização da faixa etária de 7 a 14 anos estava longe de ser alcançada conforme proposto pela legislação, e a taxa de analfabetismo era alta. Em 1985, 20,7 % da população maior de 15 anos era analfabeta. Outro dado alarmante sobre situação educacional do povo brasileiro no período é que 60,6 da população que era economicamente ativa em 1984 nunca tinham estudado ou estudaram no máximo quatro anos, contrastando claramente com a proposta do Capital Humano de aumento efetivo da escolarização (Germano, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o que vimos efetivamente no Brasil foi o desmantelamento de uma escola tradicional pública e de qualidade para um modelo escolar que, muitas vezes, não é capaz de ensinar conteúdos curriculares formais, não é crítica, portanto, não é politizadora. O que vimos nos anos de 1964 a 1985 foi o sucateamento da escola pública, o fortalecimento e crescimento do setor privado na educação e em todas as áreas da sociedade brasileira, a promessa de universalização da educação, quando houve diminuição de investimentos. Estes, quando houveram, foram insuficientes. Aconteceu a diminuição gradativa do salário dos professores e a perda do prestígio e *status* social da profissão, apesar do aumento da formação gradativa da formação educacional dos brasileiros neste período (1965-1985), e a demanda de mais formação, segundo Bittar & Ferreira (2006). O governo civil-militar preferiu focar seus esforços em investimentos de infra-estrutura e industrialização pela tecnocracia sucateando a educação pública brasileira.

Realização

Apoio

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

BITTAR, M. FERREIRA JÚNIOR, A**.** A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. CUNHA, L. A. Política Educacional*:* Contenção e Liberação. In: **Educação e Desenvolvimento Social do Brasil.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1981.

_____. "Roda Viva." **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro, Zahar, 2008

GASPARI, E. **A Ditadura Envergonhada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.**

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A Ditadura Escancarada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002**.**

_____. **A Ditadura Derrotada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **A Ditadura Encurralada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora: Autores Associados, 1999.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

Realização

Apoio

O FACEBOOK COMO UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Francieli Aparecida Dias
Universidade Estadual de Campinas
francielidias.heliodora@yahoo.com.br

RESUMO: Considerando as relações entre educação, linguagem e novas tecnologias, e sabendo da importância da agência docente nesse contexto, este trabalho objetiva apresentar possíveis contribuições do Facebook em um curso de extensão voltado para a formação continuada de professores. Esta pesquisa se embasa em autores que versam sobre questões concernentes às redes sociais e educação. Em relação à metodologia, além do estudo de cunho teórico, o presente trabalho traz as primeiras situações vivenciadas por treze professores em um grupo no Facebook criado para ser o ambiente virtual de aprendizagem do curso. Essas situações são analisadas com base nas considerações de Llorens e Dadpferro (2011). A partir do estudo, é possível afirmar que os professores se apropriaram do grupo como um espaço para a construção conjunta de conhecimentos. Assim, acredita-se que o Facebook pode contribuir para um processo de constituição de identidade docente que dialogue com os usos da linguagem na contemporaneidade.

Palavras-chave: Redes sociais e educação. Facebook. Formação de professores.

COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS: UM QUADRO INTRODUTÓRIO

A sociedade contemporânea é marcada, apesar de algumas estabilidades, por significativas mudanças devido aos avanços tecnológicos. Nesse contexto, muito tem se discutido sobre o (não)lugar assumido pela escola. Acredita-se, assim, na importância de se repensar a educação. Não se trata, contudo, de um movimento de negação do passado e abandono de práticas tradicionais, uma vez que muitas delas ainda podem ser consideradas relevantes no processo de construção de conhecimento. O que se pretende é aqui é refletir sobre como a educação pode se apropriar de novas tecnologias de modo a aproveitar as suas potencialidades.

Em entrevista exibida, na TV Cultura, em junho de 2010, Santaella considera que as tecnologias mais importantes para a educação são as denominadas tecnologias de linguagem. Para esclarecer sua colocação, a professora e pesquisadora apresenta o aparelho fonador como

Realização
Apoio

a primeira tecnologia, seguido da implantação do alfabeto, da invenção da prensa manual por Gutemberg (que possibilitou a criação do que se conhece hoje como livros), do advento do rádio e da televisão, e, já na década de 90, da criação do computador, o que, segundo Santaella, motivou as grandes revoluções nas tecnologias da linguagem, desafiando os modelos tradicionais de educação herdados do século XIX. Hoje, é possível perceber essas tecnologias articuladas, o que vai ao encontro da afirmação de Santaella (2007) de que nenhuma tecnologia elimina as anteriores, mas a elas junta-se compondo, assim, uma cultura hiper-híbrida. Todavia, mesmo sabendo que existe um movimento de permanência, é importante reconhecer a existência de reconfigurações constantes.

Em meio as mudanças na sociedade, os modos de construir conhecimento também podem ser considerados outros, pois como escreve Santaella (2013, p. 24), cada novo estágio tecnológico introduz um modelo educacional e processos de aprendizagem que lhes são próprios, a saber: a educação a distância; aprendizagem em ambientes virtuais; aprendizagem móvel; aprendizagem ubíqua.

Nesse contexto, é importante reconhecer que, embora haja outros espaços de aprendizagem, a educação formal continua tendo lugar de relevância. Contudo, os professores já não vistos mais como os detentores de todo saber, mas como mediadores dos processos de construção de conhecimento. Desse modo, acredita-se que a formação de professores também deve ser revista, a fim de que eles saibam lidar com tantas novas situações de ensinar e de aprender, de que sejam críticos ao se apropriarem de novas tecnologias e contribuam para a formação de estudantes, participantes de diversos espaços sociais, também mais críticos quanto à sua aprendizagem e suas ações.

Sabendo, assim, das relações, que estão postas e em construção, entre educação, linguagem e tecnologias, e tendo em vista a relevância da agência docente em meio a essas relações, este trabalho objetiva apresentar possíveis contribuições do site de rede social Facebook em um curso de extensão voltado para a formação continuada de professores. Dados das duas primeiras semanas de postagem de atividades foram analisados, adotando-se a abordagem qualitativa.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REPENSANDO PERSPECTIVAS

Realização

Apoio

Ao empreender um estudo sobre dilemas e perspectivas que envolvem a formação docente, Saviani (2011) discute a existência de dois modelos de formação, o dos conteúdos culturais–cognitivos, e o modelo pedagógico-didático. O autor defende, então, que mais do que instrumentalizar os professores com conteúdos, é importante refletir junto a eles sobre como esses conteúdos podem ser abordados. Os dilemas são muitos (entre eles, o paradoxo teoria e prática, a jornada de trabalho intensa e baixos salários), mas, de acordo com Saviani (2011), ao enfrentá-los, novas perspectivas podem ser vislumbradas, principalmente quando consideramos o espaço que as novas tecnologias têm assumido na educação, conforme discutido neste texto.

Segundo Rocha, Hibarino e Azzari (2015, p. 1), para o uso crítico das novas tecnologias na educação, mostra-se cada vez mais necessário que o processo educativo rompa com os modos de construção de conhecimento que sigam a linearidade, a gradação de conteúdos, a compartimentalização, a repetição e a memorização, sem reflexão e envolvimento. Contudo, é importante considerar que essa é uma constatação, muitas vezes, ausente no processo de formação inicial dos professores. Diante disso, muitos estudos têm se voltado para o processo de formação continuada. As novas tecnologias têm redefinido, também, as características desse processo e novos espaços de formação têm sido identificados.

Pensando em possibilitar vivências de formação continuada, o curso de extensão "Multiletramentos na escola pública" foi idealizado e está em sua segunda edição. O curso delimita como objetivos discutir as relações que se verificam entre letramentos escolares grafocêntricos e letramentos hipermidiáticos no ensino Fundamental II e Ensino Médio, e propor a elaboração de projetos que dialoguem com a perspectiva dos novos e multiletramentos. O curso é semipresencial, requerendo, assim, um ambiente virtual de aprendizagem.

Atualmente, muitos cursos de formação continuada estão disponíveis na Internet e podem ser realizados na modalidade a distância, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que são definidos pelo Ministério da Educação (2007) como:

> programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato Web. Dentre essas, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate- papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (webquest), modeladores, animações, textos colaborativos (wiki).

Nesses ambientes, os cursistas são chamados a ser ativos no processo de construção de conhecimento, em uma perspectiva que pode ser considerada construtivista. O software

Realização

Apoio

Moodle[22] é um exemplo de AVA amplamente utilizado. Contudo, para a realização das atividades a distância do curso de extensão "Multiletramentos na escola pública", um grupo do Facebook foi eleito como o ambiente virtual de aprendizagem.

A opção por esse meio foi feita considerando que, conforme escrevem Finard e Porcino (2016, p. 95), ainda que os sites de redes sociais, como Facebook, Twitter, Instagram, e aplicativos sociais, como o WhatsApp, não tenham sido criados com propósitos educacionais, seus potenciais como espaços de ensino e aprendizagem se revelam ao analisarmos suas possibilidades de socialização, interação e comunicação.

FACEBOOK COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DISCUTINDO ALGUNS RESULTADOS

Como já explicitado, o curso de extensão "Multiletramentos na escola pública" acontece de forma semipresencial. Sua carga horária total é de 100 horas, sendo 36 voltadas para encontros presenciais e 64 cumpridas com atividades realizadas no ambiente virtual. Os treze professores cursistas já tinham perfis no Facebook e nenhum deles se opôs à utilização desse espaço para a realização das atividades.

Tentando aproveitar os recursos que estavam disponíveis no site de rede social, para que as instruções de realização das atividades não se perdessem em meio as postagens, eventos foram criados, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 1. Atividades como eventos
Fonte: *print screen* do grupo no Facebook

[22] 1 O moodle é um software livre de apoio à aprendizagem. A plataforma é utilizada não só como ambiente de suporte à Educação a Distância, mas, também, como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores. Mais informações disponíveis em: https://moodle.org/course/view.php?id=35. Acesso em: 20 nov 2017.

Para a discussão aqui proposta, as primeiras vivências dos professores cursistas no grupo são consideradas. Esse recorte foi feito devido à quantidade considerável de dados que poderiam ser analisados, o que ultrapassaria os limites propostos para este texto. Ademais, as postagens das atividades e as interações no grupo nas primeiras semanas do curso são representativas no sentido de elucidar como foram as semanas posteriores, haja vista que embora as temáticas fossem distintas, bem como o teor das interações, as práticas foram semelhantes.

A temática do primeiro encontro presencial do curso foi leitura multimodal e crítica. Na ocasião, os professores cursistas tiveram contato com conceitos teóricos caros à proposta do curso e com as primeiras experiências práticas. Eles conheceram categorias que podem auxiliar no processo de leitura multimodal e crítica e se apropriaram delas para a leitura de memes.

Nas duas semanas posteriores ao encontro presencial, além de realizar as atividades propostas (1- leitura de um artigo científico, seguida de experiência de análise; 2- proposição de uma atividade de leitura multimodal em sala de aula a partir de memes), os professores aproveitaram o espaço para interações relacionadas às discussões iniciais do curso. Uma professora compartilhou, em vídeo, uma experiência vivenciada com seus educandos e que se relacionava diretamente à discussão teórica proposta no texto indicado para a atividade. Além disso, um professor fez a seguinte postagem:

Figura 2. Postagem de um professor cursista.
Fonte: *print screen* do grupo no Facebook.

A postagem chamou a atenção de outros professores cursistas que comentaram e até compartilharam a matéria. Nos comentários, muitos se colocaram a favor de novos gêneros estarem presentes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio, e uma professora compartilhou com o grupo o fato de que está acontecendo uma atualização no currículo do estado de São Paulo motivada, justamente, pelas novas configurações que têm assumido os textos. É interessante perceber como ela se mostra engajada nesse processo, se identificando como colaboradora.

Figura 3. Comentários da postagem da fig.2.
Fonte: *print screen* do grupo no Facebook.

Realização
Apoio

Considerando as primeiras experiências no grupo criado para o curso, pode-se constatar, assim como escrevem Llorens e Dadpferro (2011, apud Finard; Porcino, 2016):

- a facilidade para a criação e administração do grupo;
- a interface simples, que não dificulta a utilização dos recursos;
- a possibilidade de bate-papo, troca de mensagens e marcação;
- o alto grau de conectividade externa, trazendo outros conteúdos;
- seu poderoso suporte para aprendizagem móvel.

Todavia, é de suma importância fazer algumas ressalvas. Embora as vantagens sejam visíveis, há também algumas desvantagens, como: a organização e dinâmica do feed que pode dificultar a visualização das informações, a limitação de recursos que facilitem o trabalho em grupo. Ademais, é extremamente importante ter ciência de que, como afirma Buzato (2012), ao nos apropriarmos de novas tecnologias em nossas práticas, também nossa atividade é apropriada por alguém. Nesse sentido, é muito pertinente aproveitar esse processo de formação continuada para propiciar, também, uma discussão sobre essa apropriação tecnológica. Pode-se refletir sobre o cuidado com a exposição de dados pessoas e com a segurança de imagem. Enfim, tem-se um espaço que é propício para refletir sobre a criticidade de leitores e produtores de textos, o que nos direciona para uma nova perspectiva de formação docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo apresentar possíveis contribuições do site de rede social Facebook no processo de formação continuada de treze professores no curso de extensão “Multiletramentos na escola pública”. Após propor reflexões, a partir de referenciais teóricos, sobre as relações entre linguagem, tecnologia e educação, sobre a formação de professores em meio a uma sociedade de constantes e significativas mudanças, e sobre espaços on-line em que processos de formação têm acontecido, foi empreendida uma breve análise tendo em vista as primeiras experiências no grupo do Facebook criado como um ambiente virtual de aprendizagem.

A partir do estudo realizado, foi possível perceber que os professores cursistas aproveitaram o espaço não só para postagens de atividades, mas para interagir com os outros. Consequentemente, é possível perceber uma maior proximidade entre os envolvidos nesse processo, o que não deixa de contribuir para a construção conjunta de conhecimento.

Como afirmam Vetromille-Castro; Ferreira (2016), mais do que preparar professores para uma atuação sólida, um curso que se proponha a utilizar a refletir sobre o papel das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas está cumprindo seu compromisso social, uma vez que traz para o espaço de formação aquilo que acontece efervescentemente fora dele. Sendo assim, ao que parece, iniciativas como a descrita neste trabalho parece estar em um caminho mais promissor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para elaboração de material didático para EaD no Ensino Profissional e Tecnológico**. 2007. Disponível em: <http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/vivencias/recursos/45ref_materialdidatico.pdf>. Acesso em: 21 nov 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 783-809. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0312.pdf >. Acesso em: 22 nov 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Cultura digital e linguística aplicada:** travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FINARD, Kyria; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: Júlio Araújo, Vilson Leffa (Org) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; HIBARINO, Denise. AZZARI, Eliane Fernandes. Apresentação. In: ROCHA; HIBARINO e AZZARI (orgs.) **Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica**. Revista X, vol.2, 2015.

SANTAELA, Lúcia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468 páginas. ISBN: 978-85- 349-2765-9.

SANTAELLA, Lúcia. **As novas linguagens e a educação.** Entrevista disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalhe/651/lucia-santaella-as-novas-linguagens-e-a-educacao.html>. Acesso em: 22 nov 2017.

SANTAELL, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**: Especial Novas Mídias e Ensino Superior, 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Acesso em: 22 nov 2017.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; FERRREIRA, kathleen Simões. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: Júlio Araújo, Vilson Leffa **(**Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HEITOR VILLA-LOBOS, GUIA PRÁTICO E A MÚSICA PARA TODAS AS ESCOLAS BRASILEIRAS: O CONTEXTO DO TEXTO[23]

Francine Alves dos Reis.
UNIFEOB
reisfrancine@hotmail.com

RESUMO: Esta apresentação pretende trazer à discussão um olhar sobre o Guia Prático, material elaborado pelo compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, como uma ferramenta para a pedagogia musical na sala de aula e também para a formação de professores, no que diz respeito a uma concepção de linguagem da música brasileira e linguagem villalobiana no seu ambicioso projeto de ensinar música para todas as crianças brasileiras. Apresentamos nesta comunicação parte dos resultados da pesquisa de mestrado da autora, concluída no Instituto de Artes/UNICAMP, em agosto de 2015.

Palavras-chave: Guia Prático. Heitor Villa-Lobos. Pedagogia. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

> "Tenho uma grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Minha receita é o canto... É preciso ensinar o mundo inteiro a cantar!" (HEITOR VILLA-LOBOS).

Esta comunicação propõe um panorama sobre o Guia Prático (1932)[24], o período em que foi composto e ainda suas possibilidades como ferramenta pedagógica para o ensino da música nas salas de aula brasileiras.

Quando pensamos no Guia Prático costumamos associá-lo à ideia do canto orfeônico e ao projeto de educação musical para todas as escolas brasileiras que aconteceu da década de 1930. De fato, Villa-Lobos escreveu o Guia Prático para oferecer repertório e, mais importante, *brasileiro*, para o desenvolvimento de tal projeto educacional, reunindo neste material versões para as cantigas infantis do folclore brasileiro.

De acordo com Guérios:

> O objetivo básico de Guia Prático seria a publicação de um repertório mínimo de canções que pudessem ser utilizadas pelos professores de canto orfeônico, mas uma

[23] O título da Dissertação de Mestrado que originou esta apresentação é **Heitor Villa-Lobos – Guia Prático para piano n. 1: abordagem pedagógica e proposta de performance.**

[24] Material elaborado por Heitor Villa-Lobos para o projeto de implantação da música nas escolas do Brasil em 1932. Esse material não é um método, mas um compêndio de 137 canções do folclore brasileiro, escritas sob o traço de Villa-Lobos, com a intenção de ser material para o trabalho do professor.

Realização

Apoio

> análise dessa publicação mostra que seu objetivo era muito mais ambicioso. Villa-Lobos desejava não só fazer um compêndio total da música brasileira ao longo de sua história, mas também aplicar todos os seus conhecimentos de música de modo a formar um sistema de estudos estruturado que fizesse de todo brasileiro um artista ou pelo menos um ouvinte em potencial para os artistas. Descrever e educar uma nação para a música, esse era o projeto do Guia Prático. (GUÈRIOS, 2009, p. 219)

Quando pensamos em Música na escola costumamos associá-la à recreação e deixamos a questão da Educação Musical relegada a uma função de "papel de parede", pano de fundo e palco para a realização de atividades e propostas arbitrárias ao que a Educação Musical pode significar para o desenvolvimento global de um ser humano.

As práticas musicais na escola, quando trabalhadas de maneira adequada e norteadas por uma fundamentação científica, voltam-se para o desenvolvimento do sentido rítmico e da escuta consciente, dois pilares de sustentação para o desenvolvimento da Educação Musical, chamada de *Musicalização* quando inserida no contexto escolar.

Ao *musicalizar* um indivíduo estamos mobilizando-o integralmente, porque as atividades ditas *musicais* são naturalmente lúdicas e ainda atuam na aquisição de equilíbrio dinâmico, consciência tempo-espacial e aspectos psicomotores necessários para a constituição e formação de um ser humano (LOURO, 2012). Gainza coloca que a Educação Musical deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano através da absorção dos elementos musicais e sua externalização (expressão/comunicação). É possível atingir excelência nesse processo formador da música através da compreensão de como os elementos básicos da linguagem musical (melodia, ritmo, estrutura harmônica e formal) estão relacionados a aspectos humanos[25] (melodia – afetividade; ritmo – corpo; estrutura harmônica e formal – aspectos mentais) (GAINZA, 1988). Para isso, faz-se necessário um trabalho de conscientização de todo o corpo escolar a respeito do real trabalho de musicalização, através da formação dos professores referência[26] e ainda através do cuidado na escolha do professor especialista observando sua formação adequada na área.

OBJETIVOS

[25] Esta visão foi possível a partir do trabalho do educador musical e pesquisador Edgard Willems (1890-1978). As ideias de Willems causaram grande impacto no ambiente da educação musical e impressionam até hoje por sua abrangência e profundidade, pois o educador teve acesso a todo conhecimento produzido em sua época, inclusive à teoria de Jean Piaget e às ideias antroposóficas de Rudolph Steiner.

[26] Pedagogos responsáveis pela sala de aula.

Realização Apoio

Desde 2009, com a Lei 11.769, o Brasil passa por uma em fase de implantação da Música nas escolas. Surge com isso a necessidade de preparação do campo que irá acolher a Educação Musical no Brasil, abrindo as portas da universidade e oferecendo um processo de formação continuada para pedagogos e professores de música, alargando seu universo cultural e abrindo portas para um olhar científico a respeito dos processos musicais e o ser humano.

Daí o objeto de estudo desta pesquisa voltar-se para o Guia Prático enquanto ferramenta para a formação de professores, especialistas em música e pedagogos, a fim de que um trabalho possível e real seja implementado na educação básica.

No período de elaboração do Guia Prático, podemos afirmar a partir de uma primeira análise, que o contexto da educação musical no Brasil era de implantação dos chamados Métodos Ativos[27]. De acordo com a pesquisadora Ermelinda Paz, há registros apontando que o Conservatório Brasileiro de Música (Rio de Janeiro), na gestão de Oscar Lorenzo Fernandez (1897 – 1948), foi pioneiro em buscar formas inovadoras para o ensino da música através do trabalho de professores como Antônio de Sá Pereira (1888 – 1966) e Liddy Chiaffarelli Mignone (1865 – 1961), pioneiros no Brasil a trabalhar com o curso de Iniciação Musical. Liddy Mignone e Sá Pereira trouxeram para o Brasil a pedagogia musical de Émile Jacques Dalcroze (1865 – 1950), considerado o "verdadeiro pai do ensino renovador da música." (PAZ, 2000, p.10), onde o elemento folclórico tinha papel importante.

Apesar do exposto acima, e trabalhando em proximidade com Lorenzo Fernandez, Villa-Lobos não se voltou ao folclore brasileiro somente para compor o Guia Prático. Lisa Peppercorn comenta sobre a relação do compositor com elementos folclóricos:

> Sua amizade posterior a 1912 com Edgard Roquete Pinto deve tê-lo ensinado muito sobre a vida dos nativos. Roquete Pinto participou de uma expedição com o General Cândido Mariano da Silva Rondon, em 1912, relatando suas observações, estudos e pesquisa do folclore num livro e em vários outros registros. Inspirando-se neles, Villa-Lobos compôs mais tarde músicas contendo elementos folclóricos. (PEPPERCORN, 1998, p. 32)

Voltando ao Guia Prático, observamos a relevância do material para o projeto de educação musical para a época em que foi composto por se inserir no contexto da *Gebrauschmusik* (expressão alemã que pode ser entendida como *música para uso*) tão

[27] Por Métodos Ativos temos um movimento metodológico que surgiu na Europa para tornar o ensino as Música acessível a qualquer pessoa, tirando-o dos ambientes fechados dos Conservatórios e direcionando-o a todo o processo de educação.

difundido na década de 1930 e presente no trabalho de vários compositores como Carl Orff (1895 – 1982), Paul Hindemith (1895 – 1963), Darius Milhaud (1892 – 1974) e Béla Bartók (1881 – 1945). Lago e Barboza comentam:

> "[...] a intenção pedagógica, o embasamento folclórico, a coexistência de peças para iniciantes cm peças de concerto, e, sobretudo, uma qualidade muical que – com frequência – transcende à funcionalidade original da destinação didática." (LAGO e BARBOZA, 2009, p. 18)

A obra é composta por 58 peças para coro a capella e 79 peças indicadas para canto com acompanhamento instrumental "e/ou" piano solo. Por indicação do próprio Villa-Lobos a execução das peças é flexível, sendo que, nas peças para "canto com piano ou conjunto instrumental", está também indicada a alternativa piano solo ou conjunto instrumental, somente. Por isso, apesar de sua destinação ao canto coral, a flexibilidade do material possibilitou uma redução para piano, compondo uma reedição posterior, objeto desta apresentação, O *Guia Prático para piano*, onde 59 peças foram distribuídas em 11 volumes pelo próprio compositor. Com exceção do último volume, com cinco novas peças compostas posteriormente, os álbuns para piano não acrescentam novos textos musicais ao Guia Prático original.

Importante ressaltar que estando ciente dos diversos empregos didáticos do material, Villa-Lobos apresenta várias possibilidades de execução da mesma obra, com ou sem acompanhamento do piano, o que possibilita sua utilização na sala de aula, de acordo com as possibilidades que o professor tem à mão.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Realizamos pesquisa bibliográfica e análises do texto musical de Villa-Lobos, a partir de seus aspectos composicionais.[28]

A partir das análises das peças apresentamos os aspectos composicionais de Villa-Lobos presentes nas peças que compõem o Guia Prático para piano n. 1, a saber: presença de ostinato rítmico melódico, textura contrapontística com camadas acima e abaixo e um ostinato,

[28] Verificar dissertação completa, onde constam as análises em linguagem adequada para educadores musicais e também a gravação das peças que foram analisadas. Não mencionamos nesta comunicação por estarmos nos dirigindo a um público de educadores que não são da música.

Realização

Apoio

processos rítmicos, dois centros tonais simultâneos, pedal tonal e métrica com compasso irregular.

Juntamente com as análises, apresentamos os aspectos técnico-pianísticos elencados e pressupostos como necessários para a fluência na execução musical: independência de mãos e dedos, articulação do polegar, reconhecimento e controle de sonoridade, abertura de mão, precisão rítmica e domínio de polirritmia, controle de pedal, reflexos para colocação da mão em maiores distâncias, fortalecimento de dedos e palma de mão, técnica de ataque.

Os dados resultantes das análises realizadas neste trabalho, juntamente com os conceitos apresentados na abordagem pedagógica, podem contribuir significativamente para uma construção da pedagogia da performance e da própria performance das peças de Villa-Lobos constantes no Guia Prático para piano n. 1, através de um olhar coerente e embasado. Pretendemos com este trabalho trazer à tona a possibilidade de utilização do Guia Prático para piano de Villa-Lobos como uma ferramenta para a aquisição de procedimentos técnico-pianísticos e também aquisição de familiaridade com a escrita villalobiana. Pretendemos também abrir as discussões para novas pesquisas e colocar à disposição do público elementos significativos para a utilização do material analisado na pedagogia da performance.

CONSIDERAÇÕE FINAIS

Após a realização desta pesquisa, elaboramos um projeto de extensão universitária para verificar a aplicabilidade do material na formação docente no curso de Pedagogia. O projeto acontece na Fundação de Ensino Otávio Bastos, Unifeob[29], e reúne pedagogas em formação juntamente com crianças da educação básica da rede municipal de ensino[30].

Na estrutura do projeto, os estudantes de Pedagogia tem acesso a uma formação básica em Alfabetização Musical[31] e depois seguem acompanhando o processo de musicalização das crianças, aprendendo na prática. Atualmente recebemos no campus da universidade 260 crianças, 20 educadores em formação e 12 professoras que acompanham as crianças. O projeto está em seu terceiro ano de funcionamento, e já conta com mais de 500 crianças que tiveram seus horizontes alargados através da prática da educação musical.

[29] São João da Boa Vista, SP.
[30] O projeto conta com o apoio da Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista, SP.
[31] Através da metodologia *manossolfa,* proposta pelo Educador Musical húngaro Zoltàn Kodály (1882 – 1967).

Esperamos com esta pesquisa contribuir para o alargamento e aprofundamento cultural dos educadores em formação e também contribuir para que a Educação Musical no Brasil seja abordada com eficiência a partir de um estudo sério e profundo de um material brasileiro.

REFERÊNCIAS

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical.** Summus editorial. São Paulo, 1988.
GUÉRIOS, Paulo Renato. **Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

LAGO, Manoel Aranha Corrêa do e BARBOSA, Sérgio. **Guia Prático 1º volume**: **SEPARATA.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música , FUNARTE, 2009.

LOUREIRO, Francine Alves dos Reis. **Heitor Villa-Lobos – Guia Prático para piano n. 1: abordagem pedagógica e proposta de performance.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Música do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 2015.

LOURO, V. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** Editora Som. São Paulo, 2012.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no séc. XX. Metodologias e tendências.** Brasilia: Ed. Musimed, 2000.

PEPPERCORN, Lisa Mary. **Villa-Lobos. Bibliografia ilustrada do mais importante compositor brasileiro.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.

SALLES, Paulo de Tarso. **Villa-Lobos: processos composicionais.** Campinas: Editora da Unicamp. 2009 a.

CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS CURSOS DO IFSULDEMINAS: LINHAS GERAIS

Heloisa Helena Coutinho Pereira
IFSULDEMINAS
locoutinho@yahoo.com.br
Luana Costa Almeida
Univás
luanaca@gmail.com

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar de forma sucinta parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada "Ensino médio integrado: uma análise do IFSULDEMINAS". Ainda que a pesquisa tenha sido mais ampla, contemplando diferentes temáticas, no presente trabalho nos focamos na apresentação das concepções de ensino integrado presentes nas proposições da instituição. Ancorada na perspectiva qualitativa de pesquisa, a análise aqui apresentada se pautou pelos princípios da pesquisa documental. Os resultados apontam que as diretrizes gerais tendem a se alinhar com a construção de uma educação integral e ainda que haja diferenças marcantes entre os cursos, mais da metade dos projetos analisados se voltam a essa perspectiva. De forma geral, podemos afirmar que a busca pela integração é um processo que mesmo tendo avançado nos cursos estudados possui limites e barreiras a serem enfrentados rumo à efetivação de uma educação verdadeiramente integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Médio Integrado. Institutos Federais

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) coloca a educação como direito social com o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo direito de todos e dever do Estado e da família. Tal objetivo é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, atualmente, a Educação Básica é obrigatória dos 04 aos 17 anos, sendo organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996). A LDB apresenta o ensino médio em sua seção IV, Capítulo II, Título V e prevê que atendida a formação geral do educando, tal nível de ensino possa também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, a chamada educação profissional técnica de nível médio. A educação profissional, nos moldes que está prevista atualmente pode ser dentre outras formas ofertada de modo integrado.

Realização
Apoio

Entretanto, no decorrer dos anos, a oferta dessa etapa de ensino, especificamente o ensino médio integrado a uma formação técnica, nem sempre teve o mesmo desenho. Historicamente foram diferentes formas de oferta.

Nos atendo nas mudanças mais recentes, na década de 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, o decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, proibiu que a educação profissional fosse executada de modo integrado ao ensino médio regular. Mais tarde, em 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o decreto nº 2.208/1997 foi revogado e substituído por outro, o decreto nº 5.154 de 23 de junho de 2004, que restabeleceu a possibilidade de integração.

Em meio a este debate e vinculada a uma concepção integradora com a educação profissional, em 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Como parte desta Rede estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, destinando prioritariamente 50% de suas vagas para o ensino médio integrado (BRASIL, 2008). Segundo Pacheco (2011) derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana é um dos objetivos basilares dos Institutos.

Considerando as concepções e diretrizes de criação dos Institutos Federais e a partir de estudo exploratório sobre a questão, o que percebemos foi uma divisão clássica entre o ensino profissional e o ensino médio geral e tradicional, em que havia o entendimento recorrente de que a educação profissional deveria voltar-se para a formação para o trabalho, enquanto o Ensino Médio tradicional para uma formação geral (BUENO, 2012; DIAS, 2012).

Opostamente a essa lógica, está a defesa da inviabilidade dessa separação, numa perspectiva integral e politécnica:

> [...] busca-se um novo modelo de ensino para a educação profissional, que se consolide por meio de uma sólida formação profissional, em que os conhecimentos gerais, científicos e humanísticos sejam articulados com os conhecimentos técnicos, condição importante para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento social e econômico do país (BUENO, 2012, p.2)

Ancorada nesse debate e com o intuito de investigar a educação integral teve início a pesquisa intitulada “Ensino médio integrado: uma análise do IFSULDEMINAS”. Tal pesquisa surgiu da preocupação com a formação que se deseja para os jovens a partir de modelos que se

contrapõem à lógica instrumental e segregadora posta ao ensino médio por uma tradição de dualidade entre o ensino propedêutico e profissionalizante (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Fruto dessa pesquisa o presente trabalho apresenta parte dos resultados encontrados, focando na análise das concepções explicitadas nos documentos orientadores dos cursos de ensino médio integrado do IFSULDEMINAS. Fazem parte do corpo documental analisado os projetos pedagógicos dos cursos e as alterações ocorridas nestes, suas matrizes curriculares e horários de aula[32], assim como os documentos pertencentes à organização administrativa do IFSULDEMINAS.

Em decorrência do limite de extensão do presente texto não será possível apresentar de forma mais aprofundada nossos achados. Optamos por uma apresentação sucinta em que buscamos evidenciar as concepções apresentadas nos documentos analisados a fim de dar a saber, no plano das intenções expressas, quais conceitos são destacados nas proposições construídas.

AS CONCEPÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS

Na perspectiva de indissociabilidade entre educação profissional e educação básica tem-se visto no campo a discussão sobre o ensino médio integrado. Para Ciavatta e Ramos (2012) o ensino médio integrado significa muito mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional; ele busca recuperar, no atual contexto histórico, as concepções de educação politécnica e de escola unitária. Na visão de alguns autores da área[33] o ensino médio integrado também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e educação brasileiras, da divisão de classes e da divisão entre formação para o trabalho manual ou intelectual.

Moura (2013) e Moura, Lima Filho e Silva (2015) debatem a questão pontuando que o ensino médio integrado se apresenta como uma possibilidade de travessia para uma formação integral e politécnica. Ramos (2009) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) também defendem o ensino médio integrado sob uma base unitária de formação geral, assumindo-o como uma condição necessária para a "travessia" para uma nova realidade, de forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica centrada no trabalho,

32 Total de 22 cursos analisados.
33 dentre outros, Ciavatta, 2012; Frigotto, 2012; Moura, 2013; Ramos, 2009.

Realização Apoio

na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Anunciados como cursos de ensino médio integrado, o IFSULDEMINAS[34] oferta um total de 22 cursos nas áreas de Administração, Agrimensura, Agropecuária, Alimentos, Comunicação Visual, Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica e Produção de Moda[35].

Como ponto importante de análise documental temos a proposta de Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) do IFSULDEMINAS, já que ele se configura como um conjunto de princípios que deve nortear as ações do Instituto (IFSULDEMINAS, 2014). Elaborada em 2010 e constante do PDI 2014-2018 ele está em desenvolvimento e discussão, já que em consulta às resoluções aprovadas pelo IFSULDEMINAS não foi possível localizar sua aprovação definitiva pelos órgãos superiores. Assumido como um documento capaz de evidenciar os princípios almejados para os cursos integrados, é de extrema importância apontar algumas posições colocadas em tal documento.

Indo ao encontro de uma educação politécnica e da superação da dualidade, o PPI do IFSULDEMINAS assume que a formação oferecida pelo Instituto deve buscar a superação da dicotomia entre formar para o trabalho ou ofertar formação básica.

> Toda a discussão que foi realizada durante o processo de elaboração deste documento enfatizou a necessidade de que a formação a ser oferecida pelo instituto deve buscar a superação da dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação básica do ser humano (IFSULDEMINAS, 2014, p 162).

O documento, ao refletir sobre a transformação da sociedade e das relações de produção, expressa que se faz necessário o retorno à ideia de formação integral e unitária do homem, considerando a educação com papel de destaque no alcance desse objetivo.

> Para tal feito, a educação tem papel de destaque na promoção da construção de sua dimensão humana, social e cultural, atuando na superação da fragmentação entre teoria e prática, contemplada na ideia da indissociabilidade entre formação técnica e formação humana, trabalhada no instituto na perspectiva da integração entre ensino, pesquisa e extensão (IFSULDEMINAS, 2014, p. 162).

---

34 A estrutura do IFSULDEMINAS conta com nove unidades, sendo elas a Reitoria, sede administrativa, localizada em Pouso Alegre; 03 campi que eram as antigas escolas agrotécnicas, transformadas e integradas, a partir da Lei nº 11.892/2008, sendo estes nas cidades de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, os quais chamaremos de unidades pré-existentes; 03 campi fruto da expansão posterior à criação, localizados nas cidades de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre; e 02 campi avançados, isto é, em fase inicial de implantação, nas cidades de Carmo de Minas e Três Corações.

35 Cabe esclarecer que os cursos na modalidade Proeja não foram considerados na coleta de dados por se basearem em legislação diferente, com público-alvo distinto e direcionamento das políticas de ensino com especificidades para o público ao qual é destinado: jovens e adultos.

A concepção apresentada de educação integradora se volta à superação da divisão histórica entre pensar e agir, entre preparar pessoas para ocuparem postos de decisão ou mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, como pode ser observado no trecho do documento a seguir:

> […] pode ser compreendida como uma formação que busque superar a divisão historicamente estabelecida entre o pensar e o agir; entre uma escola que prepara alguns sujeitos para ocuparem os postos de decisão na sociedade e outra que forma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A educação integradora é, portanto, a educação comprometida com a formação de sujeitos não apenas qualificados para ocuparem postos do mercado de trabalho, mas também conscientes e críticos de sua realidade sócio-político-cultural e, portanto, capazes de compreendê-la e de, nela, tomarem decisões e assumirem posicionamentos (IFSULDEMINAS, 2014, p. 163).

Interessante notar que o defendido como educação integradora no documento é um processo formativo que une uma formação técnica para integrar o sujeito ao mundo do trabalho e uma formação básica que lhe permita compreender a sua realidade (IFSULDEMINAS, 2014). É importante realçar ainda que o documento salienta ser necessário para que essa formação seja possível uma outra noção de trabalho, distinta daquela presente no modo de produção capitalista, entendido como princípio educativo e não como trabalho assalariado simplesmente.

> No modo de produção capitalista, o significado da palavra trabalho é o de uma relação de troca, ou seja, pelo trabalho o homem oferece a sua força de trabalho em troca de um valor em dinheiro. É o trabalho como trabalho assalariado. A partir deste sentido da palavra trabalho, formar para o trabalho é formar para ocupar uma posição neste mercado de trocas. E uma boa formação, neste contexto, significa formar sujeitos competentes para competirem pelos postos disponíveis neste mercado que, pela lógica do modo de produção capitalista, devem ser sempre em número menor do que o de sujeitos aptos a ocuparem tais postos. Neste tipo de formação, o trabalho é tomado como um contexto a partir do qual se organiza o processo formativo. O outro sentido da palavra trabalho, no qual se fundamenta a educação integradora, compreende o trabalho de outra maneira. Trabalho significa a forma como o ser humano produz a sua existência. […] Este é o sentido da palavra trabalho quando pensamos em uma educação integradora. Nela, o trabalho é entendido como princípio educativo e não como contexto (IFSULDEMINAS, 2014, p. 165-166).

Prosseguindo na investigação documental, a análise dos projetos pedagógicos se baseou na existência de menção à educação integral e interdisciplinaridade.

a) o curso de Carmo de Minas e os três cursos de Três Corações contemplam os itens de forma idêntica, a saber: 1) Educação integral: Busca ofertar ensino unitário e politécnico, integrando princípios da ciência, do trabalho e da cultura; 2) Interdisciplinaridade: Conteúdos são apresentados de forma interdisciplinar, possibilitando aos alunos uma visão integrada e

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

articulada. Ainda tem o núcleo articulador de disciplinas que unem na mesma disciplina conteúdos da área geral e técnica e projetos integradores que também promovem integração dos conhecimentos desenvolvidos nas unidades curriculares. Menciona também o trabalho conjunto e interligado de professores, com destaque para os espaços coletivos e trabalho em equipe. Possui projeto integrador e núcleo articulador.

b) os três cursos da unidade Passos não expressam de modo relevante nenhum dos itens e dos três cursos do campus Pouso Alegre, somente um deles faz menção a como trabalhar a interdisciplinaridade.

c) os cursos das unidades de Inconfidentes, Machado, Muzambinho e Poços de Caldas, totalizando 12 cursos, fazem menção aos itens, não necessariamente todos contemplados.

Procurando compreender se na implementação organizativa cotidiana a integração poderia ser observada procuramos indícios na análise da organização administrativa e composição de horários dos cursos. A análise desses documentos evidenciou que duas unidades (Machado e Muzambinho) separam as disciplinas técnicas e gerais por turnos, aspecto que pode indiciar certo distanciamento da integração efetiva.

Na análise documental, de um modo geral, o que observamos são concepções de uma educação integral, porém com algumas nuances, sendo mais próximo ao almejado nos debates teóricos nas proposições de alguns cursos e mais distantes desses em outros.

APONTAMENTOS FINAIS

Como resultado da busca das concepções presentes na proposta geral de ensino médio integrados do IFSULDEMINAS podemos perceber certo alinhamento com o debate teórico para a construção de uma educação efetivamente integral, a qual tem o trabalho como princípio educativo. Especificamente nos documentos dos cursos, mais da metade traz elementos importantes do debate sobre a educação integral, especialmente a busca por uma formação humana mais ampla e pela implementação da interdisciplinaridade. Os projetos integradores e o núcleo articulador, encontrados em algumas unidades se destacaram como práticas promissoras na busca pela superação da dualidade.

Observamos que a busca pela integração é um processo que mesmo tendo avançado nos cursos estudados, possui limites e barreiras a serem enfrentados, com destaque para as

Realização

Apoio

diferenças que ocorrem entre uma unidade e outra, em que a concepção integradora está mais presente em alguns cursos e menos desenvolvida em outros.

Por fim, entendemos que a construção de uma educação integrada e formadora é uma necessidade e uma luta diária. Assim, que estejamos constantemente dispostos à luta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o §2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm > Acesso em: 30 maio 2018.

BUENO, E. S. S. **A reformulação do projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberlândia:** possibilidades e desafios de articulação. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola. Seropédica, 2012. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/10/Eliane-Souza-Silva-Bueno.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 5, n.8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 30 maio 2018.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino médio integrado. Verbete. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 305-312. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

DIAS, C. C. **Formação profissional e mundo do trabalho:** percepções de empresários do setor têxtil e egressos do curso técnico em vestuário – IFRS – Campus Erechim. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo, 2012. Disponivel em: <http://www.upf.br/ppgedu/images/stories/defesa-dissertacao-camila-carmona-dias.PDF> Acesso em: 30 maio 2018.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL DE MINAS (IFSULDEMINAS).. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Pouso Alegre, 2014. Disponível em: <http://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/acoes_e_programas_/PDI2014-2018Ifsuldeminas.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa. São Paulo.** v. 39, n.3, p. 705-720, jul/set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf > Acesso em: 30 maio 2018.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D..L.; SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira da Educação.** v. 20, n.63, p. 1057-1080, out-dez 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 30 maio 2018.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo. Editora Moderna, 2011. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120 > Acesso em: 30 maio 2018.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. In: ARAUJO, R. M. L.; TEODORO, E. G.; Porto, A. M. N. S. (Org.). **Ensino médio integrado no Pará como política pública.** Belém: Seduc-PA, 2009. p. 144-182.

SEMBLANTES DO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO IDEÁRIO À INSTRUMENTALIZAÇÃO OFICIAL

Hevisley William Corrêa Ferreira
Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS
hevisley@hotmail.com
Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS
soniapsiquelli@gmail.com

RESUMO: Este trabalho, fruto da dissertação de Mestrado em Educação pelo Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, investiga o conceito de *progresso* em seus mais diversos significados, movidos pelo questionamento de como esse progresso se apresenta e como se materializa nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira. A pesquisa é de natureza exploratória com abordagem qualitativa, formada primeiramente por um levantamento bibliográfico para construção do conceito de *progresso* ao longo da história. Em seguida, é feita uma pesquisa documental, na qual foram construídos protocolos que levantaram dados evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e na Base Nacional Comum Curricular. O conceito de *progresso* em educação vem confirmar o discurso predominante que edifica o conceito de *progresso* em suas mais diversas varáveis conceituais. A análise documental proporcionou a condição de perceber os semblantes de *progresso* presente nos documentos, com os termos analisados.

Palavras-chave: Progresso. Educação. PCN/96. LDB 9394/96. BNCC/2016.

A ideia de progresso, objeto deste estudo, têm sido ponto de diversas e consideráveis interpretações e configurações ao longo dos séculos XIX e XX. Sua presença aparentemente incontestável ao longo da história humana confirma seu caráter de prestígio. Mas, sua imponência mostra rupturas e involuções ao longo do seu trajeto, sobretudo no alvorecer do século XXI. Em sua essência, o discurso de progresso parece ter perdido seu itinerário linear por ter se desvelado (não a todos) como um mero discurso das elites dominantes globais. Banalizado por muitos, o termo *progresso* atualmente levanta muitas dúvidas, por ser usado como uma declaração, um atestado – destas elites globais – de que estamos nos tornando uma sociedade melhor e mais justa.

Como um axioma, o vocábulo *progresso* (e suas implicações no inconsciente coletivo) apresenta-se como uma proposição imediatamente evidente, que prescinde de comprovação por ser reconhecida como portadora de verdade globalmente aceita. E por ser ostentado como verdade inquestionável, oculta em si os reais interesses de agentes hegemônicos. Os

Realização

Apoio

movimentos das reflexões acerca do termo acompanham necessariamente os momentos históricos e políticos de uma nação. E é assim que surgem as ideologias no eterno jogo de formulação de discursos que se colocam como universais, mas que ocultam suas contradições e assumem o posto de discursos e ideologias anteriores.

No Brasil, o projeto para a educação, no início da República, tinha como diretriz o enaltecimento dos ideais de progresso. Os sinais e as influências destes ideais são verificados até hoje nos documentos oficiais que permeiam a última virada de século.

Este trabalho tem como escopo analisar o conceito de progresso tendo como principais referenciais teóricos os estudos de Benjamin (1985), Dupas (2006), Nisbet (1985) e Rossi (2000) para desvelar suas mais diversas aparências ao longo da história: evolução, avanço, crescimento, aperfeiçoamento, melhoramento, desenvolvimento, ampliação, aumento e incremento. Com o propósito de identificá-lo como um adorno ideológico na atual fase capitalista neoliberal, também foi necessário elencar elementos para desconstruir o discurso hegemônico sobre a globalização associada ao progresso e sua ponte com a educação. E por fim, utilizando de protocolos de pesquisa, esse trabalho tem o objetivo de investigar os documentos oficiais que trilham o currículo da educação brasileira e seus vestígios tangentes à noção moderna do termo *progresso*. Os protocolos vêm trazer um panorama da recorrência do termo *progresso* e suas derivações nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira no contexto atual.

A metodologia empregada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, primeiramente, através de um levantamento bibliográfico, que, segundo Severino (2002, p. 76) abarca a "busca metódica dos documentos que possam interessar ao tema discutido". Como se trata de um trabalho de reflexão teórica, a investigação se baseou em livros e artigos sobre o conceito de *progresso*, sob a ótica de referenciais da Sociologia, Filosofia e Antropologia e documentos oficiais do âmbito educacional brasileiro. A partir disso, buscou-se construir um quadro da atual conjuntura que envolve o processo de educação - desde o século XIX, a gênese do Positivismo (entendido como um sistema filosófico que defendia a valorização de um método empirista e quantitativo como fonte principal do conhecimento científico), até os dias atuais. Foi realizada uma análise descritiva do termo *progresso*, destacando seus significados a partir de abordagens diferentes e de seus sentidos atuais. A partir de uma correlação de concepções diferenciadas, mas que marcaram o momento de transição da modernidade do século XX para esse momento de século XXI, entendido como pós-modernidade, pensadores como Walter Benjamin (1985),

John Gray (2006, 2011), Gilberto Dupas (2006), Paolo Rossi (2000) e Robert Nisbet (1985) foram investigados para construção teórica da pesquisa. Os acurados estudos de Silva (2004, 2006, 2016) sobre a produção bibliográfica e propostas do Apostolado Positivista no Brasil (em especial na Primeira República) também foram significantes para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa.

Em seguida, foi realizado um levantamento documental, correlacionado o termo com o universo da educação escolar e através de uma verificação em três documentos que orientam e pormenorizam a educação no Brasil: LDB (9.394/96) Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em sua terceira versão (2016).

Foram construídos protocolos a partir da localização do vocábulo *progresso* e de todas as suas derivações, elencadas por Rossi (2000, p. 114): "Avanço, crescimento, aperfeiçoamento, melhoramento, desenvolvimento, ampliação, aumento, incremento são frequentemente indicados nos dicionários e usados pelos falantes como sinônimos do termo progresso". Essas derivações abriram um vasto campo para o trabalho com protocolos, visto que tal coleta dos termos permitiu não apenas a categorização, mas uma melhor análise do discurso por trás dos documentos que decretam verticalmente a educação brasileira.

Baseada na análise de conteúdo, que segundo (BARDIN, 2011, p. 229) "...a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico", este trabalho contemplou apontamentos do conceito ou mesmo noção de *progresso*, suas rugosidades na organização de um discurso hegemônico de globalização desenvolvimentista e como esse ideário se propagou por dentro dos muros da escola – suas consequentes falhas, cegas e caminhos tortuosos.

Para essa investigação documental foram utilizados, como objetos de análise, a LDB (9.394/96) em sua totalidade, o Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a introdução da BNCC (2016). O objetivo foi tentar colher destes documentos os múltiplos sentidos do conceito de *progresso* a partir do apontamento desses termos e da identificação da frequência de uso dos mesmos nos discursos neles contidos.

O termo *evolução* também foi inserido, concebendo a pesquisa de Pádua (2012), que, ao considerar os estudos de Darwin e Spencer, também inseriu tal vocábulo em sua pesquisa. "Para Spencer a lei fundamental do universo é a evolução e esta é sinônima de progresso. Tudo evolui, tudo progride de um estado homogêneo no qual predomina a indiferenciação para um estado heterogêneo no qual predomina a diferenciação" (PÁDUA, 2012, p. 34). Importante também esclarecer que os vocábulos foram pesquisados em suas diversas formas gramaticais.

Realização

Apoio

Em uma rede coadunada de palavras-chave, o uso de protocolos enquanto metodologia de (e na) pesquisa demandou uma busca nos documentos e uma interpretação quanto ao uso dos vocábulos elencados: seus valores expostos e inferidos, gradações, aspectos e possíveis intencionalidades.

PROTOCOLO 01: Formas Gramaticais dos Temos Progresso e seus Correlatos nos PCNs, na LDB 9394/96 e na BNCC

FORMA GRAMATICAL	TERMOS
Progresso	Progredir, progressão, progressivo, progressivamente
Avanço	Avançar, avançado
Crescimento	Crescer, crescente
Aperfeiçoamento	
Melhoramento	Melhorar, melhoria
Desenvolvimento	Desenvolver, desenvolvendo
Ampliação	Ampliar, ampliado, ampliando
Aumento	
Incremento	
Evolução	

Fonte: construído pelo autor.

Com o propósito inicial de compreender o conceito de progresso e sua proposta ideológica, este estudo buscou analisá-lo através de pensadores que consideraram o conceito e o tema importantes para o argumento (ou asserção, em alguns casos) sobre a ideia de uma história linear, infalível e inegável. Passado, presente e futuro: existe um fio que tece a história que, segundo Nisbet (1985, p. 16), "pode ser transposto daquilo que é meramente desejável para o que é historicamente necessário". A ideia de progresso, de uma forma geral, quer transmitir a partida de uma condição primordial (o ancestral, o arcaico, ou até o nulo) em um avanço desmedido rumo ao que pode ser previsto – mesmo que de forma rudimentar.

O vocábulo, em sua singularidade, mostrou-se objeto de estudo e enaltecimento, sobretudo na Europa do século XIX. Essa inevitabilidade histórica precisava ser alegada pelos profetas clássicos do Positivismo. Saint-Simon e Comte, em especial, viram a necessidade de forjar uma nova autoridade intelectual e espiritual que substituísse o Cristianismo e que tivesse sua mesma influência. O fundamento era o de tirar a Europa dos séculos XVIII e XIX do cenário que Nisbet (1985, p. 260) chama de "miséria e angústia espiritual". A crise vivenciada no Ocidente precisava de uma regeneração com princípios na ideia de progresso, na noção de uma dinâmica histórica que tende à evolução. "O progresso é o desenvolvimento da ordem" (COMTE, p. 473, 1978a).

O pensamento positivista, que permeou não apenas a Europa do século XIX, mas também o Brasil da Primeira República, deixou marcas claras na organização política e social de ambos. Dentro desta perspectiva, confiavam que o progresso resolveria impasses nos assuntos que tangem à liberdade e à igualdade. A educação se tornara importante mecanismo para a solução dos problemas vivenciados no período e para o restabelecimento da evolução social.

O modelo positivista amparava-se, sobretudo, no cientificismo e na óptica industrial que direcionavam para um aumento da produção e da eficiência. Nesse ponto, torna-se interessante salientar a forma como Dupas refere-se a esse tipo substancial de óptica progressista: "A tentativa de compatibilização dos vetores tecnológicos decorrentes das opções do capital - visando o seu máximo retorno - com as efetivas necessidades da civilização é um processo de avanços e retrocessos, de ganhos e perdas" (DUPAS, 2006 p. 290). Os critérios quantitativos e os parâmetros de exatidão deste paradigma atingiram a educação. Considerações subjetivas podem diminuir a produtividade e o rendimento. A produção e a qualidade deveriam estar presentes no processo educativo, já que a sociedade industrial – tão defendida pelos positivistas – estaria presente neste processo de estabelecimento da ordem republicana. No Brasil, para os seguidores e representantes da Igreja Positivista, educar é, sobretudo, estabelecer a confluência entre instrução e educação.

Reconhecer a educação como *viabilizadora* desse desenvolvimento (expressão de sentido análogo) tão almejado pelos positivistas do século XIX também significa perceber seus traços deixados no atual período neoliberal, proeminente na última virada de século. O modelo escolar vigente na atualidade carrega fortes traços despontados no positivismo: *ordem*, *utilitarismo*, *produção* e *perspectiva de progresso*. Este último vocábulo foi e ainda é utilizado, sob a roupagem de diversas outras expressões correlatas para escorar o modelo desenvolvimentista neoliberal. Na altura desta pesquisa em que outras expressões foram elencadas, o propósito foi o de ampliar a compreensão do vocábulo *progresso* – até então em sua unicidade vocabular - nos documentos oficiais que orientam a educação na última virada de século, já que "a complexidade e a polissemia são características fundamentais dos conceitos" (PÁDUA, 2012, p. 92).

É a partir desse pressuposto que esta pesquisa, após analisar o conceito de *progresso* e identificar os vocábulos de significado correlato, tentou desvelar os sentidos e as intenções intrincadas em três documentos oficiais que orientam a educação brasileira contemporânea: a

Lei de Diretrizes e Bases para Educação (9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular – terceira versão (2016).

A frequência do termo *desenvolvimento* se mostrou visivelmente maior em todos os protocolos de análise realizados. O vocábulo – assim como vários outros análogos - se atrela às noções de *aperfeiçoamento* do educando e *qualificação* para o mundo do trabalho, bem como à intenção de propor o protagonismo do indivíduo frente o disputado mercado de trabalho. O desenvolvimento das "capacidades" ou "competências" refere-se àquilo que o aluno deve aprender. A BNCC (2016), como um todo, exterioriza sua intenção para um avanço dentro do campo das funções da aprendizagem, procedimentos, atitudes e saberes construídos de uma maneira geral. A "noção de perfectibilidade do homem e de sua natureza alterável e modificável" (ROSSI, 2000, p. 95) converge com o que Saviani (2011) chama de "empregabilidade do aluno", o foco é sempre a otimização e especialização de todos os setores e agentes envolvidos.

Cabe também evidenciar a construção do referencial teórico metodológico da análise dos dados da pesquisa. Segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011), que entende que ela deve ser feita de forma crítica e incidir nas mais diversas fontes de dados, quais sejam: material jornalístico, discursos políticos, cartas, publicidades, romances, relatórios oficiais. No caso dessa pesquisa tais fontes são os documentos dos PCNs (1996), LDB 9394/96 e BNCC (2016).

Desvelar a ligação entre o termo *progresso* da visão positivista fundamentada nos projetos e legislações brasileiras significa analisar o vocábulo *progresso*, quando sob a forma de outros termos, e, acima de tudo, apresentar um *progresso* que na verdade promove a *reprodução* e *conservação* de um projeto de sociedade que tenha em seu cerne a educação como meramente formadora de mão-de-obra para uma sociedade classista, onde a maioria, dentre os privilegiados de estarem na educação escolar, tem na escola esse fim apenas.

A configuração cronológica e o padrão estabelecido nos três documentos revelam um arranjo determinado por atores de uma pujança superior ao da educação, mas que historicamente sabem do poder deste setor e o empregam para a manutenção do *status quo* do trabalho, da técnica, e da produtividade – condições tão inerentes ao positivismo do século XIX. O espetáculo do desenvolvimento contemporâneo aproveita-se da educação para o pleno funcionamento da impulsão neoliberal, e a fé inabalável no progresso ofusca o panorama de multidões que historicamente percorrem um circuito tortuoso e sem destino certo.

Realização

Apoio

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. C. **Cidadania e direitos num mundo globalizado.** Perspectivas, São Paulo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política:** Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. 7ª ed. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva.** Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

DUPAS, G. **O Mito do Progresso.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GRAY, J. **Anatomia de John Gray:** Melhores Ensaios. Rio de Janeiro: Record, 2011.
_____. **Cachorros de Palha**: Reflexões Sobre Humanos e Outros Animais**.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NISBET, R. **História da idéia de progresso.** Brasília: Editora da UnB, 1985.

PÁDUA, P. G. O **Conceito de Progresso nas Mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais (1891-1930).** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFETMG. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < http://www.files.scire.net.br/atrio/ cefet-mg-ppget_upl/THESIS/177/pedro_geraldo.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2017

ROSSI, P. **Naufrágios sem espectador**: a ideia de progresso**.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SAVIANI. D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHUELER, A. F.M. de.; MAGALDI, A.M. B.M**.** Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online]. 2009, vol.13, n.26, pp.32-55. ISSN 1413-7704. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>. Acesso em: 29 de julho de 2017.

SILVA, J. C. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim**: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930). Cascavel: EDUNIOESTE, 2016.

_____. Pesquisa historiográfica em educação: o Apostolado Positivistado Brasil e a instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR online**. 2006; 1-27. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Joao_Carlos_da_Silva_artigo.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

_____. Utopia Positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, nº 16, p.10-16, dez, 2004. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art2_16.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2017.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS

Janailma M. Fernandes
Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos
Janailma.fernandes@sou.unifeob.edu.br
Priscila Ap. Pires S. Tomais
Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos
priscilatomais31@gmail.com
Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira
Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos
daniellarvsv@gmail.com

RESUMO: O professor tem um papel fundamental na vida de seu aluno e este também necessita estar especializado para inserir o aluno no mercado profissional, além de gerar impacto no projeto educacional das instituições. Assim, é eminente que saibamos qual o real motivo dos jovens escolherem a Pedagogia como curso superior e qual sua percepção diante do currículo oferecido pela instituição. Para que esse cenário pudesse ser ampliado, essa pesquisa partiu de uma metodologia bibliográfica e também de pesquisa de campo com os primeiros e quintos módulos do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos – UNIFEOB, a fim de encontrar informações que apresentassem o olhar dos alunos diante da sua formação e quais os desafios que acreditam encontrar após conclusão desta. A pesquisa também permitiu verificar a estrutura curricular que a mesma oferece levando a refletir sobre a relação de teoria e prática abordadas no currículo oferecido.

Palavras Chaves: Formação de professores. Desafio. Prática. Estágio.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto do TCC - Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela UNIFEOB que buscou investigar a formação do pedagogo e os possíveis desafios que poderão ser encontrados para o exercício da prática a partir do currículo oferecido na sua formação.

Ao escolher a profissão de professor, grandes são os desafios encontrados, desde a formação inicial até o momento de trabalho efetivo e formação continuada. É necessário que os professores lidem com alunos muitas vezes desmotivados, com problemas e/ou distúrbios de aprendizagem e também problemas socioculturais. Outro fator que também é de grande impacto é a própria escolha a ser realizada em relação ao tipo de professor que se quer ser e o tipo de aluno que se quer formar. A existência da Pedagogia se deve ao fato desse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana, investigando a natureza, as finalidades e os processos

Realização
Apoio

necessários às práticas educativas com o intuito de propor a realização desses objetivos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem, afirma Libâneo (1999). O ensino vem passando por transformações metodológicas, tentando superar uma tendência tradicional, com alunos obrigados a obedecer a uma lógica de espaço com regras definidas de cima para baixo e com pouca ou nenhuma possibilidade de argumentação ou contestação. Contamos hoje com uma geração de alunos que exigem do professor aulas mais motivadoras nas quais os alunos sejam convidados a participar ativamente da aprendizagem, tornando-se cada vez mais críticos. Diante destes argumentos, sustentamos como tema de nossa pesquisa, os desafios de ser professor em um país com tamanha diversidade social e cultural.

O presente trabalho se justifica por tentarmos compreender a escolha pelo curso de pedagogia, uma vez que ao realizarmos nossos estágios e com o acesso a notícias, a procura pela formação em pedagogia é uma surpresa ainda. “A educação é um ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável senão fosse a renovação da vinda dos novos e dos jovens”. (Arendt. 2011, p. 247). Diante da importância deste profissional, é eminente que saibamos qual o real motivo dos jovens escolherem a Pedagogia como curso a trilhar, uma vez que, o professor das series iniciais será um dos primeiros modelos que os alunos têm a seguir, ele também influencia muito na formação deste aluno e nas suas atitudes a partir das aulas assistidas na escola.

OBJETIVOS

Esse trabalho tem como objetivo geral avaliar qual o real motivo pelo qual os jovens escolhem os cursos de licenciatura para seguir como profissão.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa irá primeiramente:

- Identificar o perfil do aluno que ingressa no curso de pedagogia.
- Avaliar o porquê de escolher Pedagogia e apontar que esperam dessa licenciatura.
- Verificar o que os alunos da licenciatura em pedagogia têm como objetivo para a sociedade ao concluir o curso.
- Debater como se articulam as práticas/experiências vividas pelos professores e alunos no curso.
- Analisar se os mesmos se sentem preparados para a profissão.

Realização

Apoio

- Verificar a estrutura curricular da instituição de ensino.

METODOLOGIA

Para que a questão de pesquisa fosse respondida buscamos base teórica em pesquisadores que tratam do tema de formação de professores, realizamos uma contextualização histórica de todas as alterações que o ensino superior de Pedagogia passou e que ainda tem passado. Apresentamos desde o modelo de profissão que era visto como um sacerdócio até o modelo atual de formação. Abordamos também o que nos foi significativo durante a formação no curso de pedagogia, expondo situações vividas em sala de aula, mencionando o contato com a teoria e a prática. E com base em pesquisa de campo, apresentamos resultados que buscaram responder aos questionamentos iniciais, voltando o olhar para os possíveis desafios que poderão ser encontrados para o exercício da prática a partir do currículo oferecido nesta formação.

Foram avaliados qual o real motivo pelos quais os jovens escolhem os cursos de licenciatura para seguir como profissão e também foi identificado o perfil dos alunos que ingressam no curso de pedagogia através de questionários aplicados. Esses também permitiram detectar os motivos de desistências ao longo do curso, tendo em vista que o primeiro ano da graduação se inicia com salas superlotadas e não são todos que concluem o curso. Procuramos avaliar também o porquê de escolher Pedagogia e apontamos o que os alunos esperam dessa licenciatura. Verificamos o que os alunos da licenciatura em pedagogia têm como objetivo para a sociedade ao concluir o curso, debatemos como se articulam as práticas/experiências vividas pelos professores e alunos no curso e por fim analisamos se os mesmos se sentem preparados para a profissão.

Nosso trabalho partiu de uma metodologia bibliográfica a partir de Hannah Arendt, Moacir Gadotti, Jose Carlos Libâneo, Bernadete Gatti, Leonor Maria Taruni, entre outros. Também foi realizada pesquisa de campo com os primeiros e quintos módulos do Curso de Pedagogia da Centro Universitário UNIFEOB, com a pesquisa quanti-qualitativa. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário que foi aplicado no primeiro e quintos módulos de Pedagogia. A abordagem qualitativa é adequada para esta pesquisa, visto que investiga e sustenta dados numéricos.

Realização

Apoio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de leituras e conversas com profissionais da área e colegas, percebemos um sentimento de desvalorização em relação à profissão do professor, causando desmotivação e desinteresse antes mesmo de se terminar a graduação. Muitos profissionais estão deixando de lecionar e buscam em outra profissão a realização financeira e a melhora da autoestima. Porém se tantos professores estão desistindo da profissão, o que explica a vontade de jovens e adultos voltarem o seu olhar para os cursos de pedagogia?

Por mais que as notícias apontem um cenário desgastado a respeito do ser professor, este profissional ainda recebe muita admiração das pessoas que os cercam e seu trabalho, indiscutivelmente tem valor aos olhos da sociedade. Enquanto futuras pedagogas que somos, observamos muitas pessoas afirmarem que ser professor não é apenas uma profissão e sim uma missão. Dessa forma, vale lembrar como afirma Freire (1996, p.47) que" ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Afinal, a sua função não é somente transmitir os conteúdos aos alunos, mas ensiná-los a serem pessoas melhores, além de orientá-los, dando todo o apoio que eles precisarem, deixando assim um legado.

Consideramos que o nosso trabalho foi uma experiência significativa para nosso conhecimento na formação de professores e seus desafios. Durante a nossa prática no curso, olhamos criticamente para algumas questões que despertavam nossas curiosidades, refletimos o porquê de tantos jovens que iniciam a licenciatura em pedagogia com as salas numerosas e terminam com salas significativamente menores em relação ao início do curso. Buscávamos certificarmo-nos de que estes formandos saem preparados para o exercício do magistério.

Durante o trabalho foram elaborados objetivos, em geral avaliando qual o real motivo pelo qual os jovens escolhem os cursos de licenciatura para seguir como profissão, tendo como resultado especificando através da identificação do perfil do aluno, onde foi concluído que a maioria dos ingressantes tem em cerca de 16 à 20 anos, um resultado que não estávamos esperando, pois acreditávamos que seriam alunos mais maduros pelo fato do contexto histórico do magistério; detectando também o porquê de tanta desistência de discentes das salas de Pedagogia, tendo em vista que o primeiro ano sempre começa com salas superlotadas e são poucos que realmente se formam, e de acordo com nossa pesquisa 33% dos alunos que desistem

Realização

Apoio

do curso é virtude da situação financeira, e 29% é em razão de que eles ainda não sabem o que almejam para a vida futura, devido a imaturidade que encontram.

Resultando ainda a especificação de avaliação do porquê de escolher Pedagogia que através da pesquisa 78% dos alunos ingressam no curso pela conjuntura de quererem ser professores; e ficamos satisfeitas ao detectar que 72% dos alunos, pretendem ser professores para vir a contribuir com melhorias na sociedade. Obtivemos resultados de que 65% dos alunos indicam que necessitam de aulas mais práticas. Contudo 72% responderam que o estágio é de fundamental importância para a relação da teoria com a prática, tendo como resultado também que 51% dos alunos já atuam na área da educação, exercendo assim a profissão.

Analisamos que 72% dos discentes moram com 2 a 4 pessoas na casa, sendo que 51% moram com os pais e 33% em casa própria. Concluímos que 33% dos pais não finalizaram o ensino fundamental.

Uma das questões que aplicamos estava exposto um critério sobre os materiais mais utilizados pela UNIFEOB, e foi esclarecido que 52% responderam que são utilizados livros, textos ou manuais. E a respeito de obter uma melhoria 65% dos alunos responderam que o currículo deveria dispor de aulas mais práticas, e claro sempre vinculado com a teoria, contextualizando assim com o objetivo de debater como se articulam as práticas/experiências vividas pelos professores e alunos do curso. De acordo com nossa pesquisa, as práticas e experiências vivenciadas tanto pelos alunos quanto pelos professores se dão através de livros-textos e ou manuais, precisando ser melhorado com aulas mais práticas vinculando-se a teoria, tornando assim a prática de estágio muito importante pois este se torna o elo de ligação direta com a prática. Portanto, através do objetivo onde analisamos se os alunos se sentem preparados para a profissão, destaca-se que eles acham que as práticas dos professores deveriam ser melhoradas.

Relatamos em nosso trabalho algumas vivências que se relacionaram com a teoria expondo um ensino cada vez menos valorizado. E que através de nosso trabalho consideramos que o docente além de ensinar, deve se dedicar à missão de formar cidadãos. O bom professor é aquele que enfrenta barreiras para conquistar sorrisos, sonhos realizados e expor seu conhecimento para seu aluno, formando assim um cidadão realizado diante da sociedade. Detectamos opiniões e respostas de alunos que estão se formando para serem um pedagogo, e que com uma boa formação é que se inicia crenças de que nós iremos mudar o mundo, pois não conseguimos imaginar um futuro sem ela.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 8ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**, Para Quê? 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

A GESTÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA MEDIADA PELA CATEGORIA DA NEGOCIAÇÃO

Jordana de Souza Silva
Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Campinas
jor14_2@yahoo.com.br

Resumo: A Secretaria Municipal de Educação de Campinas assumiu em 2008 o desafio de construir um modelo alternativo de avaliação da qualidade das escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental, a Avaliação Institucional Participativa (AIP). Considerando que é no campo da prática que uma política pública se consolida, apresentamos os resultados de um estudo qualitativo, cujo objetivo foi desvelar a percepção dos gestores escolares sobre os aspectos em que a AIP afetou o seu trabalho, no que tange à gestão da qualidade da escola, mediada pela categoria da negociação. Para a coleta de dados, ocorreu: pesquisa documental, observação e entrevista. Frente aos dados encontrados, empiricamente, percebeu-se a indissociabilidade entre a gestão democrática e a AIP e a importância dos processos deliberativos negociados, o que permite inferir que houve incorporação e legitimação do princípio de negociação como prática institucional dos gestores escolares no âmbito da escola.

Palavras-chave: Avaliação Institucional Participativa; Gestão; Negociação.

INTRODUÇÃO

A política de Avaliação Nacional regulamentada em todos os níveis de ensino (educação básica, ensino superior e pós-graduação) ganhou centralidade como possibilidade da melhoria da educação brasileira no decorrer dos anos 90 e tem sido tema de reflexão e debate de pesquisadores e educadores.

No que tange às reformas educacionais, acentua-se a discussão sobre os pressupostos neoliberais que regem a adoção de técnicas gerenciais para implantar políticas públicas e, assim, influenciam diretamente a ação dos administradores dos sistemas de ensino e dos gestores escolares, no contexto da escola (AZEVEDO, 2004).

Neste contexto marcado pelo avanço da lógica mercantil, a avaliação e a qualidade da educação tem sido tema de discussão e disputa, principalmente acerca da condução de projetos de avaliação e de produção de indicadores educacionais, no âmbito do governo federal.

Em contraponto ao movimento adotado pelas políticas neoliberais, pautadas numa concepção que, segundo Freitas (2005, p. 291), está "quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de 'padrões de qualidade'

Realização Apoio

externos ao grupo avaliado", entra em cena a avaliação institucional, a qual se configura como alternativa para implementar melhorias concretas na qualidade das escolas.

Trata-se de um processo que deve combinar a autoavaliação, a avaliação por pares e a externa, o que demanda um contexto escolar democrático que exige constante disponibilidade dos envolvidos a sensibilizarem-se, a pactuarem, a negociarem e a persuadirem (LEITE, 2005).

Em meio a esse cenário, para discutir e avaliar a qualidade das escolas de Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas implementou a política de AIP. Assim, foram produzidos princípios orientadores, normas internas e, ao mesmo tempo, foi proposta uma dinâmica de trabalho alicerçada em parcerias de cooperação, com a expectativa de que, a partir dos processos de reflexão coletiva, ocorreriam mudanças que seriam processadas e negociadas no contexto da escola e na esfera do poder público.

Diante desse panorama, há de se destacar a importância do gestor educacional na condução deste processo, posto que a AIP se constitui, também, em um instrumento de planejamento e de contrarregulação. De acordo com Freitas *et al*. (2005, p. 41), a contrarregulação é compreendida não como um ato de se opor, mas como uma regulação alternativa e contra-hegemônica, "que pode nascer nas escolas e reconfigurar as formas de comunicação topo/base", visando o aperfeiçoamento da instituição e buscando condições que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Cabe ressaltar que o núcleo da direção constitui o centro executivo das tomadas de decisões relacionadas à administração da escola e à coordenação da política de AIP. Sendo assim, a gestão escolar, aqui, é compreendida na perspectiva crítica de educação. De acordo com ela, os membros das equipes gestoras constituem um coletivo e, por isso, espera-se que estejam engajados e conectados, a fim de atingir os propósitos educativos da escola, envolvendo todos os atores no movimento/processo de responsabilização compartilhada.

Dessa forma, os sujeitos internos e externos interferem no processo de produção da qualidade nas escolas e a qualidade ganha um novo significado, pois é construída de maneira compartilhada e tem caráter negociável, participativo, processual e plural (BONDIOLI, 2004). E esta construção negociada entre os múltiplos atores reforça a autonomia das escolas, pois são criadas condições para que ela seja construída de maneira coletiva e a partir das singularidades e especificidades locais (BARROSO, 2005).

Há de se pontuar que no momento inicial de implementação da AIP, algumas decisões foram tomadas pelos gestores centrais da SME, a fim de legitimar a política e, mesmo tendo as

escolas e os gestores escolares projetado e delineado um percurso para a AIP desde sua implementação em 2008, parece necessário, também, investigar em quais aspectos a AIP influencia e impacta o trabalho das equipes gestoras, sobretudo no que diz respeito à ação de avaliação negociada na escola.

Nessa direção, houve um encontro com as equipes gestoras de cinco escolas municipais de ensino fundamental, as quais mostraram diferentes graus de adesão à política de AIP em seu trabalho de gestão, mediado pela categoria de negociação, cuja meta é garantir o diálogo e o compromisso com a qualidade socialmente referenciada.

OBJETIVO

Trata-se de um estudo que teve como objetivo geral desvelar, a partir da percepção dos gestores escolares, os aspectos em que a AIP afetou a gestão da qualidade da escola, mediada pela categoria da negociação.

Ademais, procurou-se, também, entender a forma como se utilizam da negociação, no contexto da escola, e, por fim, os limites e contribuições trazidos pela inserção da AIP em seu trabalho.

METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, consideraram-se três etapas: pesquisa documental, observação e entrevista.

Iniciou-se a primeira etapa da coleta de dados através da análise de documentos referentes à proposição e à implementação da AIP na RMEC, no intuito de identificar as informações relevantes, estabelecer relações entre elas e explicitar o "como" e o "quanto" influenciam o trabalho das equipes gestoras, no que se refere à avaliação, mediada pela negociação.

Na segunda etapa, partiu-se para a observação de campo, o que foi possível através do acompanhamento dos gestores, nas Reuniões de Negociação, entre as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das escolas e os gestores centrais da SME. Este contexto de observação mostrou-se revelador, já que, nele, os atores são observados em meio a um processo de interação, o qual "não admite visões isoladas, parceladas, estanques" (TRIVIÑOS, 1987, p.

137).

A pesquisa documental e a observação dos gestores escolares nos possibilitou apreender novas informações, bem como a releitura de outras, pois pode-se explorar a realidade destes atores e gerar novos conhecimentos (VIANNA, 2003).

E para descortinar as múltiplas formas de compreensão e condução desta política no contexto da escola, utilizou-se, como instrumento privilegiado, a entrevista com os gestores escolares de cinco escolas de educação básica municipal. Optou-se pela entrevista semiestruturada[36], pois consideramos que "esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas" (MANZINI, 2004, p. 2).

RESULTADOS

Em relação à análise documental, identificou-se o esforço da SME, no período em que foi deflagrada a AIP, em fornecer condições de trabalho para os gestores escolares.

Na observação das reuniões de negociação, verifica-se a desistência de alguns gestores escolares em negociar com os gestores centrais da SME e, ao absterem-se de negociar, o impacto pode ser grande e negativo, pois pode suscitar um sentimento de impotência e inércia nestes atores no âmbito pessoal e de ineficácia e ineficiência no âmbito profissional, transformando este espaço que se propõe dialógico e formativo em um espaço contraproducente e improdutivo.

A entrevista com os gestores escolares nos possibilitou desnudar e retratar suas vivências e experiências frente à condução da AIP, no contexto da escola e, para dialogar com as manifestações destes atores, destacaram-se duas categorias de análise: A indissociabilidade entre a gestão democrática e Avaliação Institucional Participativa e a qualidade negociada da escola pública e os processos deliberativos negociados.

Fica claro, que na percepção dos gestores, o "fazer" da AIP se constrói na prática, num movimento coletivo, e que os processos participativos não ocorrem de maneira linear, pois estão submetidos a forças distintas. Algumas respostas mostram que se sentem coagidos a executar as determinações dos órgãos superiores, pois a escola faz parte de uma estrutura organizacional

[36] As entrevistas foram precedidas da leitura e aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo a justificativa, os objetivos e os procedimentos a serem utilizados nesta pesquisa.

Realização

Apoio

e os gestores possuem atribuições a cumprir, determinadas por esferas superiores desta mesma estrutura, ou seja, tem uma autonomia controlada (LIMA, 2008).

Sobre os que aspectos da AIP que afetam o fazer dos gestores escolares, a análise dos dados evidencia a indissociabilidade entre a gestão democrática e Avaliação Institucional Participativa demonstrando que há práticas de gestão participativas e protagonismo dos gestores junto ao seu coletivo, na escola, ao tomarem para si a articulação da AIP.

Embora reflitam acerca do "seu fazer" (do porquê fazem e, principalmente, como fazem) frente à gestão da AIP nas escolas, percebe-se que, em boa parte dos depoimentos colhidos, se reportam à gestão que os outros não fazem; relatam que não há apoio necessário por parte das esferas hierarquicamente superiores às equipes que atuam diretamente nas escolas, mas ao mesmo tempo realizam a autocrítica no que tange à gestão da avaliação interna na escola, demonstrando interesse em transformar o atual cenário na perspectiva de uma gestão democrático-participativa (LIBÂNEO, 2001).

Como afirmado anteriormente, entre os princípios basilares da AIP, encontra-se a "qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar" (SME, 2007, p. 4).

Observamos que há evidências de que o trabalho coletivo, a qualidade negociada e os processos deliberativos negociados tem sido desencadeados localmente. Nessa direção, os gestores apontam os avanços, entre os quais o comprometimento dos professores com a escola e a interação com a comunidade. Trazem sua compreensão acerca dos princípios que embasam a AIP, expõem os formatos organizacionais desencadeados e enfatizam que o diálogo entre os atores é importante e constante, reforçando a ideia de que "todos" sejam convocados a se pronunciar e a negociar as suas prioridades na escola.

Na compreensão dos gestores escolares, o estabelecimento do diálogo e da negociação são inerentes aos processos democráticos e ao fazer do gestor, mas evidenciou-se também, na fala dos entrevistados, aspectos negativos que fragilizam a política de AIP, pois expressam o sentimento de desapontamento, desencanto e desilusão que afetam a sua prática no trabalho de gestão da qualidade da escola. Na percepção dos gestores, a política de AIP foi deixada de lado e não está sendo alimentada; não há interesse da SME em dialogar e negociar; existe muita rotatividade dos gestores centrais; há morosidade por parte do poder público para resolver as demandas estruturais e de recursos humanos; ocorreu a interrupção da formação para a política de AIP.

Realização

Apoio

Por outro lado, os entrevistados indicam a potência da AIP para o seu trabalho no que tange à possibilidade de: aperfeiçoar os espaços de discussão e reflexão coletiva no âmbito da escola (Comissão Própria de Avaliação, Conselho de Escola e Conselho de ciclo); envolver atores não profissionais na avaliação da qualidade da escola (alunos e famílias); elaborar projetos próprios com a utilização de Hora Projeto (HP) para pagamento de professores, voltados para as temáticas de AIP, e utilizar os Planos de avaliação/ação como ferramenta de gestão, garantindo o princípio de historicidade, continuidade e formação política dos alunos. Destacam também a importância da formação para a política de AIP e a necessidade da retomada das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que os documentos legais norteadores da proposição da AIP foram fundamentais para oficializar e fornecer condições para que esta política fosse implementada; entretanto, constatou-se também não se implementa uma política somente por força da lei, mas que ela deve ser fomentada, pois o seu êxito está intrinsecamente relacionado à apropriação dos princípios e à forma como este processo é conduzido pelos múltiplos atores, nível micro, meso e macro[37].

Considerando que regular implica em fazer parte, em ser parte neste processo de construção de uma avaliação contra-hegemônica, entendemos que, para a qualificação da escola pública torna-se imprescindível a inter-relação coerente entre atores que atuam nas esferas centrais da SME frente à regulação da AIP, bem como a aproximação e permanente interlocução destes profissionais com as escolas, pois o afastamento e silenciamento frente à AIP pode indicar que não estão "persuadidos" a se envolver, acompanhar, supervisionar e assumir o protagonismo que lhes cabe junto às escolas.

Construir condições para que a qualidade almejada se concretize na escola tem sido o objetivo da maioria dos gestores, os quais desenvolvem projetos e propostas pedagógicas no contexto da escola, a partir das suas especificidades envolvendo: docentes, discentes e comunidade.

[37]De acordo com os pressupostos da Avaliação Institucional, ela deve ocorrer em nível micro, que compreende as escolas; em nível meso, os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e em nível macro, o sistema de ensino/ rede (SORDI, reuniões de formação, 2009).

Observa-se que existem ambientes mais democráticos e outros estruturados de forma mais hierárquica, mas vale pontuar que, em menor ou maior grau, na visão dos gestores, o diálogo e a negociação são imprescindíveis em um ambiente escolar, de construção de conhecimento. De forma geral, os problemas e prioridades tem sido debatidos e examinados a fim de garantir mudanças sólidas e positivas dentro de cada particularidade.

Destaca-se a importância da formação ética e epistemológica para a política de AIP, apontada pelos gestores como essencial, frente ao desafio de criar uma escola "reflexiva".

Considerando que é no confronto entre o ser e o estar que se dá a transformação dos indivíduos em sujeitos sociais, percebe-se o quão importante é o gestor atuar como mediador, no que tange à AIP mediada pela categoria da negociação, pois a negociação não se caracteriza somente como uma vertente e, para que ocorra faz-se necessário que os atores assumam o protagonismo no processo, ensejando uma nova forma de atuar e avaliar, a partir da realidade, especificidade e singularidade de cada instituição escolar.

Por isso, infere-se que mesmo que a autonomia seja limitada, a escola que se quer é a que está sendo construída, o que depende da atuação, da intervenção e da ação negociada dos múltiplos atores, pois a usurpação da política de cunho contrarregulatório descaracteriza a AIP e põe a perder sua essência e sua potência.

A política de AIP ultrapassou os muros da escola, um movimento muitas vezes contraditório que tem se consolidado, tem se concretizado nos espaços e tempos escolares, junto à comunidade e a partir das condições objetivas de cada unidade escolar, como ressalta este gestor, com propriedade: "A avaliação é uma leitura do ontem, do hoje e para o amanhã. Se a política pública está alinhada com isto, ela atende os interesses da escola e da comunidade".

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARROSO, João. **A nova gestão pública e a autonomia das escolas**. In: Políticas Educacionais e organização escolar, Lisboa, 2005.

BONDIOLI, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e a Sua Avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luis Carlos. **Qualidade negociada**: **avaliação e contra-regulação na escola**

Realização

Apoio

pública. In: Revista: Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, outubro, 2005, p. 911-933. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf. Acesso em: 05/10/2014.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 141.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos, **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 3º Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004. CD-ROM, 2004. ISBN 85-98623-01-6.10p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, Plano de Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a Educação Básica de qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária. Campinas, 2007.

SILVA, Jordana de Souza. **A avaliação institucional participativa mediada pela categoria da negociação**: a percepção dos gestores escolares. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325518. Acesso em: 28 junho 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES: CONSAGRAÇÃO DOS IDEÁRIOS REPUBLICANOS E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS

José Homero Justo Filho
Graduado em Geografia pela PUC-Campinas e Pedagogia pela UNIBAN.
Mestrando em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP
Alessandra David
Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara.
Professora do PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP

RESUMO: Pretendemos discutir neste trabalho, as intensas transformações que ocorreram na sociedade brasileira na passagem do Império para República. A construção dos grupos escolares como processo histórico, cultural e social e os fatores que impulsionaram a criação, seu caráter monumental e imponente como "símbolo da modernidade". Reconhecimento do grupo escolar como ideologia positivista e higienista. Exaltação do patriotismo e civismo O papel da arquitetura e a implantação panóptico concebidos como um programa educador, com características correcionais, educacionais e morais, como forma de dominação e correção, promovendo a disciplinarização dos corpos, pois eram objetivo e alvo de poder para formar um sujeito obediente que seguisse as regras e ordens. A adoção pelos grupos escolares do método intuitivo, que culminou em um índice elevado de reprovações.

Palavras chave: Grupos escolares. Disciplinarização. Arquitetura.

INTRODUÇÃO

Iniciaremos contextualizando o período de transição entre Brasil Império e República. Nesse momento, o país passava por relativas mudanças nos âmbitos econômico e político. No aspecto político, os monarquistas perderam o poder e, em relação ao aspecto econômico, houve a abolição da escravatura e o aparecimento das primeiras indústrias, dando origem à classe dos operários.

A chamada República Velha ocorreu entre 1889 e 1930, e as principais características foram: crescimento populacional, com a chegada do imigrante, impulsionado pela política de "branqueamento da população"; substituição do trabalho escravista pelo assalariado (sem esquecer da "escravidão por dívidas"); e o café como principal produto da balança comercial. Em relação às indústrias, citadas anteriormente, as primeiras que surgiram foram as têxteis e as

Realização
Apoio

alimentícias, pois não necessitavam de conhecimentos tecnológicos e, além disso, os imigrantes já possuíam certa experiência nessa forma de trabalho.

Frente a esse contexto, o estado de São Paulo ganha notoriedade, devido à expansão das ferrovias, à imigração (principalmente a italiana), ao desenvolvimento do comércio, ao saneamento básico, à iluminação e ao transporte público. Os cafeicultores passam a fazer parte da política local (coronelismo), pois "o grupo fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Ele era um símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita". (SOUZA, 1998, p. 91).

OBJETIVOS

Analisar a passagem do Brasil Império para República e os fatores que impulsionaram a criação dos grupos escolares.

Relacionar a arquitetura escolar e implantação do panóptico com o processo de disciplinarização dos corpos.

METODOLOGIA

No tocante a metodologia utilizada, optamos pela análise documental para serem consultados para obtenção de dados significantes na investigação.

DESENVOLVIMENTO

No tocante à educação do Brasil Imperial, no meio urbano, as escolas não possuíam prédios próprios, sendo necessário alugar os espaços, o que evidenciava a (...) "exiguidade das escolas públicas primárias, fato agravado pelo desconto dos aluguéis das casas escolares em seus vencimentos e pobreza dos recursos pedagógicos e materiais das casas escolares". (SCHUELER, 2005, p. 383). O dinheiro destinado aos aluguéis das casas escolares impulsionou as condições precárias de salários e de trabalho dos professores nesse período.

Com um crescimento populacional considerável, devido principalmente ao processo de imigração, surgiu a necessidade de construir os chamados edifícios-escola. Esse fato era

baseado no discurso de disseminar a instrução pública como sustentáculo do projeto civilizatório, nos pensamentos e ideários republicanos, que eram positivistas e almejavam formar indivíduos que priorizavam aspectos moralistas e produtivos da nação. A busca era por um ensino de excelência:

> Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e a propagando do novo regime republicano. Criar um grupo escolar tinha um significado simbólico muito maior que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições da escola pública do passado imperial com o qual o novo regime queria romper. Em certo sentido, o grupo escolar, pela sua arquitetura, sua organização e suas finalidades aliava-se às grandes forças místicas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência e na civilização. (SOUZA, 1998, p. 91).

No período da criação dos grupos escolares condizentes (SOUZA, 1998), o professor passou a ser visto pela sociedade vigente da época como elemento reformador e deveria promover o civismo e o patriotismo.

Segundo SCHUELER (2005, p.383):

> (...) a consolidação social do professor como agente fundamental da civilização e do progresso social e nacional. A busca do reconhecimento público da importância da educação era um outro modo de mostrar a própria afirmação dos professores como classe de funcionários indispensáveis à reconstrução da nação e à obra de elevação do Império e do povo ao patamar das nações ditas civilizadas.

O professor aparece como figura central no impulso de instruir os cidadãos para alcançar o progresso, superando assim o atraso e garantindo os avanços econômicos, políticos e sociais do país.

A implantação dos grupos escolares iniciou-se com a Escola Normal de São Paulo, mas não ficou limitada somente ao estado de São Paulo, ocorrendo uma expansão satisfatória e notória para os demais estados brasileiros: "(...) modelo que foi sendo disseminado por todo país, tendo conformado a organização da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental". (SAVIANI, 2007, p. 174).

Conforme Saviani (2007), as escolas isoladas que não eram seriadas deram lugar aos grupos escolares. Ao invés de vários alunos em diferentes níveis ou estágios em uma única sala, formaram-se as séries, e os alunos eram divididos de acordo com os seus respectivos níveis.

Realização

Apoio

Quando o aluno concluía a primeira série, gradativamente passava para a segunda série até concluir o ensino primário.

> Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de um mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar". (SAVIANI, 2007, p. 175).

Os discursos liberais e positivistas não se revelaram na prática, pois o ensino de excelência, baseado na seleção e no mérito, acabou ocasionando altos índices de repetências e evasão escolar. O modelo de ensino adotado no Brasil Imperial era considerado precário pelos republicanos, e foi veemente reprovado, pois era baseado na repetição e na memória.

De acordo com Saviani (2007), o modelo adotado pelos grupos escolares foi o método intuitivo, que surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores. Este foi responsável por sistematizar os princípios do método intuitivo em seus famosos *Pareceres* e por traduzir as *Lições de Coisas*, de Calkins.

> A introdução dos objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento. Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos. (VALDEMARIN, 2004, p. 176).

Em relação à arquitetura dos grupos escolares, notamos que os republicanos queriam superar a visão de atraso deixada no Brasil Imperial, então os edifícios-escola tiveram um caráter monumental e, em sua maioria, adotaram o estilo neoclássico. A respeito da sua localização, ficavam nos centros urbanos, geralmente nas áreas centrais, pois privilegiavam o feitio moderno e o embelezamento.

Conforme Porcel (2007), o estilo neoclássico tinha a finalidade de dominação do espaço, pois as oligarquias cafeicultoras demonstravam sua soberania econômica, social e cultural. Ressaltamos que a arquitetura dos grupos escolares estava diretamente ligada ao movimento higienista, dado que os novos edifícios-escola deveriam possuir luz abundante, ar puro e estrutura sanitária.

Para formar o indivíduo obediente e moralista, foi adotado um modelo arquitetônico que optava por dominar e adestrar, principalmente o comportamento:

> O Panóptico funcionava como um laboratório do poder. Com seu mecanismo de observação ganharia eficácia e capacidade de penetrar no comportamento dos, disciplinando o os corpos e torando os indivíduos "dóceis e úteis". (PORCEL, 2007, p.58).

O princípio panóptico possibilitava que o indivíduo fosse vigiado sem ser percebido. O sujeito deveria seguir as regras e as ordens (lema dos pensamentos positivistas). A vigilância não ficava restrita somente aos alunos, se estendia aos professores e demais funcionários da escola, e proporcionava uma economia significativa de pessoas destinadas à vigilância.

Em relação à intenção da forma arquitetônica:

> Um modelo de forma espacial quadrilátera onde galerias, salas de aula e pátio ficassem dispostos de tal forma, que pudessem garantir o controle dos mínimos movimentos de seus ocupantes. Modelo de arquitetura panóptica, cuja vantagem essencial estaria na faculdade de ver, com o olhar, tudo o que se passa. (PORCEL, 2007, p. 63).

Nos grupos escolares, os meninos eram separados das meninas. O diretor era responsável por realizar essa separação. Geralmente os meninos estudavam no período da manhã, e as meninas, à tarde. Para os alunos serem promovidos para a série seguinte, eles eram submetidos aos exames, isto é, provas orais e escritas que eram aplicadas geralmente pelo inspetor ou chefe escolar.

Em relação aos exames, trata-se de:

> Um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece entre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e objetivação dos que se sujeitam. (FOUCAULT, 2006, p. 154).

Afirmamos que a disciplinarização ultrapassa os corpos e chega ao currículo, provocando a escolarização dos saberes. Compreendemos o currículo como uma seleção e classificação voltada a uma intencionalidade a ser ensinada.

A seleção das matérias e dos conteúdos existe para:

> Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta. Os conteúdos, por sua vez, foram escolhidos segundo critérios da utilidade, concreticidade e praticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas da

Realização Apoio

> revolução industrial e organizados em ordem de dificuldade crescente: do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras, seguindo o curso da natureza, como prescrevia o método de ensino intuitivo ou lições das coisas, principal ícone da psicologia moderna. (TEIVE, 2009, p. 214).

No que se refere à formação dos alunos, os republicanos tinham como objetivo principal controlar a ordem social por intermédio de um ensino pautado na educação moral e cívica. Como exemplo, o culto à bandeira nacional passou a fazer parte da rotina escolar.

De acordo com Porcel:

> Além da limpeza, a ordem e a disciplina são importantes aspectos que a organização escolar deveria manter. As representações ao redor da higiene escolar contribuíram para reforçar valores morais relacionados aos padrões de comportamento "civilizados". (2007, p. 77).

As datas cívicas (Sete de Setembro, Proclamação da República, Dia do Soldado, Tiradentes, Dia da Bandeira) passam a ser comemoradas na escola. Fica nítido o despertar ao nacionalismo e ao patriotismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo escolar não abrangeu toda a parcela da população: poucos participavam e muitos eram excluídos, já que o modelo utilizado era seletivo e individualista. Ele foi um grande difusor das ideias republicanas, principalmente da oligarquia cafeeira paulista, e culminou na alteração da paisagem urbana em razão do seu aspecto "monumental".

A disciplinarização dos corpos dóceis ocorreu na forma (arquitetura escolar) como foi construído o grupo escolar, no modelo de ensino, na implementação do currículo voltado para os aspectos morais e cívicos, no âmbito higienista e na organização do espaço escolar.

Apesar de os republicanos assumirem o poder, a principal característica do País não se alterou, isto é, a desigualdade social continuou a imperar e a maioria da população era constituída por analfabetos.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PORCEL, N. R. **República e educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa SP)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, A. F. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte Imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.379-390, set/dez, 2005.

SOUZA. R. F. **Templos de civilização: um estudo sobre a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo.** São Paulo: EDUNESP, 1998.

TEIVE, G. M. C. **Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades**. Serie-Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCBD. Campo Grande-MS, n.27, p. 209-221. jan/jun. 2009.

VALDEMARIN, V. T. **Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino**. In: SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Realização

Apoio

A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UM PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO

Juliana Coutinho Pereira Alves
Univás
julianaalvesconsultora@gmail.com
Neide Pena Cária
Univás
neideunivas@gmail.com

RESUMO: O trabalho é parte de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em educação. O objetivo foi compreender a origem, as ideias e ideais que fundamentam o propósito da "Educação ao longo da vida" e os discursos que dela se originam. Procura-se mostrar alguns aspectos desse conceito, buscando identificar e apontar qual é o seu lugar no que se refere à educação nos âmbitos da formação para a vida (perspectiva humanista) e para trabalho (perspectiva instrumental). Adota-se como metodologia a Monografia de Base (SAVIANI, 1991), estruturando a pesquisa a partir de uma narrativa da própria história de vida e formação da pesquisadora, por meio da técnica de "S*torytelling".* O conceito de "Educação ao longo da vida" ou "*Lifelong learning*" surgiu na Europa, logo depois da primeira Guerra Mundial, originada dos debates dos anos de 1970, materializados no relatório da Comissão da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO),* dirigido pelo primeiro ministro da educação Edgar Faure (1972). Foi retomada na década de 1990, num contexto de auge do desenvolvimento tecnológico e de reformas econômicas e mudanças culturais. O postulado de educação ao longo da vida, como um dos pilares da construção dos sistemas educacionais, em nível global, é definida pela UNESCO como paradigma de uma nova proposta de educação para a pós-modernidade. Nessa "nova ordem educativa" aprender ganha um significado novo para a sociedade, para as instituições educativas e para os indivíduos, o que exige a reestruturação das formas de ensinar e aprender, condizentes com as mudanças e os reordenamentos da sociedade mundial. Demonstrou-se que a expressão ainda é relativamente desconhecida no cenário educacional, sendo tratada muito mais como formação continuada, dando brechas para a sua redução a programas de qualificação profissional, capacitação e gestão de recursos humanos, treinamentos e outros vinculados à empregabilidade.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida. *Lifelong learning.* Autoformação. Monografia de Base.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema "Educação e formação ao longo da vida", tratado neste trabalho, adere-se à perspectiva e à metodologia adotada por Lima (2007), em sua obra "Educação ao longo da vida:

Realização
Apoio

entre a mão direita e a mão esquerda de Miró". O autor, nessa obra, recorre ao poema de João Cabral de Melo Neto para tratar da necessidade da educação permanente na sociedade contemporânea, principalmente nas últimas décadas, como questão até mesmo de sobrevivência, mas apresenta a sua crítica à perspectiva da educação ao longo da vida, adaptada à estrutura social, à economia e à competitividade, revelando uma realidade complexa e ambígua, metaforicamente situada entre a mão direita e a mão esquerda do pintor catalão Joan Miró.

O objetivo deste trabalho foi compreender a origem, as ideias e ideais que fundamentam o propósito da "Educação ao longo da vida" e os discursos que dela se originam. Procura-se mostrar alguns aspectos desse conceito, buscando identificar e apontar qual é o seu lugar no que se refere à educação nos âmbitos da formação para a vida (perspectiva humanista) e para trabalho (perspectiva instrumental).

Adota-se como metodologia a Monografia de Base (SAVIANI, 1991), estruturando a pesquisa a partir de uma narrativa da própria história de vida e formação da pesquisadora, por meio da técnica de "S*torytelling".* O postulado de educação ao longo da vida, como um dos pilares da construção dos sistemas educacionais em nível global é definida pela UNESCO como paradigma de uma nova proposta de educação para a pós-modernidade.

Ao relatar a minha trajetória de formação e da minha atividade profissional, em um memorial como atividade acadêmica no Curso de Mestrado em Educação, chamou-me a atenção a nova realidade em que vivemos e como interagimos vivendo e aprendendo, na denominada por alguns autores como "sociedade do conhecimento"; sociedade aprendente, sociedade globalizada, sociedade da informação, aldeia global, entre outros. Mesmo não tendo ainda realizado uma leitura em profundidade sobre os novos temas que perpassam essas terminologias, foi possível observar o que elas têm em comum: a educação e a aprendizagem sob novas perspectivas para um novo modelo de sociedade. Essa foi a motivação e a decisão que me levou à escolha deste tema "Aprendizagem ao longo da vida" como objeto de estudo nesta dissertação de mestrado.

CONCEITO DE "*LIFELONG LEARNING*": ORIGEM E HISTÓRICO

O conceito de "*Lifelong learning*" surgiu na Europa, logo depois da primeira Guerra Mundial (LIMA, 2007). Como descreve o autor, a expressão, originou-se dos debates dos anos

Realização Apoio

de 1970, particularmente do relatório da Comissão da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO[38])*, dirigido pelo antigo primeiro ministro da educação Edgar Faure em 1972. Esse relatório deu origem a uma série de publicações da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) nessa década, sendo retomada na década de 1990, num contexto de auge do desenvolvimento tecnológico e de reformas econômicas, que provocaram mudanças extraordinárias na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho de todo o mundo.

À época, a expressão atendia, de um lado, à necessidade de reeducar os adultos, cuja escola não havia sido capaz de educá-los para a paz e, de outro lado, à crescente expectativa de vida, por isto era preciso oferecer mais oportunidades de aprendizagem à população adulta cada vez mais numerosa. Em meados do século XX, a UNESCO definiu (em português) a chamada "educação ao longo da vida" como paradigma de uma nova proposta de Educação para a pós-modernidade. Desde então, várias formas educativas passaram a compor um vasto leque de opções destinado à formação, tanto formal como informal. Nesse cenário, a educação passou a ser colocada, em nível global, como crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza.

Como já observado na literatura, a referida expressão nos provoca para um ideal de educação ao longo da vida na perspectiva humanista, mas também se apresenta impregnada de derivas economicistas e tecnocráticas, dando brechas para a sua redução a programas de qualificação, capacitação e gestão de recursos humanos, avaliação, treinamentos, educação continuada, educação permanente, amplamente subordinados à empregabilidade e à performatividade competitiva. Em face desse contexto, o objetivo deste trabalho de pesquisa, na forma metodológica de "Monografia de Base", é compreender a origem, as ideias e ideais que perpassam por essa expressão de "*Lifelong learning*" (em inglês) ou "educação ao longo da vida" (traduzido em português) e pelos discursos que dela se originam.

Nessa direção, procuramos mostrar alguns aspectos do conceito de "educação ao longo da vida", buscando identificar e apontar qual é o lugar da expressão "[...] ao longo da vida" no que se refere à educação e à formação, de maneira imbricada, nos âmbitos da formação para a

[38] UNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da UNESCO fica em Paris, na França, e atua em 112 países.

vida (perspectiva humanista) e para o trabalho (perspectiva instrumental), procurando articular, principalmente, estes dois lados da expressão "educação ao longo da vida".

ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO TEMÁTICA

A década de 1990 foi marcada por uma elevada margem de expectativas com relação à educação, devido à implementação de diversas políticas que visavam à reestruturação dos sistemas educativos nos distintos níveis de ensino, mas principalmente na educação num contexto de universalização do direito à educação, em nível global. No universo educacional, não são poucos os documentos, os textos oficiais, as diretrizes pedagógicas e, principalmente, as falas do cotidiano que demonstram que a educação é um bem incontestável para todas as pessoas. Essa constatação tomou também um sentido que extrapola o ambiente escolar e abarca todas as situações da vida.

No atual modelo de sociedade, em que vivemos hoje, o qual se delineou, principalmente, nas últimas duas décadas do século XX, as políticas de educação assumiram um olhar voltado para a aprendizagem ao longo da vida, enquanto um *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens, adultos, profissionais e demais pessoas de todas as idades e nível social. Recebendo terminologias diferentes, mas significando, praticamente, a mesma coisa, a educação, em todos os níveis, passa a ser considerada estratégia de sobrevivência, mola propulsora do desenvolvimento econômico das nações, estratégia para enfrentar a pobreza e o desemprego e, torna-se também comum a exigência da autoformação, entre outros. Na percepção de Assmann (2012), a educação é uma "estratégia de sobrevivência" na sociedade atual, caracterizada por ele como "aprendente", chegando a argumentar que "hoje, educar significa defender vidas" (p. 22) e que, no mundo de hoje, "a privação da educação é uma causa *mortis* inegável".

Como a educação, historicamente, vincula-se às instituições educacionais, e não constitui uma esfera isolada das demais coordenadas da vida do ser humano, nesta esteira passa-se também a exigir mudanças nas políticas educacionais e inovação nas práticas de ensino, pois o fracasso na educação passa a ser algo inaceitável, segundo argumentos dos organismos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, OCDE[39], entre outros. Ball (2014, p.24),

[39] A sigla OCDE significa Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas

Realização Apoio

caracterizando a sociedade das últimas décadas como “Era da educação global”, debruça-se a analisar a dinâmica dessas mudanças e suas repercussões nacionais e globais em relação às políticas educacionais, às reformas da educação, à democracia, ao significado e à prática da educação no contexto de um novo neoliberalismo.

No caso do Brasil, Lima (2007) afirma que, na década denominada “década da educação”, existe um consenso em torno do papel estratégico da educação e do conhecimento para o desenvolvimento, colocando a educação e a formação no centro das discussões governamentais. Segundo o autor, o professor também é convocado a aprender para tornar-se um profissional mais competente no exercício do ensinar.

Nesse contexto, merece destaque a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, considerada por vários especialistas da educação como um avanço. Essa lei dá uma grande ênfase à formação continuada dos professores, mas não se refere à formação ao “longo da vida” e nem aos seus conceitos no que diz respeito a uma aprendizagem permanente, conforme preconizado pelo relatório da UNESCO, coordenado por Edgar Faure e publicado há mais de trinta anos, em 1972, com o título “Aprender a Ser”. Conforme descrito por Lima (2007), nesse relatório, a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida, especialmente difundidos pela UNESCO e pelo Conselho da Europa, de orientação marcadamente econômica e pragmática, então particularmente defendido pela OCDE, foram assumidas como ideias satélites, com primazia assegurada nos países da Europa do Sul. Esse relatório será tratado com mais detalhes ao longo deste trabalho.

Neste momento, cabe destacar que é considerável a relevância do relatório da UNESCO, sob responsabilidade de Faure (1972) e, da mesma forma o relatório Jacques Delors (2000), elaborado no início do século XXI para pensar a educação no âmbito da aprendizagem e não do ensino ou da instrução. Faure, já no início da década de 1970, em consonância com as discussões internacionais, chamou a atenção para a necessidade de mutação do processo de ensino *(teaching*), que, historicamente, tendeu a predominar sobre o processo de aprendizagem *(learning*).

Na percepção de Faure, a perspectiva de formação centrada na aprendizagem corroboraria no estabelecimento de uma relação de responsabilidade do sujeito frente à sua própria educação e não mais de obrigação, indo na direção contrária da formação baseada na

que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O combate à corrupção e à evasão fiscal faz parte da agenda da OCDE tendo já conseguido resultados otimistas em alguns países.

Realização Apoio

instrução e abrindo novas perspectivas para pensar o processo educativo. Ao entrar em contato com essas leituras, foi possível localizar algumas tendências na educação e nas pesquisas que se apresentaram a partir da década de 1990, tais como: autoformação, autorregulação da aprendizagem, entre outros.

> Congruentemente, a tradução português (Faure, 1977) revela como a partir da centralidade do conceito de educação permanente (geralmente expresso em língua inglesa pela designação *"lifelong education"* são articulados outros conceitos de educação, de formação e de aprendizagem, embora este último se encontre bastante menos representado (LIMA, 2007, p. 15).

Alguns estudos a que tivemos acesso e que se dedicaram a analisar e refletir sobre o relatório de Faure (1972; 1977) têm em comum a ideia de superação da dicotomia entre ensino e aprendizagem proposta por Faure, usando conceitos de educação e de aprendizagem praticamente como sinônimos, como é o caso de Boshier (1998, p. 4-8, apud LIMA, 2007, p. 16). Como apresentado pelo autor (p. 16), a educação assume uma tendência a ser representada remetendo-se "privilegiadamente para esforços sistemáticos, para ações deliberadas, para decisões e estratégias racionalmente planejadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais ou informais".

> Por sua vez, a aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de ações de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional, como de fato resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo (LIMA, 2007, p. 16).

Segundo Oliveira (2009, p. 5), os sistemas educacionais, historicamente, priorizaram a educação da criança e, de forma secundária, a educação de adultos, pautando-se em "uma visão essencialista de mundo, que considera estar a criança em processo de formação física, cognitiva, moral e social, enquanto o adulto já está pronto em seu processo de desenvolvimento".

> Há também um olhar pragmático. O tempo considerado para a aprendizagem é a infância, cuja perspectiva é de futuro, e na fase adulta esse tempo de preparação para o futuro já passou. Quem não teve acesso à escola, ou não concluiu sua trajetória escolar nessa faixa etária, passa a ter dificuldades em iniciar ou prosseguir os seus estudos (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Pelo exposto, a atenção do sistema educacional sempre foi para a criança, considerada em processo de desenvolvimento biopsicossocial, com uma perspectiva de futuro, mas nas últimas três décadas isto passou a ser problematizado, principalmente, pelos organismos internacionais. No caso do Brasil, merece destaque a publicação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, considerada por vários especialistas da educação como um avanço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, tratamos de formação escolar, formação profissional, mas nos passa despercebido que, como seres humanos, estamos em processo contínuo de aprendizagem e formação, como uma decorrência da própria vida, como resultado de diversos processos de socialização, primária e secundária, até mesmo sem objetivos educativos sistemáticos e expressos. Ao longo da minha trajetória de formação pessoal e profissional, principalmente graças à experiência vivenciada com profissionais universitários e colegas de formação, além das leituras que tive acesso, originadas de pesquisas científicas ou não, fui construindo uma concepção de aprendizagem e educação como parte estruturante da minha própria vida. Atualmente, compreendo as aprendizagens como ensaios de tentativa-erro, de ação e reflexão, sem as quais não seria sequer possível ter aprendido a sobreviver autonomamente nos contextos sociais complexos e diversificados em que transito enquanto cidadã e profissional.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
Disponível em: http://www.journals.usp.br/ep/article/viewFile/28004/29792. Acesso em: 15 set. 2017.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação** – rumo à sociedade aprendente, Petrópolis: I EBEC – Curitiba, PR, 11 a 13 de julho de 2005 RJ, Vozes, 1998.

BALL, S. J. Educação Global S. A. **Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.**

BRASIL. **Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 out. 2017.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order.** UK: Stoke on Trent, 2000.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, n. 15, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000100004. Acesso em: 20 out. 2017

OECD; CERI. **Recurrent education**: a Recurrent education strategy for lifelong learning: a clarifying report. Paris. 1973. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017

OLIVEIRA, I. A. Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Aprendizagem ao Longo da Vida. In: **Salto para o Futuro. Educação ao longo da vida**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX, n. 11, set./2009. p. 14-19. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

SAVIANI, D. **Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de Monografia de Base.** Disponível em: https://pt.scribd.com/document/64865824/Concepcao-de-Dissertacao-Monografia-de-Base-Saviani. Acesso em: 12 nov. 2017.

UNESCO. **Educação para todos:** o imperativo da qualidade: relatório conciso**.** 2005. Disponível em: http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001373/137334POR.pdf. Acesso em: 16 set.2015.

UNESCO**. Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.** Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001886/188644por.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

BATERIA DE ATIVIDADES PARA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Larissa Karen da Costa Meyer[40]
Universidade do Vale do Sapucaí
larissacmeyer@gmail.com
Susana Gakyia Caliatto[41]
Universidade do Vale do Sapucaí (Univás/MG)
sugakyia@gmail.com

RESUMO: A compreensão de leitura é um constructo bastante complexo que envolve diversos níveis de processamento, sendo que tal habilidade é de grande relevância para aprendizagem escolar e interfere na assimilação de outros conteúdos. Diante de dificuldades escolares, é importante que avalições sejam realizadas a fim de que intervenções sejam feitas. O presente trabalho apresenta elaboração uma bateria de avaliação da compreensão de leitura para avaliação pré e pós teste de uma intervenção. A fundamentação utilizada foram as teorias cognitivas de compreensão da leitura e o conceito de teoria da mente. Os resultados apontam que as atividades avaliaram a compreensão da leitura, podendo ser usadas como uma medida para elaboração de intervenções voltadas à compreensão de leitura.

Palavras-chave: Avaliação. Compreensão de leitura. Teoria da mente.

A compreensão de leitura é uma habilidade importante no processo de ensino e aprendizagem, porque favorece a assimilação de conteúdos das disciplinas escolares. Portanto, um déficit na habilidade de compreensão de leitura pode acarretar um baixo rendimento escolar. Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 263) pontuam que "o fracasso em desenvolver um nível elevado de capacidade de compreensão cria um grave obstáculo à realização educacional. Desse modo, existe uma preocupação ampla de como melhorar a compreensão de leitura da criança"

Segundo Kintsch e Rawson (2013) a compreensão de leitura envolve os níveis de processamento: microestrutura, macroestrutura, base textual e modelo situacional. Na para a formação da microestrutura, o leitor decodifica símbolos gráficos presentes no texto, mas só a análise semântica determinará o significado das palavras. Quando os significados das palavras são combinados formando unidades de ideias, tais proposições serão inter-relacionadas em uma rede complexa que forma a macroestrutura. Assim, a microestrutura e a macroestrutura formam a base textual, que é o significado explícito do texto. Este significado dá uma compreensão

[40] Mestranda em Educação pela Universidade do vale do Sapucaí (Univas) Bolsista da Fapemig.
[41] Profa. Dra. do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univas)

Realização
Apoio

superficial, de forma que para além desses níveis, o leitor dever usar as informações do texto para construir um modelo situacional, ou seja, um modelo mental da situação.

O modelo situacional demanda a integração das informações do texto com conhecimentos prévios do leitor, importantes para a compreensão do texto. Envolve o contexto verbal, as imagens, emoções e experiências sociais (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 241). Em síntese, a estrutura do texto, é formada por proposições derivadas de sentenças, as quais são baseadas nos significados das palavras e nas relações entre elas (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). O modelo de Kintsch acrescenta que as proposições tematicamente centrais são macroproposições (STERNBERG, 2008, p. 354) e o modelo mental agrega o valor das proposições extraídas do texto e as inferências feitas pelo leitor (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Em razão do caráter complexo da compreensão de leitura, é esperado que certos indivíduos apresentem dificuldade nesta área, sendo observadas tais dificuldade em diversas populações. Para Nunes e Walter (2016), a dificuldade de compreensão leitora pode ser explicada pelo déficit na Teoria da Mente. Esta teoria pode ser entendida como "habilidade automática e espontânea de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas a fim de se poder predizer e explicar comportamentos" (TONELLI, 2011, p.126). A teoria da mente foi definida, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), como "um sistema causal-explicativo abstrato e coerente que permite à criança explicar e prever o comportamento referindo-se a estados mentais não observáveis como crenças e desejos" (p. 87). Sendo o estado mental as emoções, motivos, intenções, atitudes, crenças, conhecimentos ou traços de personalidade.

O presente trabalho fundamenta-se nas teorias apresentadas de compreensão de leitura (KINTSCH; RAWSON, 2013; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013STERNBERG, 2008) e no conceito de teoria da mente (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, TONELLI, 2011) e seu objetivo foi elaborar uma bateria de avaliação da compreensão de leitura para avaliação pré e pós teste de uma intervenção.

MÉTODO

Foram utilizadas três atividades para a avaliação em duas crianças com idades entre 9 e 11 anos do sexo masculino diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: o teste *Strange Stories* (VELLOSO, 2011), que permite a avaliação da Teoria da Mente, o teste Cloze

(SANTOS, 2011) e a Prova de Compreensão de Leitura (MEYER; CALIATTO, 2018) para avaliação da compreensão da leitura. Sendo que o último instrumento foi elaborado para o presente estudo, será detalhado mais a frente.

Teste avançado em Teoria da Mente Strange Stories (VELLOSO, 2011)

A versão utilizada tem 12 histórias traduzidas e adaptadas para o português por Velloso (2011) do original de O'Hare et al. (2009). Cada uma das histórias apresenta um tipo de atribuição a estado mental: Mentira, Mentira Branca, Mal-entendido, Sarcasmo, Persuasão, Emoções Invertidas, Fingimento, Piada, Figura de Linguagem, Duplo Blefe, Aparência / Realidade e Esquecimento. Os procedimentos de aplicação são a leitura de cada história pelo avaliador enquanto um cartão plastificado com a história impressa é colocado à frente da criança. Após a leitura são realizadas duas questões para verificar a interpretação de estado mental realizada pelas crianças, "É verdade o que (personagem) disse?" e "Por que (o personagem) disse isso?". Nas histórias que abordam Mal-entendido e Duplo Blefe as perguntas são três perguntas (VELLOSO, 2011).

É feita a análise das respostas da segunda questão, que avalia a habilidade de "mentalizar", e o registro dos escores é feito em relação a ela. A resposta dada por um estado físico é considerada incorreta e é atribuída pontuação 0. As respostas que se referem a estados mentais (pensamentos, sentimentos, desejos, traços e disposições) pode ser classificada de parcial ou total pelo aplicador. Quando parcial, as respostas não incluem a compreensão de todo o sentido devido e a pontuação é 1. A atribuição de estado mental total compreende uma interpretação completa, a pontuação é 2, podendo-se atribuir até 24 pontos.

Teste Cloze - Uma vingança infeliz (SANTOS, 2004).

O texto de teste *Cloze* escolhido tem o 5º vocábulo omitido. Foi elaborado para crianças do ensino fundamental. Para a aplicação, solicita-se a criança que leia o texto completo e depois escreva a palavra que melhor complete o sentido do texto. O tamanho do traço corresponde ao tamanho da palavra. A pontuação se dá pela atribuição de um ponto para cada acerto de inserção de palavra prevista pelo autor do texto. O número de acertos máximos é de 15.

Prova de compreensão de leitura (ProCL) - (MEYER; CALIATTO, 2018)

Este instrumento foi elaborado com base em exercícios de simulados da Prova Brasil[42] e Ana[43], disponíveis na internet. Tratam-se de instrumentos preparados para a avaliação de habilidades de leitura, de acordo com a relação idade-ano escolar de estudantes brasileiros. Primeiramente foram levantadas as Matrizes de Referência (INEP, 2013) das avalições governamentais. As quais, compreendem o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades a serem avaliados em leitura, neste caso. Elas representam o que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e do 9º ano do ensino fundamental. As habilidades são detalhadas na Matriz por meio de descritores, que contemplam os objetivos de ensino de leitura considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados (INEP, 2013). Ao todo são 6 tópicos e 15 descritores (quadro 1).

Quadro 1-: descritores de Língua Portuguesa (5º ano Ensino Fundamental)

Tópico	Descritores
I – Procedimento de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto
	D6 – Identificar o tema de um texto
	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a ele
II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III – Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam de um mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade
	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V – Relações entre Recursos	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

[42] A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – conhecida como Prova Brasil – é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas com, no mínimo, 20 alunos nos anos avaliados. O objetivo é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática. Criada pelo Inep em 2005 e passou a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Em 2013, o Saeb incorporou, ainda, uma terceira avaliação, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb

[43] A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana

Expressivos e Efeitos de Sentido	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
VI – Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas

Composição do instrumento de compreensão de leitura

Inicialmente, foram selecionadas três avaliações[44] em especial, por conterem a menção aos descritores utilizados em cada questão. Com base nestes três instrumentos, foram selecionados 39 itens referentes aos descritores D1, D3, D4, D6, D5, D9, D7, D8 e D13 da prova Brasil e 12 questões da ANA. Tais descritores foram selecionados por serem julgados como os que se relacionam também com aspectos da habilidade de teoria da mente. Devido uma prova com 39 itens parecer ser longa demais, realizou-se uma nova seleção, retirando-se principalmente os itens em que as atividades eram muito parecidas, permanecendo 24 itens, sendo 18 originados da Prova Brasil e 6 da ANA.

Pretendendo reduzir ainda mais o instrumento, uma nova análise de itens foi realizada, considerando a composição de toda a bateria que estava sendo construída (teste *Strange Stories*, teste *Cloze, Prova Brasil e ANA),* e optou-se por reduzir os descritores de habilidades. Foram mantidos os descritores: D3, D6, D5, D9 e D7 da Prova Brasil. Com isso, chegou-se a quantia de 14 itens para a primeira versão da Prova de Compreensão de Leitura (ProCL). As questões foram organizadas na prova de forma que os descritores ficassem alternados e fossem mescladas questões com dificuldades diferentes. Para esse procedimento considerou-se a experiência da primeira autora em aplicação e elaboração de atividades em alunos com dificuldades de aprendizagem, em ambiente psicopedagógico.

Estando o instrumento organizado, foi enviado para três juízes avaliadores: uma professora e coordenadora de Ensino Fundamental I (juiz 1), uma psicóloga doutora em avaliação psicológica (juiz 2) e uma psicopedagoga clínica (juiz 3). Juntamente com o instrumento, foi enviado um protocolo de avaliação para ser respondido. Apresenta-se a seguir um quadro com o resumo das ponderações das três juízas.

---

44 Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port1.pdf> Acesso em: 17 julho de 2017.
Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao> Acesso em: 17 de julho de 2017.
Disponível em <http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf> Acesso em: 17 de julho de 2017.

Quadro 2: Avaliação dos Juízes

	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3
01 (D6)	Fonte e data do acesso	Usar palavras mais simples e familiares. Desenho pouco nítido.	
02 (ANA)			
03 (D3)	Data do acesso		Não sublinhar a palavra, pois induz a resposta.
04 (D5)	Fonte e data do acesso. Não concordou com a opção da resposta		
05 (D7)	Data do acesso		
06 (ANA)			
07 (D9)	Fonte e data do acesso	Item muito difícil e abstrato	
08 (D5)	Imagem ruim	Querer repertório semântico elaborado; reelaborar pergunta.	
09 (D7)	Continuar a fala no mesmo parágrafo; alternativas com letra minúscula no início.	Acrescentou as palavras "rato" na moral, para diminuir a dificuldade do item	
10 (ANA)	Fonte e data do acesso		
11 (D9)	Fonte e data do acesso	Substituir "instruir" por "orientar" ou "ajudar"	
12 (D3)	Data do acesso		
13 (ANA)	Fonte e data do acesso	Alternativas semelhantes (A e B), podem induzir ao erro	
14 (D6)	"Amarela" em maiúscula. Letra minúscula no início da alternativa.		

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Após a obtenção das respostas das juízas ponderou-se que às avaliações da juíza 1, considerou a formatação das atividades, e com relação a isso decidiu-se manter o formato original da questão, considerando que já tenham passado por um rigoroso processo de elaboração dos órgãos governamentais. A mesma decisão foi tomada a respeito da avaliação da juíza 3 sobre a questão 03. Quanto às ponderações da juíza 2 nas questões 01, 07, 09 e 11, optou-se por se manter o nível de complexidade, de forma a avaliar o vocabulário das crianças. Com relação à imagem da questão número 01, não foi modificada devido ao fato de não ser necessária para a compreensão do texto. As avaliações das juízas 1 e 2 sobre as questões 08 e da juíza 2 a respeito da questão 13, foram consideradas, pois a imagem é relevante para resposta da questão. Portanto, a conclusão foi eliminar as referidas questões que se referiam ao descritor

D5 e a questão ANA respetivamente. A retirada não prejudicou a prova uma vez que os descritores delas são avaliados em outros itens. A versão final do teste ficou com 12 questões, sua aplicação é realizada lendo-se para o participante como no teste Stronge Stories, buscando amenizar as dificuldades de codificação da criança e a sua concentração na compreensão do texto lido.

Foi pedido que os juízes, que opinassem sobre a validade do objetivo da bateria de atividades compostas, ou do conjunto das atividades para avaliação da compreensão de leitura (Teste Avançado em Teoria da Mente *Strange Stories*, Teste *Cloze*, e a Prova de compreensão de leitura-ProCL). Todos julgaram que a bateria de atividades é capaz avaliar os seguintes descritores: localizar informações explícitas em um texto (D1); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3), inferir uma informação implícita em um texto (D4), identificar o tema de um texto (D6), interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.) (D5), identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D9), identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem as narrativas (D7), estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D8) e identificar efeitos de humor e ironia em textos variados.

RESULTADOS

Os resultados das pontuações gerais dos participantes são apresentados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Resultados nos testes *Strange Stories, Cloze e* Prova de Compreensão de Leitura (ProCL)

	teste *Cloze*	*Strange Stories*	ProCL
Participante 1	8	20	9
Participante 2	0	03	4

Fonte: Elaborada pela autora

Verifica-se que o participante 1 teve boa pontuação nos testes que avaliam a compreensão de leitura e no teste de teoria da mente. Enquanto o participante 2 teve pontuação baixa em avaliação da compreensão de leitura, destacando que não houve acertos no *teste Cloze* e também não houve bom desempenho no teste que avalia a habilidade de teoria da mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realização

Apoio

Apesar de o estudo ser de natureza qualitativa e por contar apenas com duas crianças, os resultados verificados nos três testes foram coerentes considerando o participante. Até este ponto considera-se que a bateria descrita avalia a compreensão de leitura, sendo que a partir desses resultados serão elaboradas atividades de intervenção visando a melhora desta habilidade.

Apesar de os participantes da pesquisa serem diagnosticados com transtorno do espectro autista, acredita-se que a bateria de atividades possa ser usada para avaliação de crianças típicas na faixa etária de 9 a 11 anos, conforme os instrumentos foram desenvolvidos. Novas aplicações e estudos futuros deverão ser realizados para a confirmação da validade da bateria incluindo-se grandes amostras de crianças com e sem transtornos e dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FLAVELL, J. L.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. A criança dos 2 aos 6 anos. In: **Desenvolvimento cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NATION, K. Dificuldade de compreensão de leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão de leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. A. A. **O Teste de Cloze na avaliação da competência em leitura no ensino fundamental**. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco. Itatiba – SP, 2004.

SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. M. Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 86-100, dez. 2016.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. (4ª ed.) Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONELLI, H. Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p.126-134, 2011.

VELLOSO, R. L. **Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com a aplicação do teste *Strange Stories* traduzido e adaptado para a língua portuguesa.** Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Letícia Rodrigues Pereira
Universidade do Vale da Sapucaí.
professoraleticia@outlook.com

RESUMO: Este trabalho, parte da dissertação de Mestrado em Educação-UNIVÁS, objetiva conhecer a prática pedagógica do professor bacharel do curso de graduação em Administração. Foram considerados estudos que evidenciam a ausência de formação prévia e específica para o docente atuante no ensino superior quanto a formação pedagógica. Os procedimentos metodológicos basearam-se na clínica de atividade de Clot, na aplicação de questionário e entrevistas com dois professores do curso. As análises buscaram compreender: qual a trajetória de formação, perfil do professor e desafios do ensino superior e o que este professor entende como prática pedagógica. A análise, através das autoconfrontações, evidenciaram, entre outros apontamentos, que a prática docente dos professores neste curso ainda predomina uma organização voltada ao mercado e que propõe métodos de ensino voltados à educação empreendedora.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Ensino Superior. Professor Bacharel.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, são muitas as discussões a respeito da formação de professores, bem como sobre os saberes e práticas necessários para o exercício da profissão e sobre as mais diversas formas de se mensurar a capacidade e eficiência do docente.

Pesquisas atuais trazem múltiplas possibilidades de abordagens sobre esta temática, as quais incluem a formação inicial e continuada dos docentes de cursos de graduação e/ou licenciaturas das mais variadas instituições de ensino superior do país. Tais pesquisas abordam as perspectivas históricas, políticas e pedagógicas desta formação e tomam como sujeito o professor do ensino superior, sua trajetória de vida pessoal, acadêmica, e seus desafios no exercício da profissão, sendo estes alguns dos focos da abordagem deste estudo.

Cabe justificar a pertinência do tema para o campo educacional, sobretudo no âmbito da educação superior, e trazer à tona problemas relacionados a formação e à prática de professores de ensino superior. Partindo do pressuposto que o professor universitário não tem formação prévia e específica para exercer a docência, e tendo em vista que o bacharel em administração é formado para ser gestor e não professor, esta pesquisa objetivou investigar a

Realização Apoio

prática pedagógica de professores bacharéis de um curso de graduação em administração de uma faculdade privada no Sul de Minas Gerais.

Para tanto nos apropriamos do método marxista de produção de conhecimento, e nesta perspectiva tentamos extrair de um todo, o objeto de estudo, buscando uma visão do conjunto que cerca este objeto, pensando nas perspectivas históricas e nas condições de existência da prática pedagógica do professor bacharel atuante no curso de graduação em Administração. Adotamos como metodologia de pesquisa a Clínica da Atividade, uma metodologia francesa desenvolvida pelo psicólogo Ives Clot na década de 90, que permite aos colaboradores observar-se em suas situações de trabalho. No campo da psicologia esta metodologia permite a observação e análise das atividades laborais com objetivo de criar um diagnóstico para os problemas ali encontrados. Clot (2010) afirma que a atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito.

Neste estudo, porém, a utilização desta metodologia será feita somente para a prospecção e análise de dados, pois não houve pretensão e sequer competência para oferecer diagnósticos acerca dos conflitos encontrados. Contudo, esta metodologia permitiu aos professores participantes da pesquisa assistir e analisar suas próprias aulas, e algumas de suas declarações evidenciam uma vontade de mudança e transformação do trabalho.

No que diz respeito a estrutura, inicialmente, trouxemos uma abordagem do contexto histórico da Administração. Que de acordo com Maximiano (2013), foi reconhecida como ciência no final do século XIX, nos Estados Unidos da América. Trata, ainda, da origem dos cursos de graduação em administração, sua fundação no Brasil e sua impressionante evolução nos últimos anos, tornando-se o curso com maior número de alunos matriculados neste país de acordo com dados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais INEP (2011).

Em seguida amparados por referencial teórico buscamos nos aprofundar nas informações consoantes ao sujeito desta pesquisa, o professor do ensino superior, objetivando compreender o perfil, os desafios, a trajetória de formação e as questões relacionadas à formação e prática pedagógica destes docentes.

No que tange a formação pedagógica, nos dedicamos a conceituar fundamentos importantes para o exercício da docência, entre os quais, a pedagogia e a didática. Abordamos os saberes necessários à atividade docente por meio dos seguintes autores: Tardif (2002),

Gauthier (1998) e Pimenta (2005). Ainda fizemos um levantamento de pesquisas realizadas por Isaia, Maciel e Bolzan (2011) e Vasconcelos e Oliveira (2011) sobre esta temática que evidenciam as deficiências da docência no ensino superior em função da ausência de formação pedagógica.

No que diz respeito à prática pedagógica, que é o objeto deste estudo, nos dedicamos a responder as seguintes questões: O que norteia a prática pedagógica do professor do ensino superior? Que recursos e métodos de ensino ele utiliza? Por que utiliza determinados métodos? Na busca pelas respostas nos amparamos nas pesquisas do Conselho Federal de Administração CFA (2011), de Gallon e Rodrigues (2008), de Nogueira e Bastos(2012), de Nascimento, Pereira e Domingues (2010) e Cunha (2004) entre outros.

E, finalmente, nos dedicamos à coleta e análise de dados realizada com base na metodologia clínica da atividade e por meio dos seguintes instrumentos: autoconfrontação, que consistiu na gravação áudio visual de uma aula de cada professor voluntário, no caso desta pesquisa foram somente dois professores, e posterior análise da gravação pelos mesmos e pelo pesquisador; Entrevistas semiestruturadas, aplicadas somente aos professores participantes da autoconfrontação, que possibilitou explorar mais as repostas acerca do perfil destes professores e entender como é sua prática pedagógica; Aplicação de questionário profissional, aplicado a dezoito dos vinte e um professores que atuam no curso de graduação em administração da IES pesquisada, que permitiu traçar o perfil do professor atuante na Faculdade onde a pesquisa foi realizada.

Entre as informações mais relevantes desta pesquisa, está a constatação de que, o que direciona a prática pedagógica dos professores atuantes no curso de graduação em Administração é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE. Por meio das declarações dos professores é possível observar o quanto é valoroso para eles, e para a instituição preparar seus alunos para a avaliação que ocorre após a conclusão do curso, porque a nota desta, é que irá compor com mais peso, entre outros itens também avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura MEC, a imagem da instituição, aos olhos dos futuros alunos e das políticas governamentais que financiam a educação superior deste país. No caso da IES pesquisada o ENADE serve de base para a elaboração dos projetos pedagógicos, planos de ensino e avaliação dos alunos.

A análise dos dados aponta, também, o uso de metodologias de ensino propostas pela Endeavor, uma organização voltada ao empreendedorismo e que propõe métodos de ensino

voltados à educação empreendedora e metodologias de ensino diferentes das mencionadas no referencial teórico deste estudo, as quais foram adotadas com o objetivo de aproximar, ao máximo, a teoria e a prática.

RESULTADOS

No que diz respeito ao perfil dos professores, suscintamente pode-se afirmar que os dados coletados nesta pesquisa têm pontos de semelhança com a pesquisa do INEP (2011) no que diz respeito ao gênero, pois a maioria dos professores é do sexo masculino, a faixa etária, média de 35 anos, a formação superior, em sua maioria de Mestres e com regime de trabalho horistas (àqueles que trabalham por hora/aula).

Entretanto, os dados coletados trazem questões relevantes, tais como, os docentes atuantes no curso de Administração da instituição pesquisada são, em sua maioria engenheiros, exercem outras atividades profissionais, lecionam, em média, três disciplinas e atuam em mais de um curso de graduação. A docência é, para estes profissionais da Engenharia, uma atividade secundária, o que aponta para uma questão preocupante quanto à docência. O docente e professor bacharel é sobrecarregado pelas suas atividades profissionais em seu cotidiano, dedica-se pouco à docência.

Outra informação da pesquisa que nos chama a atenção, é fato de que os professores bacharéis se consideram muitos preparados para o exercício da profissão docente, pois os mesmos acreditam que a experiência advinda de outras instâncias de trabalho é o que o torna um bom professor, muitas vezes sequer tomam consciência de que para ser professor é preciso saberes que estão relacionados ao amplo processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos desafios do professor do ensino superior em exercer a docência, o referencial teórico e os dados desta pesquisa apontam: - a ausência de formação prévia e específica; - o ensino de pessoas adultas na trajetória de sua formação profissional; - a dificuldade em conciliar a teoria com a prática; - a dificuldade e ausência do domínio de uma série de saberes; - o ensino na era da informação; - conciliar a docência com o exercício de outra atividade profissional.

Entre os desafios da profissão, os dados coletados evidenciaram a preocupação dos professores em conciliar os conhecimentos da teoria com os da prática. Os docentes acreditam que exercerem atividades profissionais fora do ambiente da educação superior ajudam-nos e

mencionam diferentes métodos de ensino, como: o ato de realizar visitas técnicas a empresas; o ato de trazer empreendedores para a sala de aula a fim de compartilhar com os alunos sua experiência de vida e profissional; trabalhos que obrigam os alunos a criar novos produtos, serviços ou empresas, enfim a abertura de novas possibilidades para trazer os alunos o mais próximo possível do concreto, do real.

A busca pela formação do bacharel para atuar no ensino superior, forja um profissional, cujo perfil caracteriza-se pela formação da pós graduação stricto sensu, que por sua vez , preocupa-se com a formação focada mais na pesquisa do que para a docência em si; a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos , utilizar os mesmos recursos pedagógicos, copiar estilos de outros professores, muitas vezes modelos reproduzidos de sua própria formação e, finalmente a supervalorização que as instituições de ensino superior atribuem a experiência adquirida destes profissionais por meio do exercício de outras profissões.

Finalmente a pesquisa se dedica a conhecer as práticas pedagógicas de professores bacharéis do curso de graduação em Administração e percebe-se que muitos dados se repetem quando comparados com as pesquisas que trazem o embasamento teórico deste estudo, entre eles, o uso dos mesmos recursos didáticos: aulas expositivas, slides, apostilas, livros, quadro branco. No entanto, é preciso enfatizar um recurso bastante utilizado pelos professores pesquisados, o estudo de caso, método utilizado desde a fundação do curso, quando de acordo com Vale, Bertero e Silveira (2013) o estudo da Administração se limitava a casos e a um conteúdo de *best practices (melhores práticas).*

Ao pesquisar o que direciona a prática pedagógica destes docentes ficou evidente na análise dos dados a repetição das práticas de outros professores, ou seja, a reprodução da docência, entretanto, ao relatar a importância do ENADE, para a educação superior e para os próprios professores, nota-se que o quanto é valoroso para a instituição preparar seus alunos para a avaliação ocorrida após a conclusão do curso, porque a nota desta, é que irá compor com mais peso, entre outros itens também avaliados pelo MEC, a imagem da instituição, dos futuros alunos e das políticas governamentais que financiam a educação superior deste país, de modo que o ENADE se constitui um elemento não só de avaliação, mas com o poder de direcionar um prática pedagógica na graduação de Administração e de outros cursos do ensino superior.

Durante as análises das autoconfrontações foi possível observar a pertinência da escolha da clínica da atividade como metodologia para coleta de dados, ao assistirem suas próprias

aulas, os professores desencadearam um processo de tomada de consciência em relação a sua prática pedagógica, suas declarações: “isto não dá certo” “Eu inventaria coisas” “eu estou tentado mudar”, evidenciaram a vontade de transformar, de mudar as situações de trabalho.

REFERÊNCIAS

CFA – CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Censo dos cursos.** [2011?]. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/servicos/formacao-profissional/censo-dos-cursos-de-bacharelado-em-administracao-e-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-nas-diversas-areas-da-administracao>. Acesso em: 10 set. 2014.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Entrevista. **Mosaico:** estudos em psicologia, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 65-70, 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/mosaico/index.php/mosaico/issue/view/2>. Acesso em: 9 jul. 2014.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2134.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. **O bom professor e sua prática.** 16.ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2015.

ENDEAVOR. **Bota pra fazer:** crie seu negocio de alto impacto, 2014. Disponível em: <http://botaprafazer.magiz.com.br/site/pagina/static?url=o-programa>. Acesso em: 22 ago. 2015.

GALLON, S.; RODRIGUES, C. M. C. Curso de administração da universidade federal de Santa Maria/USFM: a percepção dos professores e alunos sobre o tema práticas pedagógicas. **Gestão & Regionalidade,** v. 24, n. 71, edição especial, out., 2008. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/3256/curso-de-administracao-da-universidade-federal-de-santa-maria-ufsm--a-percepcao-dos-professores-e-alunos-sobre-o-tema----praticas-pedagogicas--->. Acesso em: 01 jun. 2015.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Unijui, 1998.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação CE/UFSM**, Santa Maria/RS, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3845>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MARX, K. **Contribuição da crítica a economia política.** 2.ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital:** crítica da economia política. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Livro I)

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

NASCIMENTO, S.; PEREIRA, A. M.; DOMINGUES, M. J. C. S. A percepção dos discentes sobre o desempenho dos docentes dos cursos de ciências contábeis e administração da universidade regional de Blumenau. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 10, n. 18, p. 7-17, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/12871/pdf.>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SCREMIN, G.; ISAIA, S. M. A.; AIMI, D. S. Indicadores de qualidade da educação superior e as funções docentes nas universidades privadas brasileiras. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/529b805fd5c827b77994027622b2b356.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.

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

VALE, M. P. E. M; BERTERO, C. O; SILVEIRA, R. A. Caminhos diferentes da americanização na educação em administração no Brasil: a EAESP/FGV e a FEA/USP. **Administração:** ensino e pesquisa, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 837–872, nov./dez., 2013.Disponível em: <http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1612.pdf.> Acesso em: 22 ago. 2015.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: CONFORMAÇÃO CONTRADITÓRIA

Lucas Barbosa Pelissari
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS
lucas.pelissari@ifsuldeminas.edu.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto as políticas curriculares que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, em 1996, uma série de dispositivos curriculares foram elaborados para servir de base para os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é analisar, numa perspectiva comparativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN/EM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (DCN/EPTNM), ambas orientadoras dos cursos de educação profissional, conforme previsto pela Lei nº 11.741/2008, que regulamentou a LDB no que se refere aos cursos técnicos. Procedeu-se, assim, a uma análise das transformações sofridas por esses dispositivos, a partir de categorias analíticas específicas e, principalmente, tendo como referência as disputas de interesses e as contradições sociais que estiveram na base dessas transformações.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

INTRODUÇÃO

As questões relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são parte do conjunto de transformações experimentadas pela política de educação profissional brasileira desde a década de 90 até a o início da segunda década dos anos 2000. Entretanto, compõem um conjunto de medidas que, ao mesmo tempo, incorporaram uma inflexão em benefício do público (RAMOS, 2015), ocorrida até 2010 com a efetivação de políticas específicas como o Ensino Médio Integrado (EMI) e a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e sinalizaram possíveis rupturas, que, de fato, ocorreriam ao longo dos quatro anos seguintes. Assim, a análise exposta neste trabalho caracteriza um momento híbrido entre uma

Realização
Apoio

inflexão em benefício do público e uma inflexão benefício do privado, conforme procuro mostrar[45].

Vale observar, para iniciar a discussão, que as DCN para o Ensino Médio (DCN/EM) e as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN/EPTNM) – como, de resto, todas as demais DCN emitidas desde a década de 90 – são produto de um processo contraditório de transformações na educação brasileira, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. Esse processo caracterizou-se, em primeiro lugar, por um novo pacto democrático expresso na Carta Constitucional de 1988, que estabeleceu os consensos possíveis em uma correlação de forças que rompeu com a Ditadura Militar (1964-1985). Em segundo lugar, as referidas transformações na educação foram fruto da implosão de um compromisso mínimo assumido pelas classes dominantes brasileiras em torno do desenvolvimento capitalista e da industrialização do país, iniciado em 1930 (SAES, 2001).

Os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 representam, no campo da educação profissional, os momentos de maior ruptura verificados ao longo desse processo de transformações. O primeiro Decreto proibiu a integração entre formação técnica e educação propedêutica e visou a "[...] regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25). Já o segundo Decreto não só revogou o primeiro como embasou políticas que possibilitaram a efetivação do direito à educação pública de caráter universal no ensino médio, fazendo-o a partir das linhas de um projeto de desenvolvimento nacional[46]. Como resultados desses dois marcos, temos versões específicas das DCN/EM e DCN/EPTNM, que serão aqui analisadas.

OBJETIVOS

[45] Não discutirei os elementos que evidenciam essas características gerais das políticas de educação profissional. Transformações no sentido do fortalecimento da EPTNM pública, ocorridas entre 2004 e 2010, foram analisadas por Ramos (2015). Em minha tese de doutorado (PELISSARI, 2018), parto dos resultados encontrados pela autora e discuto de maneira detalhada aquelas características, analisando-as à luz das contradições de classe da política brasileira e da conformação do bloco no poder do Estado ao longo do período. Neste trabalho, discuto um aspecto específico do problema, que se refere às DCN.

[46] O projeto em questão é o neodesenvolvimentismo. Não cabe, aqui, proceder a uma análise detalhada, mas apenas afirmar que, economicamente, o neodesenvolvimentismo caracteriza-se pelo crescimento econômico com distribuição de renda, garantido através do papel do Estado no financiamento de empreendimentos de grandes empresas nacionais e da política econômica anticíclica para manter a demanda agregada. Do ponto de vista político, o projeto neodesenvolvimentista caracterizou-se pelo alçamento ao Executivo Federal de uma frente política heterogênea e policlassista, que unificou setores das classes dominantes e das classes trabalhadoras. Para um detalhamento, ver Boito Jr. (2012).

Realização Apoio

O objetivo geral do trabalho é analisar, comparativamente, as DCN que orientam a EPTNM aprovadas entre 2010 e 2012 e as vigentes até então, estas últimas aprovadas na década de 90, no bojo no Decreto nº 2.208/1997. A Lei nº 11.741/2008 deu interpretação específica à "articulação" entre ensino médio e educação profissional prevista na LDB de 1996. Através desse dispositivo, as modalidades concomitante, integrado e subsequente passaram a ser as possibilidades de oferta da EPTNM, todas elas prevendo algum tipo de relação entre a educação propedêutica e o projeto de profissionalização previsto na formação técnica. Nesse sentido, o pressuposto do qual partimos é que tanto as DCN/EM quanto as DCN/EPTNM orientam a EPTNM nacional, de modo que ambas serão analisadas.

Como objetivo específico, o trabalho procura evidenciar as disputas de interesses e as contradições sociais que estiveram na base das transformações nas DCN analisadas.

METODOLOGIA

A análise desenvolvida baseia-se nos estudos comparativos entre políticas educacionais. O trabalho é desenvolvido a partir da identificação de categorias que expressam as concepções dos documentos curriculares em questão e segundo as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005).

As autoras destacam três contextos que devem ser levados em conta na criação de um modelo de análise de política educacional: a) contexto de influência, que representa o início da elaboração da política pública, marcado pela construção dos discursos políticos e pela disputa de interesses entre os grupos que pretendem influenciar o governo; b) contexto da produção de textos oficiais, da narrativa que dá suporte à resultante da correlação de forças proveniente do primeiro contexto, ou seja, de documentos que representam a política; c) contexto da prática, referindo-se à implementação da política, passando pela interpretação que os educadores e gestores fazem do texto oficial e chegando à realidade das escolas e salas de aula. O trabalho atém-se aos dois primeiros contextos.

RESULTADOS

Realização

Apoio

Quando analisamos comparativamente o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que possuem o mesmo objeto, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, constatamos claros distanciamentos, tanto no que diz respeito às concepções de sociedade, Estado, educação e conhecimento, quanto no âmbito da organização curricular.

O primeiro aspecto a se considerar é a concepção global de sociedade e de Estado, que terá implicações nos outros elementos. Economicamente, ambos os documentos tratam das transformações por que passam a sociedade mundial a partir da chamada "reestruturação produtiva". Porém, o Parecer nº 15/1998 concebe essas transformações sem problematizar os elementos históricos e as construções sociais de que originaram. Já no Parecer nº 5/2011, há um nítido entendimento de que o processo de transformação histórica da sociedade brasileira se deu com base nas construções sociais humanas, mediadas pela cultura e pelo trabalho. O documento traz reflexões quantitativas a respeito das mudanças na economia nessa década, com o objetivo de situar o ensino médio no período histórico. Está contida no documento a compreensão do papel do Estado como indutor de políticas sociais para toda a população.

No que diz respeito à concepção geral de educação, os pareceres em questão divergem substancialmente. Para o Parecer nº 15/1998, o mercado de trabalho e as transformações advindas das novas tecnologias microeletrônicas são os elementos balizadores centrais dos processos educativos. Assim, os novos conhecimentos e competências polivalentes a serem desenvolvidos nos alunos-trabalhadores "[...] é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação." (BRASIL, 1998, p. 21) Essas observações gerais são sintetizadas a seguir:

> Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de aprender. (BRASIL, 1998, p. 14)

No Parecer nº 5/2011, encontramos uma concepção diferente. O documento inicia a exposição de sua visão a respeito da educação afirmando-a como um processo que vai além da preparação para o trabalho e atinge a construção da cidadania e do próprio aluno enquanto um sujeito histórico. Para isso, é através da educação que o jovem deve se apropriar do

conhecimento historicamente produzido, o que o permite não só inserir-se na forma histórica que o trabalho assume em determinado modo de produção, mas também compreender o mundo em suas diversas dimensões: dos fenômenos naturais às relações sociais de produção. Por isso, o Parecer nº 5/2011 entende a educação como um direito social e dever do Estado, que deve ser atingido a partir da qualidade social e ter como princípio político básico a superação das desigualdades educacionais.

É nas concepções de conhecimento e de trabalho que as divergências apresentadas pelos documentos se mostram com maior ênfase. O Parecer nº 15/1998 caracteriza-se por uma concepção fluida e eclética do conhecimento, segundo a qual é na prática e na solução de problemas da realidade, na "adaptabilidade a situações novas" e na "arte de dar sentido a um mundo em mutação" que o conhecimento tem sentido. Já o trabalho, nesse documento, em que pese ser princípio organizador do currículo, é reduzido a emprego, a assalariamento, a força de trabalho, definido conforme as novas exigências provenientes das transformações tecnológicas e organizacionais.

Para o documento atual, a concepção de conhecimento permite que se defina teoria e ciência como resultado de uma construção sócio-histórica-cultural mediada pelo trabalho, categoria fundante do ser social e através da qual o ser humano estrutura sua própria vida, satisfazendo necessidades.

A concepção ontológica de trabalho é, pois, ponto de partida para a constituição da ciência, da cultura e da tecnologia, elementos que estruturam a formação e a situação humana no mundo e no período histórico vivido. Por outro lado, o documento não desconsidera a dimensão histórica de emprego e assalariamento, própria do modo de produção capitalista. Ao contrário, localiza exatamente na contradição e nesse duplo sentido do trabalho, ontológico e histórico, o princípio educativo do ensino médio: "Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la." (BRASIL, 2012, p. 21) Assim, o eixo trabalho-cultura-ciência-tecnologia deve ser norteador do currículo exposto nesse parecer.

No que se refere às DCN/EPTNM, a questão é mais complexa e evidencia não só rupturas, como também pactos e concessões estabelecidos no processo de sua construção. Em 2010, ao final do segundo governo Lula, o CNE, na figura do conselheiro José Aparecido Cordão, retoma o debate sobre a formulação das DCN/EPTNM. A retomada se deu de maneira a se apresentar uma proposta de texto sem nenhuma discussão prévia, que ignorava a

modalidade do Ensino Médio Integrado e mobilizava termos e conceitos já presentes no Parecer de 1999.

Em sua concepção mais geral, o chamado Parecer Cordão apresentava pouquíssimas novidades em relação à legislação anterior. Compreendia de maneira mais enfática a confluência entre dois direitos fundamentais, a educação e o trabalho, mas o fazia a partir do modelo de competências.

Além disso, da mesma forma que nos Pareceres nº 15/1998 e nº 16/1999, a educação básica é vista com centralidade. Entretanto, não se trata da apropriação desses conhecimentos em seu sentido de elaboração sobre a realidade ou como um direito universal, mas sim de suas formas básicas e de seu conteúdo prático. A centralidade da educação básica, no Parecer Cordão, é entendida, nas palavras do próprio documento, "[...] no sentido de promoção da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho." (BRASIL, 2010, p. 20). O trecho citado é, inclusive, uma cópia do Parecer nº 16/1999.

O que verificamos é que o Parecer Cordão propõe a existência, ao mesmo tempo, de uma relação entre educação básica e formação para o trabalho definida em termos pragmáticos, além da oferta curricular separada de ambas – já que o documento segue situando o Ensino Médio Integrado à margem da proposta curricular. Com isso, não se resolve a desigualdade educacional, característica histórica dessa etapa da educação básica, mas, ao contrário, orienta-se a formação técnica por uma base de conhecimentos gerais "bem aprendidos", desenvolvida, de maneira estanque, sabe-se lá em que parte da trajetória educacional.

Outra "novidade" na proposta apresentada em 2010 residia na forma de sistematizar as competências laborais a serem desenvolvidas na EPTNM. No Parecer nº 16/1999, não são raras as listas prescritivas de competências e respectivas habilidades. Já no Parecer Cordão, essas listas ganham materialidade na "CHAVE": "conceito de competência profissional, como sendo o desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação" (BRASIL, 2010, p. 20).

A proposta repercutiu nos debates educacionais de maneira intensa. Criou-se um grupo de trabalho na SETEC/MEC para análise do Parecer Cordão, composto por educadores e intelectuais, além de diversas entidades representativas dos trabalhadores. Esse grupo formulou denso documento como contraproposta, apresentando diretrizes gerais opostas às presentes no

Parecer Cordão e trazendo à tona toda a concepção norteadora das já consolidadas novas DCN/EM. As considerações desse coletivo resultaram em posicionamento adotado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED) e enviado ao CNE/CEB, resultando em modificações importantes no Parecer Cordão e em nova redação. Entretanto, as modificações não foram suficientes para que o resultado das novas diretrizes se desse no caminho contrário às DCN vigentes desde 1999. Ou seja, as rupturas evidenciadas nas diretrizes para o ensino médio não ocorreram nas diretrizes para a EPTNM.

Criou-se, assim, um referencial curricular contraditório, que, do ponto de vista pedagógico, distancia-se de uma coesão entre a formação geral e o ensino técnico, além de enfraquecer a política do EMI. Mais do que isso, as conclusões apontam para o fato de a política curricular ter marcado o hibridismo verificado nesse momento das transformações. Isso não significa que as inflexões ocorridas antes e depois de 2010 ocorreram sem contradições. Todavia, a região da política de educação que torna mais evidente essas contradições e passa a apontar para o fortalecimento das reivindicações das classes dominantes é a que se refere às orientações curriculares das modalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os documentos acima citados são resultado de uma correlação de forças cristalizada no Conselho Nacional de Educação (CNE), o que já revela diferenças em relação aos demais marcos legais que caracterizam a EPTNM. De qualquer forma, é possível, a partir dessas considerações, compreender as disputas em torno das orientações gerais para a educação básica brasileira como ferramenta fundamental na formulação da política pública educacional, em especial aquela relacionada à formação da classe trabalhadora.

Vale destacar, nesse sentido, que as modificações operadas nas DCN são resultantes da disputa de interesses entre as frações de classe. Entretanto, representam uma correlação de forças que pode ser diversa daquela que embasou as demais políticas, já que se refere ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e não a ações diretamente emanadas do Poder Executivo. Além disso, tratam de uma questão específica da política pública de educação profissional, que é a política curricular.

> Sabemos que nem o Sistema nem o Fórum Nacional de Educação foram logrados na lei n. 9.394/96. O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, adquiriu estatuto de

> órgão de assessoramento ao Ministério da Educação. Parte de sua composição advém da sociedade civil, porém, como sugestão, já que a indicação final de cada conselheiro cabe ao Ministro da Educação. *Como instância de poder, torna-se campo de disputa por hegemonia entre classes e frações de classes, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa*. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19, grifo nosso)

O trecho transcrito é especialmente importante porque, tendo como base a análise de Poulantzas (1977) sobre o bloco no poder, somos levados a encarar os objetos de disputa no âmbito do CNE – visto, aqui, como um "centro de poder", nas palavras de Poulantzas – como instrumentos de construção da coesão do bloco. Esses instrumentos constituem, separados ou articulados, o corpo da política social formulada pelo Estado capitalista a partir da hegemonia de uma ou outra fração da classe dominante.

Se, por exemplo, a força política consolidada por uma equipe constituída no âmbito do Ministério da Educação é suficiente para revogar o Decreto nº 2.208/1997 – nesse aspecto, absorvendo as demandas dos trabalhadores assalariados (PELISSARI, 2018) –, por outro lado, em outra instituição do Estado brasileiro (o CNE), a correlação de forças pode ser favorável para a aprovação de orientações curriculares para a EPTNM muito mais condizentes com a chamada pedagogia das competências e a Teoria do Capital Humano. Esse exemplo, que aparentemente constata uma contradição, na verdade reforça o fato de haver a conciliação de interesses num bloco no poder apoiado por uma frente política policlassista e com projeto específico.

Nesse sentido, é suficiente observar que, de um lado, a ruptura em relação às diretrizes oriundas da década de 90, verificada nas DCN/EM, deu continuidade à inflexão em benefício do público que vinha ocorrendo desde 2004. Por outro lado, o mesmo não se verificou nas DCN/EPTNM. Nesse caso, o novo texto, aprovado em 2012 representou uma reafirmação dos pressupostos contidos nas diretrizes curriculares aprovadas em 1999, que eram, na verdade, um produto do Decreto nº 2.208/1997.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer nº 15 de 2 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 1998.

____. **Parecer nº 5 de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

_____. **Atualização das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Texto para discussão. Brasília, DF, 2010. Disponível em:<http://sistec.mec.gov.br/publico/documentos/audiencia/versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A "era das diretrizes":** a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: _____. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** 1 ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. **A política de educação profissional no Brasil contemporâneo:** avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF, 2015. p. 97-117.

SAES, Décio. **A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual.** In: SAES, D. República do capital: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

PELISSARI, Lucas B. **As políticas públicas de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2014: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

AS OFICINAS VIVENCIAIS
NA FORMAÇÃO DE VALORES PESSOAIS EM ESTUDANTES

Luiz Gonzaga Lapa Junior
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: lapalipe@gmail.com

RESUMO: Vivenciamos o ambiente escolar como palco de conflitos pessoais, refletindo uma crise de valores nas relações e inter-relações, porém, a escola permite a construção de valores para solucionar conflitos. Este trabalho investigou os valores pessoais de estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública do Distrito Federal e promoveu intervenções pedagógicas por meio de oficinas, com dinâmicas cooperativas. Foram realizados dois *surveys*, o primeiro, com todos os estudantes da escola (N = 980; 51,2% meninas; M(idade) = 13,04) para identificar os valores pessoais e verificar as turmas com as menores médias nos valores de autotranscendência (Schwartz, 2005); o segundo, com participantes das intervenções, após serem realizadas oficinas com formação de valores. Os resultados apontam uma tendência de aumento na média dos valores autotranscendentes nas turmas pesquisadas, demonstrando que a formação de valores pessoais de forma dinâmica, vivencial e simbólica pode contribuir para a mudança nos comportamentos dos estudantes.

Palavras-chave: Valores pessoais. Formação de valores. Oficinas vivenciais.

INTRODUÇÃO

Uma escola fundada no respeito a tudo e a todos, deve reconhecer o papel central da educação na formação de valores e na ação social, para criar sociedades sustentáveis e eqüitativas, visando a transformação humana para a preservação ecológica (PATO, 2011). Para Pato (2011), valores ecológicos fazem parte dos valores humanos e visam ao equilíbrio e à sustentabilidade das diversas relações entre ecossistemas ou ambientes, considerando-os, entre outros, os de respeito ao próximo e à natureza.

Essas diversas relações permeiam o ambiente escolar, cuja ausência de valores autotranscendentes podem causar conflitos pessoais, desrespeito às normas e regras de convivência, porém, a educação é o meio mais eficaz para a transmissão de valores promovendo reflexões e discussões diversas, sendo necessário que se volte para a formação integral e integrada do sujeito, os estudantes.

Pensar naquilo que é importante para cada indivíduo, é uma noção de valor para Schwartz (2005) de modo que as coisas que são importantes para uma pessoa, não são,

Realização

Apoio

necessariamente, para outras. Valores pessoais estão vinculados às emoções, positivas ou negativas. Uma educação centrada em valores pode promover a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, de suas relações e inter-relações, visto os valores serem centrais tanto no sistema pessoal quanto no cultural e social e influenciam as crenças, as atitudes e os comportamentos, entre outros (PATO, 2004; SCHWARTZ, 2005).

Valores e a Teoria de Valores Humanos de Schwartz

Em 1992, Schwartz desenvolveu uma escala de valores com o objetivo de testar as hipóteses derivadas de sua teoria, que busca explicar a estrutura dinâmica das relações entre valores. Estes valores respondem a três tipos de necessidades humanas: necessidades das pessoas como organismo biológico; de uma interação social coordenada; e da necessidade de sobrevivência e bem-estar coletivo.

Schwartz (1992, apud Bilsky 2009) distingue 10 tipos motivacionais de valores: poder, realização, hedonismo, estimulação, autodeterminação, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança. O foco deste estudo incide nos tipos motivacionais de universalismo e benevolência, cujos conteúdos motivacionais do primeiro, são: compreensão, tolerância, respeito e proteção do bem-estar de todas as pessoas e da natureza; e do segundo: preservação e intensificação do bem-estar das pessoas com quem mantêm contatos pessoais freqüentes (Bilsky 2009). Alguns valores associados ao universalismo são: respeito, igualdade, mundo de paz, sabedoria, proteção do meio ambiente; os de benevolência se compõem em: ser prestativo, responsabilidade, lealdade, amizade (SCHWARTZ, 2005).

Os 10 tipos motivacionais são organizados em quatro grandes grupos, ou ***dimensões***, que são: autotranscendência, abertura à mudança, conservação e autopromoção. Essas quatro dimensões são representadas de forma bipolar, com valores opostos entre si, no qual os tipos motivacionais de *abertura à mudança* se opõem aos de *conservação*, e os de *autopromoção* se opõem aos de *autotranscendência* (PATO, 2004). Os tipos motivacionais também indicam o nível de interesses que as pessoas podem ter na sua vida diária, organizados em individuais (autodeterminação, estimulação, realização, hedonismo e poder), coletivos (benevolência, conformidade e tradição) ou mistos (segurança e universalismo) que são interesses individuais e coletivos ao mesmo tempo.

Atualmente, a Teoria de Valores de Schwartz foi reformulada – Teoria de Valores Refinada – e possui 19 tipos motivacionais visando obter um maior poder preditivo, mas, continua demonstrando a dinâmica de conflitos e convergência entre valores, estabelecendo prioridades entre eles (hierarquia de valores) de forma não aleatória.

Para Pato e Tamayo (2002) o estudo de valores auxilia na compreensão da cultura, explicando os modos de agir de um povo, seus costumes, normas sociais, padrões de comportamentos, entre outros. Os autores explicam que a natureza dos valores permite realizar estudos sobre atitudes e comportamentos de um grupo, visando modificações comportamentais e transformações sociais, entre outros.

O método vivencial na formação de valores

A prática docente aponta que muitas escolas convivem com relações conturbadas entre os estudantes, podendo se configurar como um quadro iminente de violência escolar. Visando promover melhorias no ambiente escolar, a Educação Ambiental se propõe a despertar nos estudantes a vontade de construir o futuro com novas atitudes e comportamentos com responsabilidade sobre suas ações (CARVALHO; SILVA JUNIOR, 2014).

O método vivencial, promovendo uma formação em valores, possibilitará com que os estudantes reflitam sobre si mesmos e sobre suas relações inter e intrapessoais, permitindo uma visão mais sistêmica em relação, tanto aos conhecimentos científicos estudados na escola, quanto aos conflitos existentes entre seus pares. Essas vivências podem ser compartilhadas por meio de ações pedagógicas através de oficinas, como instrumentos metodológicos que auxiliam os sujeitos na troca de experiências, explicitando seus conteúdos de forma simbólica, imaginativa e criativa (CORRÊA, 2003).

Com isso, procura-se uma educação vivencial onde as práticas possam ser internalizadas e transformadas em comportamentos inovadores com novos modos de viver, abrindo oportunidades para emergir novos sentimentos sobre novas relações, conduzindo o estudante a novas formas de pensar. Para Corrêa (2003) o método vivencial permite que nas oficinas sejam "desenvolvidas atividades que abrem espaço para a pessoa exercitar sua sensibilidade e criatividade, possibilitando um entendimento maior de como ela vê e sente o mundo" (p.120), compartilhando vivências, oportunizando "uma nova forma de compreender a realidade e nele interferir" (p.121).

Realização **Apoio**

Neste caminhar, a pesquisa analisou práticas no trabalho Ambiental com adolescentes no ambiente escolar visando construir cidadãos mais justos, possibilitando mudanças de condutas visando melhorias nas relações interpessoais.

Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa foram (i) identificar os valores pessoais de estudantes do ensino fundamental II de uma escola pública do Distrito Federal e (ii) desenvolver um processo de formação em valores de *autotranscendência* (Schwartz, 2005), por meio de oficinas vivenciais.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Foi utilizado o método misto (ou multimétodo), na perspectiva de Creswell (2010), cuja primeira etapa consistiu na dimensão quantitativa de levantamento dos valores pessoais de todos os estudantes da escola, permitindo a seleção das turmas participantes da etapa seguinte – formação de valores por meio das oficinas pedagógicas – que consistiu da dimensão qualitativa da pesquisa. Por fim, na terceira etapa foi feito um novo levantamento dos valores pessoais, dessa vez apenas dessa amostra da dimensão qualitativa, utilizando-se o mesmo instrumento da coleta inicial na primeira etapa.

A população estudada e os participantes da amostra

Foram aplicados 1.000 questionários, sendo excluídos 20 por constar alguma irregularidade para a análise dos dados. A população possui alunos do matutino (N = 507) e vespertino (N = 473), com médias das faixas etárias, em anos, de 13,04 no matutino e 12,91 no vespertino, contendo 51,2% do público feminino e 48,8% masculino.

Para as análises e interpretações dos dados coletados, foram selecionadas as 02 turmas com as menores médias na dimensão *autotranscendência* (universalismo e benevolência), da Teoria de Valores de Schwartz, que representa valores voltados aos interesses coletivos, promovendo o bem-estar dos demais indivíduos e da natureza. Os sujeitos desta amostra estão na faixa etária dos 12,2 aos 13,8 anos, no qual 55,6 % são do gênero feminino e 44,4 % do masculino.

As estratégias da pesquisa

Foram utilizados (a) um *survey* na primeira e terceira etapas para investigar os valores pessoais dos estudantes da escola, por meio de um questionário; (b) oficinas vivenciais que ocorreram com dinâmicas cooperativas e participativas; (c) rodas de conversa ao término de cada encontro e (d) a observação participante.

Os instrumentos utilizados

Para o estudo de valores, foi utilizado o Perfil de Valores Pessoais de Schwartz, o PQ21 – Portrait Questionaire – que é um modelo reduzido do instrumento de valores. O PQ21 apresenta 21 itens que descrevem pessoas com desejos e aspirações diversas, representando os dez tipos motivacionais de valores individuais do modelo teórico de Schwartz, composto por uma escala tipo Likert de 06 pontos, onde '1' refere-se a "Se parece muito comigo", e '6' a "Não se parece nada comigo".

Os procedimentos

O 1º questionário foi aplicado a 1.000 estudantes de toda escola, sendo selecionadas 02 turmas com os menores escores nas médias dos tipos motivacionais de autotranscendência que participaram das oficinas vivenciais (intervenções pedagógicas/oficinas).

Foram realizadas 40 oficinas por meio de dinâmicas cooperativas explorando os valores pouco vivenciados no cotidiano da sala de aula, como solidariedade, colaboração, amizade, harmonia, ajuda mútua, e o respeito que permeou por todas as atividades.

Ao término das oficinas foi aplicado um 2º questionário contendo os mesmos itens do primeiro (PQ21) para comparar com os resultados das médias do questionário anterior.

As análises dos dados

Os dados quantitativos foram analisados com o uso do SPSS - Statistical Package for Social Sciences – software de análise estatística, versão 20.0. A etapa preliminar de análise

Realização

Apoio

consistiu na investigação dos escores das médias de autotranscendência de acordo com os pressupostos para as análises multivariadas.

Para as análises de dados resultantes das oficinas utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

OS RESULTADOS

Como já citado, os itens analisados foram os de **universalismo** e **benevolência** da dimensão ***autotranscendência,*** que apontam para valores como o respeito, a promoção para o bem-estar com os colegas da turma, da família, compreensão, tolerância, cooperação e cuidados com a natureza, indicando nas pessoas os interesses mistos (individuais e coletivos).

Pelo cálculo das médias nos valores de ***autotranscendência***, os resultados encontrados na 1ª. etapa indicaram as duas turmas com os menores escores, 6L (M=4,28) e 8D (M=4,49), contrapondo-se aos maiores escores, 8C (M=5,07) e 6F (M=5,06).

As dinâmicas foram vivenciadas em equipes com o cunho cooperativo, procurando fortalecer as relações inter-pessoais nos estudantes. Sintetizo algumas atividades desenvolvidas.

Oficina: verificou o quanto um sujeito tem em comum com outros colegas de classe. Num 1º momento os estudantes receberam uma folha com duas questões e responderam, sem se identificar, a primeira questão "*o que eu mais gosto de fazer é ...*", e em seguida, no 2º momento, as folhas foram redistribuídas para outros colegas responderem a 2ª questão "*diga se você também gosta de fazer, ou não, o que está escrito na questão anterio*r".

Durante a atividade surgiram algumas conversas paralelas, brincadeiras e quebra de regras e normas. No 2º momento, após a redistribuição das folhas, o mesmo cenário de desordem se apresentou pela dificuldade em cumprir a tarefa. Nesta oficina não foram encontradas respostas com desrespeito aos olhares dos outros colegas, ao contrário, continham respostas que contrariavam o clima de desordem citado. Ao término, na roda de conversa, refletimos sobre os diversos comportamentos apresentados.

Oficina: com o objetivo de constituir sentimentos de respeito, colaboração e harmonia, esta dinâmica propôs que cada estudante escrevesse numa folha pendurada nas costas dos colegas, características que eles achavam mais importantes, mediante as palavras: VERDADE, AMOR, COLABORAÇÃO, LEAL, CONFIANÇA, RESPEITO, CARINHO, SINCERIDADE, HONESTO, CARÁTER, DINHEIRO, HUMILDADE, ENGRAÇADO, selecionadas pelas

Realização

Apoio

turmas. A análise nesta dinâmica perpassou pelo fato de todos os sujeitos terem participado, escreveram características nos colega, não houve tumulto, tampouco conversas ou brincadeiras inadequadas.

Oficina: com foco na solidariedade, companheirismo e respeito, a "dança das cadeiras colaborativas", foi efetivada com a retirada de uma cadeira cada vez que uma música parava e ninguém foi excluído da atividade. O objetivo foi desafiá-los a ficarem sentados ao final da tarefa. Nenhum estudante saiu da dinâmica até permanecer uma única cadeira no centro da sala. Todos se divertiram e a dinâmica ocorreu com muita alegria e harmonia.

Durante a realização das oficinas percebeu-se pequenas e gradativas transformações nas atitudes e comportamentos dos sujeitos pesquisados, indicando emergir os valores autotranscendentes. Após a aplicação do 2º questionário, verificou-se novas médias nos itens da dimensão de autotranscendência.

O crescimento nos índices das médias de ***autotranscendência*** [M (antes) = 4,41083; M (depois) = 4,65502)], pode indicar que esses sujeitos buscam um pouco mais o bem-estar dos colegas; que os laços de amizades estão se estreitando; que começam a acreditar na igualdade de todos; e indícios de ocorrer mais respeito com as opiniões dos outros; e a busca pela cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental está "intimamente associada à formação de valores e atitudes sensíveis à diversidade, à complexidade do mundo da vida e, sobretudo, a um sentimento de solidariedade diante dos outros e da natureza" (CARVALHO, 1998, p.23), estando engajada na construção de uma nova cultura que gera novos comportamentos com formação de sujeitos éticos e políticos, transformando as "relações sociais e culturais que constroem os modos individuais e coletivos de estar no mundo" (CARVALHO, 1998, p.24). Nessa perspectiva, a formação em valores humanos através de oficinas vivenciais com dinâmicas cooperativas, buscou mudanças nas relações interpessoais dos estudantes, visando melhorar seu comportamento em relação aos seus pares e ao mundo em que vivem (COSTA, 2006).

As práticas desenvolvidas nesta atividade pedagógica permitiram, nos estudantes, maior participação, aceitação, interação, vivência e reflexão. Desta forma, a pesquisa atingiu seu objetivo demonstrando que oficinas vivenciais com dinâmicas cooperativas buscam promover

mudanças de comportamentos e atitudes nos estudantes, possibilitando, nas vivências, a formação de novos valores autotranscendentes. Boa parte dos estudantes nesta etapa de ensino fundamental está potencialmente preparada para perceber quais valores são significativos para sua vida. A construção de novas relações é fruto da participação no grupo e na capacidade de respeitar as diferenças individuais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Analise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BILSKY, Wolfgang. A estrutura de valores: sua estabilidade para além de instrumentos, teorias, idade e culturas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, nº 3. São Paulo, maio/junho, 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=195416857003>. Acesso em: 20 de jun. de 2014.

CARVALHO, Isabel C. M. **Em direção ao mudo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. Cadernos de educação ambiental 2.

CARVALHO, Mirelly Gabrielly Mendes de.; SILVA JUNIOR, Milton Gonçalves da. Análise da transversalidade da educação ambiental na fase II do ensino fundamental da rede pública municipal e estadual de Goiânia-GO. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v.5, p.1-13, 2014. Disponível em:<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/184/167>. Acesso em: 30 set. 2014.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Cultura, educação para, sobre e na paz. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia D. P. (Orgs.) **Cultura da paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003, p. 97-141.

COSTA, Marília R. M. **Valores e práticas no dia-a-dia da sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução: Magda Lopes. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PATO, Claudia e TAMAYO, Álvaro. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. **Revista Linhas Críticas**, UNB: Brasília, v. 8, nº 14 , jan./jun., 2002.

PATO, Claudia. **Comportamento ecológico**: relações com valores pessoais e crenças ambientais. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2004.

PATO, Claudia. Valores ecológicos. In: CAVALCANTE, Sylvia e ELALI, Gleice A . (orgs) **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p. 296-307.

SCHWARTZ, S.H. Validade e aplicabilidade da Teoria de Valores. In: TAMAYO, A e PORTO, J.B. (orgs.) **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

Realização **Apoio**

NECESSIDADES EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBITO DO PARADESPORTO ESCOLAR

Marcelo Henrique dos Santos
Universidade Federal de Lavras
marhenriquesantos@yahoo.com.br
Juarez Luiz Abrão
Prefeitura Municipal de Três Corações
juarez.abrao@gmail.com
Deyliane Aparecida de Almeida Pereira
Universidade Federal de Viçosa
deyliane.pereira@hotmail.com

RESUMO: O cenário educacional tem exigido de os professores da educação saberes adequados para elaboração de práticas pedagógicas para pessoas com deficiência. No âmbito da Educação Física, as exigências têm sido no âmbito das práticas paradesportivas, assim, este estudo objetivou-seinvestigar as necessidades educativas de professores deEducação Física no âmbito do paradesporto escolar. Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada pelo "Projeto Superando Desafios", da Prefeitura Municipal de Três Corações. A amostra foi composta por 27 professores de Educação Física do município, no qual foi aplicado um questionário semi-estruturado. Foi possível identificar nos resultados que 39,75%dos profissionais de educação física não dispõem de conhecimentos necessários para trabalhar/desenvolverem atividades do paradesporto com alunos deficientes. Além disso, que o conhecimento pregresso em relação às deficiências intelectual, física, visual e auditiva são insuficientes a regular, sendo que somente 10 a 25% possuem conhecimento. Fato este que pode estar relacionado à qualificação profissional, sendo que somente 30,0% as realizaram nos últimos 3 anos. Conclui-se que existe uma necessidade imediata em realizar qualificações voltadas para a educação física, com foco especifico por deficiência e sua adequação no paradesporto escolar.

Palavra-chave: Qualificação. Educação Física Escolar. Deficiências. Desafios

INTRODUÇÃO

Segundo Machado et al (2017apud ARAÚJO, 1998) no Brasil, as primeiras iniciativas relacionadas à promoção de práticas desportivas por pessoas com deficiência ocorreram na década de 1950, de forma semelhante à experiência internacional, ou seja, a mobilização ocorreu pelas próprias pessoas com deficiência, com a principal finalidade de reabilitação. A partir de então foram criados clubes no Rio de Janeiro e em São Paulo, com a realização de campeonatos nacionais e participação de paratletas brasileiros em competições internacionais.

Realização
Apoio

Com a introdução das leis inclusivas no nosso país e com a necessidade imediata dos alunos com deficiência serem incluídos nos sistema regular de ensino, começa um novo desafio para todas as áreas do conhecimento, principalmente para Educação Física que precisava com uma urgência adequar suas praticas as estas crianças e aos novos cenários educacionais.

Com o surgimento desta adequação esportiva no cenário educacional, para atender os alunos deficientes, o profissional de educação física buscará abrir mão das ferramentas encontradas nos jogos, nos desportos, nas modalidades esportivas, meios para fazer com que estes indivíduos possam ser realmente incluídos de fato, dentro desta nova proposta educacional e também social.

Surgem neste momento inúmeras barreiras profissionais, estruturais, arquitetônicas, de acessibilidade, de conhecimento para que tais praticas paradesportivas possam realmente deixar as letras escritas dentro das propostas de leis e ganhar os espaços das praticas esportivas inclusivas.

Alguns cursos de graduação saíram na frente busca minimizar este abismo entre a pratica esportiva para pessoas com deficiência e a formação acadêmica dos profissionais em educação, outras qualificações isoladas ganham forma e força dentro das políticas publicas educacionais.

Contudo o que se verifica até o momento, com todos os recursos já oferecidos aos profissionais da área da educação é que muito pouco se avançou e existe ainda um longo caminho a percorrer, para que de fato possamos oferecer as pessoas com deficiências qualidade educacional, social, cultural, esportiva, profissional nos cenários que os encontramos.

Com esse intuito de continuar a formação dos nossos profissionais de Educação Física, o Município de Três Corações vem oferecendo a partir do ano de 2018 alguns cursos específicos da área, dentro da proposta do paradesporto, visando a inclusão dos nossos alunos na rede regular de ensino municipal, estadual, particular e federal.

Já foi oferecido no inicio do ano um curso de Golball e mini Atletismo, realizado no primeiro seminário de paradesporto municipal e ainda temos marcado para o ano uma formação do Comitê Paralimpico Brasileiro, com outros cursos nas áreas e a articulação com a Secretaria de Educação para uma formação especifica para os educadores físicos para ter inicio em 2019. Além da participação de alguns profissionais em Congressos, Seminários e outros eventos paradesportivos.

OBJETIVOS

Investigar as necessidades educativas de professores de Educação Física no âmbito do paradesporto escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa do tipo exploratória, realizada pelo "Projeto Superando Desafios", da Prefeitura Municipal de Três Corações. A amostra foi composta por 27 professores de Educação Física atuantes na rede municipal, estadual e particular do ensino do município, no qual foi aplicado um questionário semiestruturado.

O questionário é composto por 7questões que abordam qualificação profissional, nível de conhecimento nas deficiências, interesse em realizar algumas qualificações.

Utilizou-se a análise de conteúdo categorial e medidas de frequência para análise dos dados. Elencaram-secomo unidades de análise a Formação profissional tendo como subunidades: a) Importância da Formação; b) Conhecimento Pregresso; e c) Qualificação profissional no âmbito do Paradesporto Escolar.

RESULTADOS

Nesta sessão serão apresentados os resultados obtidos com a pesquisa realizada. O Município de Três Corações é polo de educação inclusiva, abrangendo 117 municípios, ofertando atendimento por intermédio de órgãos como CAP (Centro de Atendimento a Pessoa com Deficiência Visual), NAE (Núcleo de Atendimento Especializado) e AEE (Atendimento Educacional Especializado. O EducaCenso, realizado no ano de 2017, apontou que o Município possui 145 crianças e adolescentes com deficiência com idade entre 6 e 17 anos MEC (2017).

Entretanto há um sério contraste entre a oferta de ações voltadas para a educação inclusiva e as atividades paradesportivas. Segundo Reis (2018), não há programas ou projetos federais, voltados para a prática do movimento paralímpico, definidos como políticas públicas, evidenciando, assim, uma lacuna na garantia do direito ao esporte de crianças e adolescentes. Nesse sentido o "Projeto Superando Desafios" vem suprir essa necessidade por intermédio da oferta de práticas esportivas específicas para crianças e adolescentes com deficiência.

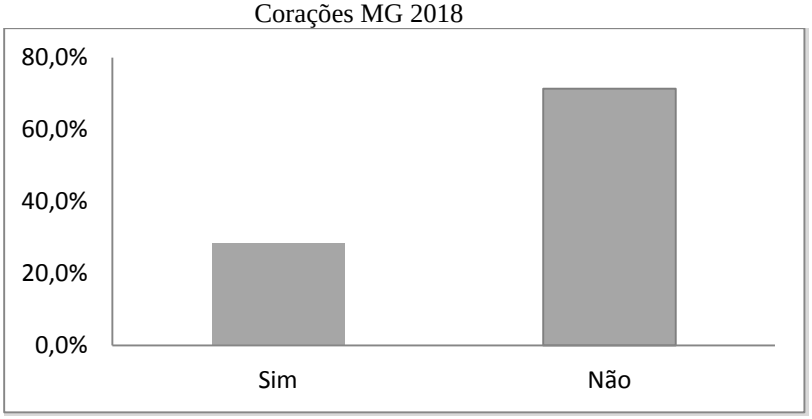
Realização

Apoio

No entanto, sendo o município de Três Corações uma referência na Educação Inclusiva, não poderia andar na contramão do Esporte Adaptado, por isso vem buscando a qualificação dos profissionais em Educação Física e ao mesmo tempo, tentando garantir o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Em consonância com isto, na subunidade "Importância da Formação", os docentes investigados declaram que, acreditam ser essencial a sua constante qualificação profissional, como foco nas variadas deficiências e nas atividades do paradesporto.

Tabela 1. Importânciada qualificação do professor de EF no atendimento de pessoas com deficiência. Três Corações MG 2018



Fonte: Elaborado pelos autores. 2018

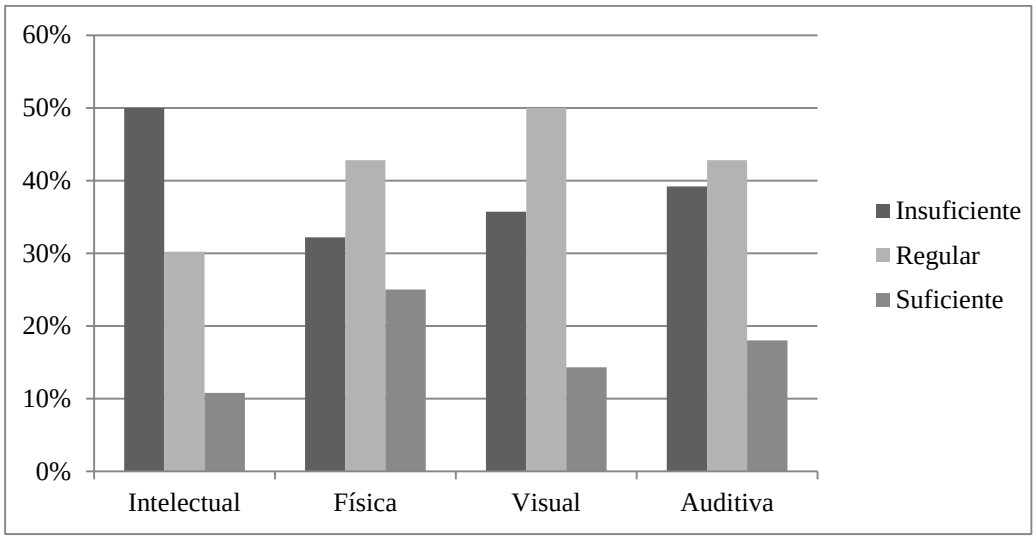
Segundo Oliveira e Vieira (2010) as atividades de ensino com alunos com deficiência requerem adaptações, entretanto, "os sujeitos docentes que realizam atividades específicas com alunos e crianças com necessidades especiais, na maioria das vezes (70%), não recebem nenhuma orientação específica para essas atividades".

Na tabela 2 apresenta o Conhecimento Pregresso dos docentes nas deficiências e domínio das modalidades esportivas.

Tabela 2. Conhecimento pregresso dos Professores de Educação Física nas deficiências e domínio das modalidades esportivas. Três Corações-MG. 2018.

Realização

Apoio



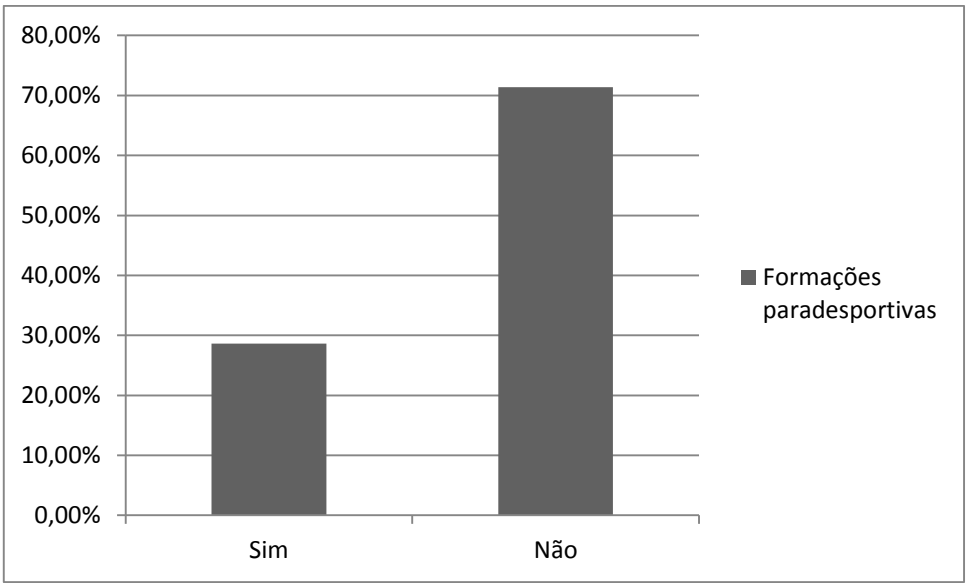
Fonte: Elaborado pelos autores. 2018

Os dados apresentados permitem inferir que aproximadamente cinqüenta por cento (50%), dos professores possuem conhecimento insuficiente/regular no âmbito das deficiências, sendo que somente dez a vinte cinco (10 a 25%) possuem conhecimento suficiente. Este quadro demonstra que existe uma necessidade urgente em se promover qualificações continuadas por áreas de atuações.

A questão três tem como enfoque a qualificação profissional realizada nos últimos três anos, onde à discussão/debate de atividades físicas escolares deveria estar centrada em aspectos voltados ao paradesporto e/ou deficiências.

Tabela 3. Qualificação profissional realizada nos últimos três anos em atividades paradesportivas. Três Corações-MG. 2018.

Realização
Apoio



Fonte: Elaborado pelos autores. 2018

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de ações de desenvolvimento profissional, que segundo Gonçalves (2009) é um "processo individual e coletivo que se deve concretizar no ambiente de trabalho docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais". Desse modo, a formação de professores deve ser ampla e envolver o espaço e o sujeito na construção do desenvolvimento no âmbito do paradesporto.

O processo de formação de professores, segundo Marcelo (2009), é de longo prazo e que "*integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento docente*"; e precisa compreender como se produzem os processos de aprender a ensinar.

Em suma, verifica-se que há necessidade do aperfeiçoamento contínuo do quadro de docentes, através de Seminários voltados ao Esporte Adaptado e cursos direcionados a atuação do profissional de Educação Física, que visem atender suas demandas e o atendimento ao público com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que existe realmente a necessidade de oferecer aos profissionais de educação física do Município de Três Corações, formações continuadas e especificas por área das deficiências, com a finalidade de minimizar o atendimento educacional ao aluno com deficiente,

fazendo com que este tenha oportunidade de vivenciar as propostas paradeportivas contidas em leis e decretos.

Como também pode ser observado que a deficiência mental ainda é a grande barreira para nossos educadores físicos, no que se refere ao trato com este educando e o oferecimento de atividades esportivas, lúdicas e competitivas.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, J. A. **Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 23-36, jan./abr 2009.

MARCELO, C.**Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo, Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr 2009.

REIS, Rafael Estevam. **Políticas públicas para o esporte paralímpico brasileiro**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Sinopse do survey nacional***:* pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, UFMG/FAE, dez. 2010.

MACHADO, C. M.; CHIROLLI, G. M.; NUMES, C. R. O.; OLIVEIRA, M. F.; CAMPANELLA, L. C. A.; DORNELLES, R. F. M; **Paradesporto escolar no município de Blumenau/SC: Inclusão e acessibilidade para todos**. Revista Eletrônica de Extensão, UFSC, 2017.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marcelo Manoel de Sousa
Universidade Federal do Piauí-UFPI
manoelsousa1985@bol.com.br

RESUMO: O objetivo deste estudo, fruto da dissertação de Mestrado em Educação-UNIVÁS, é apresentar a Pedagogia em seu contexto histórico e legal enquanto disciplina formadora de educadores, desde a elaboração feita pelos gregos até a Pedagogia Histórico-Crítica. A metodologia é de natureza qualitativa. Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, e, em seguida, um levantamento documental das diretrizes e legislações do sistema educacional brasileiro. Os resultados da inquirição mostraram que a Pedagogia Tecnicista ou produtivista é a que persiste com maior ênfase nos programas educativos, teoria radicalmente criticada por visar apenas à formação técnica, esquecendo-se da formação política, científico/teórica dos indivíduos, pois detém o desafio de formar professores dos anos iniciais, assim como professores de componentes de matérias que envolvem conhecimentos pedagógicos a nível médio, além da formação para áreas de serviços educacionais para desempenho de atividades nas escolas e em sistemas educacionais. Destacou-se, ainda, que o curso de Pedagogia está organizado na docência como base chave da formação do pedagogo (a). Contudo, essa concepção é discutida pela Pedagogia crítica, que compreende a Pedagogia pautada no estudo da escola em sua organização e funções no âmbito social geral, como eixo basilar da formação do profissional educativo.

Palavras-chave: Epistemologia da Pedagogia. Legislação do Curso de Pedagogia. Teorias da Educação. Formação de Educadores. Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

O conhecimento em torno do campo da Educação tem sido elaborado desde a Grécia Antiga com os filósofos. Tal elaboração encontra-se, principalmente, nas obras de Platão nas primeiras tentativas de sistematizar uma área específica que pudesse pensar os processos intrínsecos inerentes à dinâmica da relação aprender e ensinar. Como esse empreendimento é algo fundamental para que os sujeitos deem continuidade em tal elaboração, a pesquisa fez-se necessária neste sentido: ao buscar dar continuidade à elaboração da Pedagogia enquanto ciência e disciplina formativa de profissionais do campo da Educação.

Diante dessa justificativa, é lícito questionar como se encontra configurada a Pedagogia do ponto de vista histórico e legal no contexto da Educação? Com esse questionamento, partiu-se da seguinte tese: a Pedagogia, enquanto conhecimento histórico, tem sido organizada de

Realização
Apoio

modo simplista nos dispositivos legais quando se planifica ao objetivo de formar educadores da Educação. Desse modo, aumenta mais ainda o desafio da formação de um profissional para além do conhecimento técnico.

O estudo organizou- se por meio de quatro capítulos. No primeiro, buscou-se mostrar em que consiste o termo Pedagogia e sua produção no âmbito da Filosofia. No segundo capítulo, orientou-se o estudo no sentido de mostrar a Pedagogia como disciplina de formação de profissionais da Educação. Já na terceira divisão, enfatizaram-se quatro dispositivos legais, considerados como estruturantes basilares do curso de Pedagogia no âmbito do sistema educacional brasileiro. Finalmente, no quarto e último capítulo, abordaram-se as principais teorias pedagógicas emergentes e predominantes no Brasil.

Os dados mostraram que a Pedagogia enquanto disciplina formativa de professores da Educação Básica estrutura-se como campo de formação de professores da Educação Infantil, ensino de componentes pedagógicos e áreas de serviço pedagógico, baseando-se na docência como eixo norteador da formação do pedagogo. Nesse contexto, os resultados revelaram que a Pedagogia Tecnicista é dominante na organização das práticas do processo ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa teve o foco qualitativo, efetivada pela pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2007), faz-se por meio de publicações disponíveis no acervo já produzido por outros pesquisadores. Para Lakatos e Marconi (2011), a pesquisa bibliográfica é a que se empreende por via de materiais secundários. Os dados podem constar em revistas, jornais, livros, artigos, entre outros veículos divulgadores de resultados de pesquisa científica. Utilizou-se também a pesquisa documental, a qual, consoante Lakatos e Marconi (2011), é feita a partir de dados contidos em suporte primário, isto é, leis, decretos, resoluções e pareceres. Foi seguindo esse caminho que a pesquisa tornou-se viável em relação aos objetivos propostos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A Pedagogia é uma ciência historicamente construída e reconstruída conforme as pretensões de interesses sociais. Faz-se importante reconhecer que, desde as primeiras

civilizações ou grupos tribais, havia modos peculiares de transmissão/assimilação dos saberes necessários à sobrevivência da comunidade. Obviamente, nesse sentido não se pode pensar ainda que houvesse uma pedagogia, propriamente dita. Porém, é possível compreender, a partir de tais experiências, a existência em potencial de uma Pedagogia.

Com a transmissão de rituais, de técnicas de pesca, de caça de modo geral, de cantos, danças, e de cultura, aos poucos se foi constituindo um modo sedimentado de transmissão culminando no agrupamento de técnicas que podiam facilitar, de uma geração a outra, o pensamento e os modos de fazer culturais dos indivíduos nas primeiras comunidades. Nessa perspectiva, com os gregos, principalmente com Platão (428-348 a.C), ganhou-se uma roupagem teórico/sistemática de determinadas práticas educativas, as quais podem ser entendidas como as primeiras tentativas de teorizar a Educação e os modos de ensinar e aprender dos seres humanos.

A Pedagogia, subsumida no pensamento filosófico, avançou a Idade Média com Agostinho (354-430 d.C). Com este pensador, ocorreu a experiência de elaborar o pensamento educacional conforme o ideário religioso. Destarte, a partir do legado helenístico, elaborou-se um pensamento pedagógico cuja finalidade e objetivo eram pautados no sagrado. Dessa forma, a Educação teria como significado dar sentido divino à relação ensinar e aprender. Por tal engenho, Agostinho foi considerado um dos principais teóricos da Educação na era medieval de 476 d. C a 1453, período considerado sem luzes, totalmente voltado para as coisas celestiais.

Após esse lapso de tempo, o qual durou mil anos, surgiu a denominada Era Moderna, que deu espaço à liberdade do uso da razão. Nesse momento é que apareceu o humanismo ou secularização da experiência humana, visto de modo existencial, condicionado ao mundo da vida e de toda adversidade terrena. Assim, os homens e as mulheres deixaram de ser enxergados como seres sagrados, que deveriam, junto com suas práticas e pensamentos, estar voltados totalmente para a salvação de sua alma divina.

No quadro abaixo, encontram-se sintetizados os principais aspectos da Pedagogia Tradicional.

Quadro 1 – Pedagogia Tradicional

Principais características	
Duração de Hegemonia	a) A Pedagogia Tradicional perdura no Brasil desde a chegada dos jesuítas em 1534 até o início da década de 1920;

Realização

Apoio

Papel do educador	a) Transmitir conhecimentos; b) Catequizar os súditos; c) Moralizar religiosamente os indivíduos;
Metodologia	a) Ensino mútuo;
Concepção de aluno	a) Passivo; b) Receptivo do conhecimento do mestre;
Aprendizagem	a) Imitação e memorização; b) *Ratio Studiorum.*

Fonte: Autor

Justamente, nessa era surgiu Comênio (1592-1670), pedagogo que revolucionou o campo teórico/prático da Educação. Ele era um pensador comprometido com a interlocução do pensamento religioso orientado pelo poder descoberto da razão. Muitos outros pensadores foram aparecendo a partir de então, dando ênfase às práticas individualizantes e racionais, o que possibilitou visualizar as carências e interesses dos sujeitos, enquanto seres concretos e reais viventes em um mundo complexo de relações sócio/ambientais, desconectando cada vez mais a existência humana dos ideais sagrados.

Ao se objetivar pensar o ser em situação existencial, podem-se elencar pedagogos, como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852), entre vários outros, que se propuseram estudar as peculiaridades humanas objetivas. A partir de seus estudos emergiu a conhecida Pedagogia Nova, que, no Brasil, apareceu no final do século XIX, e, com mais expressão, em 1932, com a Carta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este Movimento, segundo Saviani (2009, 2012), deslocou o papel do professor do centro para uma função mais periférica dos processos de ensino/aprendizagem. Conforme o autor citado, o grande lance da Escola Nova foi valorizar os métodos em detrimento dos conteúdos, assim como pôr ao centro dos processos educativos o educando/aluno.

O curso de pedagogia no Brasil foi regulamentado pelo decreto 1.190 de 4 de abril de 1939. Este dispositivo brotou em um contexto de rápidas transformações no modo como a sociedade concebia a organização sócio/econômica. Mais precisamente, orientou a formação do pedagogo para atividades técnicas, com duração de 3 (três) anos, na modalidade bacharel, e os que almejassem a docência deveriam cursar mais (1) um ano de Didática; lógica que ficou largamente conhecida como esquema 3+1.

Em 1962, foi divulgado o Parecer 251, que buscou rearranjar o currículo e o tempo de duração do curso de Pedagogia. Outro dispositivo fundamental envolvido na dinâmica organizativa do referido curso é o Parecer 252, criado pelo então Conselho Federal de

Educação, tendo à frente o conselheiro Valnir Chagas no papel de principal protagonista das reformas do sistema de ensino. Com esse documento, inseriram-se as habilitações no currículo do curso de Pedagogia, com o interesse de sanar um antigo problema, em termos de configuração identitária do supracitado curso e destino profissional do pedagogo.

Nesse cenário, em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução n. 1 de 15 de maio. De acordo com Saviani (2011, o fato de o Conselho Nacional de Educação ter demorado muito tempo para aprovar tal dispositivo pode ter provocado muitos conflitos, em relação à identidade do curso, destinação de mercado de trabalho e composição curricular. É importante não perder de vista que essa legislação seguiu os rumos dos acontecimentos sociais, portanto acompanhou os ditames de uma determinada teoria da Educação. Ao se considerar a data da promulgação do Decreto 1.190/1939, fica fácil compreender que o curso de Pedagogia foi organizado dentro da teoria da Escola Nova, com muito destaque para as ciências da Educação, mas com um currículo simplista e totalmente desorganizado, por isso foi e ainda é severamente criticado.

A Pedagogia Nova no Brasil, em conformidade com Saviani (2012), esteve presente disputando em certo equilíbrio junto com a Pedagogia Tradicional o mesmo espaço até meados dos anos 1947. Após esse marco em diante, conseguiu se alastrar tomando todo o arcabouço educativo, sendo a principal teoria pedagógica mais influente até 1969, daí em diante, emergiu outra teoria focada no âmbito das práticas pedagógicas no contexto da Educação nos sistemas de ensino.

Abaixo, segue um quadro sinóptico das principais dimensões pedagógicas da teoria da Educação Nova.

Quadro 2 - Pedagogia Nova

Principais características	
Duração de Hegemonia	a) Conforme SAVIANI (2012), a Pedagogia Nova teve sua hegemonia entre os anos de 1932 a 1969, após essa data surgiu a Pedagogia Tecnicista até os dias atuais como predominante;
Papel do educador	a) Um guia; b) Um recurso a favor dos interesses e disposições do aluno;
Metodologia	a) Educar de dentro para fora; b) Dar evasão ao lado subjetivo e pessoal do educando;
Concepção de aluno	a) Ativo; b) Desenvolvimento integral do aluno que age; c) Liberdade de interesse;

Aprendizagem	a) Os campos de interesses dos alunos determinam os conteúdos a serem assimilados;
Visão de Escola	a) É um ambiente que ajuda os alunos a resolverem seus problemas no contexto do aqui e agora.

Fonte: Autor

Conforme Libâneo (2010), a Pedagogia Tecnicista aflorou do seio da Pedagogia da Escola Nova, à medida que esta foi perdendo sua vitalidade, pois se dava importância capital à experimentação, às descobertas científicas, e ainda havia interesse em transformar a Pedagogia em uma ciência. Em razão dessa causa, foi que o ensino passou a ser considerado ciência pela ciência. Como isso já não satisfazia os interesses sociais, ainda nas décadas de 1950 e 1960, despontou a teoria do capital humano, que pensava a Educação de um ponto de vista estritamente econômico, não mais como formação humana/intelectual, mas como elemento capaz de alavancar as condições de vida do capitalismo.

Se por um lado a Pedagogia da Escola Nova valorizou a forma deixando o conteúdo à margem, por outro, desfavoreceu a especificidade da Educação. Sendo assim, a Pedagogia Tecnicista tinha o que precisava para se desenvolver e permanecer como principal teoria da Educação, vigente desde 1969 até os dias atuais. Essa teoria está fundamentada nos princípios empresariais: racionalidade, eficiência, objetividade, neutralidade, entre outros princípios não condizentes com a complexidade da vida humana.

Tanto a Pedagogia Tradicional, predominante no Brasil de 1759 a 1932, quanto a Pedagogia da Escola Nova, de 1932 a 1969, como também a Pedagogia Tecnicista ou Produtivista são consideradas teorias não-críticas. Isso ocorreu porque, exatamente, elas não tomaram em conta os condicionantes reais estruturantes da sociedade, acreditando, portanto, que a Educação em si modifica a sociedade, como diria Saviani, uma espécie de ilusão de poder.

No contexto tomado pela Pedagogia produtivista, emergiram tentativas de criticar a Educação considerada estritamente pelo víeis econômico, empreendimento totalmente visado pela sociedade capitalista, no qual está organizada atualmente. Assim, surgiu a teoria elaborada por Althusser : a Escola como Aparelho Ideológico de Estado. Outros autores sistematizaram teorias críticas, objetivando mostrar os reais condicionantes sociais os quais impediam a Educação de conseguir praticar sua real especificidade. Baudelot e Establet podem ser considerados como autores interessados nessa problemática. Soma-se ainda a esse esforço a teoria da Educação como violência simbólica sistematizada por Bourdieu e por Passeron.

Todavia, todas essas teorias carregam em si um problema intrínseco: dar margem para a criação de novas teorias, consideradas críticas.

Em 1979, eis que surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo objetivo era alçar um passo à frente das mencionadas teorias que não tinham interesse, a partir de suas críticas, de criar uma pedagogia alternativa. Segundo Saviani (1994), essa Pedagogia tinha interesse explícito de superar aquelas teorias que até então não puderam considerar a historicidade do fenômeno educativo em suas reais contradições, olhada do ponto de vista das várias dimensões: sociais, econômicas, políticas, culturais. Em tal teoria, pela primeira vez, a Educação foi considerada como condicionada aos determinantes supracitados. Porém, o autor acredita que é possível viabilizar um projeto emancipatório mediado pela escola.

Como se mostrou, a Pedagogia Tradicional tem o professor como centro dos processos de ensino e aprendizagem, assim como a Pedagogia da Escola Nova tem o aluno como eixo equidistante; a Pedagogia Tecnicista ou produtivista considera os meios em relação aos outros aspectos pedagógicos. Divergindo de todos esses paradigmas, a Pedagogia Histórico-Crítica põe a relação professor/aluno como central nos processos de ensino e aprendizagem, sendo totalmente contra os modos simplistas de organizar o sistema educativo. De fato, por se considerar a realidade dinâmica, não se poderia enxergar as relações contidas *in loco* da escola de um ponto de vista fragmentado. Por isso, mesmo organizou-se uma didática de acordo com os interesses da classe popular, baseada em cinco etapas interligadas.

O primeiro momento da metodologia indicada é a *prática social global inicial* como ponto de partida do processo ensino/aprendizagem. Esse momento diz respeito a uma realidade em que se encontra tanto o professor quanto o aluno em relação recíproca. O segundo passo seria a *problematização* da realidade e seus principais problemas dos quais compartilham os agentes do processo educativo. O terceiro estágio seria a *instrumentalização* por meio da aquisição científica, técnica e cultural, em contraste com a resolução dos problemas em foco. O quarto processo seria a *catarse*, como possibilidade de sintetizar o conhecimento adquirido até então. E, por último, *prática social global final* seria a intervenção na realidade, a partir da nova elaboração do conhecimento.

Contudo, *por* sabemos que a sociedade está pautada no consumo e no individualismo orientado pela disputa entre os indivíduos, fica quase impossível de se praticar uma Pedagogia de acordo com os interesses das classes populares. No entanto, esse tipo de constatação jamais poderá impedir que busquemos efetivar a crítica das atuais estruturas, objetivando reorientar o

Realização Apoio

sentido da realidade social e dos indivíduos, em direção a uma formação cidadã (o). Com esse argumento, faz-se pertinente continuar as análises e anunciar novas saídas alternativas em detrimento da Pedagogia Tecnicista ou produtivista, prezando por uma formação humana de qualidade técnica e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração da Pedagogia em um sistema elaborado reconhecidamente como ciência, tem sua história mais acentuada a partir do século XVII. Esse marco tornou-se preponderante por conta do interesse em transformar um conhecimento teórico em ciência. De outra maneira, a forma como era praticada a Pedagogia pelos gregos e pensadores medievais subsumia a Pedagogia a especulações teólogo/filosóficas, foi nesse sentido que houve a necessidade de construir uma ciência em que seus resultados pudessem ser observados nas práticas em uma relação causa/efeito do ponto de vista do conceito de ciência positivista.

Em seguida, após longos períodos de elaborações, a Pedagogia, em 1939, ganhou corpo nos currículos de formação de pedagogos pelo decreto 1.190. Essa institucionalização ensejou diversas implementações. Seguiu-se a esse decreto o Parecer 251, que organizou o currículo e a duração de tempo do curso. Em seguida, surgiu o Parecer 252/1969, inserindo habilitações para a formação de pedagogos com o propósito de diminuir a tão reclamada falta de identidade do curso. Mais adiante, em 2006, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia n. 1 de 15 de maio, orientando o curso de Pedagogia a desenvolver com base em princípios condizentes com as necessidades contemporâneas da sociedade. Entretanto, elas foram bastante criticadas por serem reconhecidas como não correspondentes aos interesses de uma formação profissional eficiente e sem distorções – deu-se ênfase à docência como eixo norteador da formação de pedagogos.

Desse modo, toda prática parte de uma determinada teoria, nesse caso, o estudo enveredou-se pela Pedagogia da Escola Nova, contexto em que se deu a institucionalização do referido curso. Logo depois, analisou-se em que consistia a Pedagogia Tecnicista ou produtivista, constatando que as práticas educativas no sistema brasileiro se pautam nessa teoria. Finalmente, como não concordamos com tal visão, propusemos a Pedagogia Histórico-Crítica com o intuito de oferecer uma teoria orientadora das práticas formativas de interesse da classe trabalhadora.

Realização

Apoio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.** Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm> Acesso em: 20 de junho 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/1962.** Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969.** Estudos pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília, DF: SEED, 2006. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Disponível em: 18 de março de 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. - 7ª ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** – 12. ed.- São Paulo, Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** – 2 ed. – Campinas /SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção memória da Educação).

_____. **Escola e democracia:** teoria da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. – 41. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** – 23ª ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

ESTUDO COMPARATIVO DO USO DE RECURSOS COMPUTACIONAIS FACEBOOK E WHATSAPP EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO FEDERAL COMO SUPORTE AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcos Vinícius de Souza Toledo
Instituto Federal de Minas Gerais - Ponte Nova
marcos.toledo@ifmg.edu.br
Bruno de Souza Toledo
Instituto Federal de Minas Gerais - São João Evangelista
bruno.toledo@ifmg.edu.br

RESUMO: O artigo relata pesquisa que analisou o uso de recursos computacionais por alunos de ensino técnico, do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Avançado de Ponte Nova em apoio ao conteúdo ministrado pelos professores, perante as respostas dos questionários relatados pelos estudantes. Facebook e WhatsApp foram os recursos computacionais analisados em função de suas utilizações na disciplina de Introdução à Informática. Trata-se de um estudo de caso, com características de pesquisa quantitativa. A coleta de dados foi realizada de forma estruturada e conduzida junto aos alunos dos cursos Técnicos em Administração e Informática. Como resultado da pesquisa, foi verificado que os estudantes aceitaram a utilização das ferramentas computacionais como auxílio na prática pedagógica e consideraram que houve avanços no aprendizado da disciplina, aumentando a atenção e o interesse pelos conteúdos ministrados pelo professor e pelas atividades práticas propostas em sala de aula ou no laboratório de informática.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias. Sala de aula. Alunos; professores.

INTRODUÇÃO

Com o advento das redes sociais e aplicativos de comunicação, o compartilhamento das informações e conteúdos ficaram mais rápidos e fáceis de serem trocados pelas pessoas. As redes sociais na educação valorizam-se pela aproximação da aprendizagem formal da informal, pois permitem que os alunos aprendam de forma espontânea através de conversas e vivências com outras pessoas em seu cotidiano por meio destes aplicativos tecnológicos.

O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) é uma instituição educacional de ensino verticalizado que se propõe a sistematizar e produzir conhecimentos que respondam às demandas locais de formação de mão-de-obra qualificada das regiões onde atua, formando recursos humanos competentes para intervirem no desenvolvimento local e regional. No

Realização
Apoio

Campus Avançado de Ponte Nova, lócus da pesquisa, são utilizados computadores, *smartphones*, *tablets* como ambientes educacionais para os alunos, que significam novas oportunidades de aprender por meio do uso de equipamentos de processamento de dados.

As redes sociais, os *softwares* educacionais e os aplicativos de mensagens são programas utilizados no auxílio da aprendizagem, pois ajudam no compartilhamento de informações e em trocas de mensagens de maneira *on-line*.

Mendes (2008) define recursos computacionais como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

A escolha da tecnologia está relacionada às propostas pedagógicas da escola e com o conteúdo que será trabalhado em sala de aula. As possibilidades de utilização das ferramentas tecnológicas, com todas as suas novas potencialidades e por meio da educação *on-line*, proporcionam oportunidades de aprendizagem (SANTOS; CRUZ; PAZZETTO, 2002).

Estas oportunidades de aprendizagem são: listar os conteúdos ministrados de maneira visual, interatividade durante as aulas expositivas e desafios que podem ser criados em grupos. Essas questões vivenciadas em sala de aula com o auxílio de recursos computacionais surgem da necessidade do dinamismo nas aulas de cunho teórico, para que o conteúdo ministrado seja repassado para o aluno de maneira mais consistente e objetiva.

Portanto, práticas educacionais e tecnologias são importantes na educação e, quando usadas de forma complementar, podem auxiliar na aplicação dos conteúdos ministrados em sala de aula e contribuem para o fortalecimento na interação, na comunicação e no trabalho cooperativo entre os professores, visto tratar-se de instrumentos para que desenvolvam um projeto educacional eficiente e estruturado.

OBJETIVOS

Os objetivos deste estudo são:

a) Analisar o uso de recursos computacionais por alunos de ensino técnico, do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Avançado de Ponte Nova em apoio ao conteúdo ministrado pelos professores, perante as respostas dos estudantes ao questionário aplicado em sala de aula;

b) Comparar os recursos computacionais utilizados na pesquisa, para o processo de ensino-aprendizagem no IFMG - *Campus* Avançado de Ponte Nova.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como método o estudo de caso, uma vez que focalizou o processo educacional desenvolvido com a adoção de recursos computacionais no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Avançado de Ponte Nova. O estudo de caso, segundo Yin (2015, p. 58), "é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos".

O caráter da pesquisa é quantitativo. Segundo Lakatos e Marconi (2010):

> A estratégia quantitativa possui dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema. Quantificam-se opiniões, dados e outras informações. Esse método possui como diferencial a intenção de garantir a precisão de trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 68).

Para a reunião dos dados, foi aplicado aos alunos um questionário composto por vinte questões fechadas relacionado ao emprego de recursos computacionais em apoio ao conteúdo ministrado na disciplina selecionada para estudo. Os dados coletados foram tratados por meio da análise estatística fatorial.

Os dados da pesquisa foram tratados no programa estatístico Predictive Analytics Software (PASW 18) e Minitab, versão 17. Em todos os testes estatísticos utilizados, foi considerado um nível de significância de 5%. Dessa forma, são consideradas associações estatisticamente significativas aquelas cujo valor *p* foi inferior a 0,05 (FISHER, 2004).

Responderam ao questionário duzentos e cinquenta alunos na disciplina de Introdução à Informática, do Ensino Médio/Técnico do Instituto Federal de Minas Gerais - C*ampus* Avançado de Ponte Nova.

Os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula e objetos de estudo foram:

a) A ferramenta de mensagem instantânea "*WhatsApp*";
b) O *software* de redes sociais "*Facebook*".

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Realização
Apoio

Na análise quantitativa fatorial dos questionários fechados respondidos pelos discentes, precisou-se primeiramente realizar etapas de limpeza para iniciar-se a análise fatorial. Segundo Little e Rubin (2014, p. 39, tradução nossa), "se fazem necessárias etapas de limpeza, transformação e formatação dos dados por meio da análise de dados faltantes, *missings* e análise de pontos extremos".

As etapas de limpeza foram feitas para verificar se houve erros de digitação, pois a planilha de *Excel* com os dados dos questionários podem conter estes erros ou dados podem ter faltados no preenchimento da planilha, então as etapas de limpeza são processos de correção ou exclusão dos dados. Para isto, utilizam-se o mínimo e o máximo em variáveis quantitativas para corrigir estes dados.

A análise dos dados foi feita por meio de estatística fatorial, realizada de forma exploratória, na apuração da análise estatística, usou-se a forma univariada. Segundo Reis (2009, p. 43) "na univariada utiliza-se a apuração de medidas de posição (média) e de dispersão (desvio padrão) para apresentar as questões relativas ao questionário".

Em seguida, foi aplicado o teste de Wilcoxon, indicado na comparação em duas situações do mesmo respondente, para detectar diferenças de opinião entre os recursos computacionais *Facebook* e *WhatsApp.*

A pesquisa possui uma população de 250 discentes de uma instituição de ensino técnico integrado ao ensino médio e ensino técnico subsequente. A população, em termos de tamanho, está distribuída da seguinte maneira:

- 40 discentes cursando o 1º ano de Administração - turma 1;
- 40 discentes cursando o 1º ano de Administração - turma 2;
- 40 discentes cursando o 1º ano de Informática - turma única;
- 40 discentes cursando o 2º ano de Informática - turma única;
- 45 discentes cursando o 1º módulo de Informática - turma única;
- 45 discentes cursando o 2º módulo de Administração - turma única.

Os questionários foram aplicados no período de 14 a 18 de maio de 2018 no laboratório de informática do C*ampus* Avançado de Ponte Nova, para os discentes que participaram desta pesquisa. Um questionário foi elaborado pelo pesquisador com um total de 20 perguntas. Segundo Gil (2010), o questionário tem o objetivo de captar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e percepções dos respondentes de maneira uniformizada.

O *Facebook* e o *WhatsApp* possuem as mesmas perguntas no questionário, pelo fato de serem utilizados como aplicativos de interação/comunicação. A primeira ferramenta tecnológica é uma rede social e a segunda um aplicativo de troca de mensagens.

O questionário foi customizado, segundo o recurso computacional a ser utilizado antes da aplicação aos discentes. Foi utilizada a escala Likert, que atribui o valor de cinco pontos, com a seguinte classificação: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo parcialmente; e 5 - Concordo plenamente.

Características na análise estatística fatorial dos alunos

Entre os alunos, em uma análise comparativa aos recursos *Facebook* e *WhatsApp*, verificou-se a existência de diferenças significativas quanto às perguntas 1, 2, 9, 10, 11, 12, 15 e 17, pois o teste apresentou um valor-*p* de 0,000**, o recurso *WhatsApp* foi o mais expressivo, ou seja, os respondentes tendem a concordar mais com o uso do *WhatsApp* do que o *Facebook*.

Esta concordância deve-se ao fato de que os valores de *p*-valor em negrito identificado na Tabela 1, indicam diferenças significativas entre o uso dos dois recursos computacionais usados na pesquisa. Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: *p*-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e *p*-valor < 0.05* (nível de confiança de 95,0%). Para as perguntas 3, 7 e 8, o recurso computacional *Facebook* apresentou maior concordância do que o *WhatsApp*.

Tabela 1. Distribuição referente aos recursos computacionais Facebook e WhatsApp

	Perguntas	Facebook		WhatsApp		*P*-valor
		Média	D.P.	Média	D.P.	
1	O recurso computacional torna o aprendizado mais interessante?	4,60	,78	4,85	,49	**0,000****
2	O recurso computacional desperta o interesse pelas aulas?	4,45	,94	4,78	,71	**0,000****
3	Com o uso do recurso computacional, o processo de aprendizagem foi mais dinâmico?	4,79	,67	4,44	,60	**0,000****
4	O recurso computacional contém recursos motivacionais que despertam a atenção da disciplina que está sendo ministrada?	4,17	1,11	4,33	,78	0,059
5	O recurso computacional permite ampliação do conhecimento além do conteúdo ministrado em sala de aula e/ou no laboratório de informática?	4,44	,98	4,45	,72	0,890
6	O recurso computacional oferece suporte de comunicação e interação (*chats*)?	4,90	,38	4,89	,37	0,717
7	O recurso computacional oferece suporte de compartilhamento de materiais educacionais (arquivos)?	4,96	,22	4,84	,50	**0,000****

Realização **Apoio**

8	O recurso computacional oferece opção de fazer *download* de arquivos (textos, áudios e vídeos)?	4,89	,39	4,78	,51	**0,002****
9	O recurso computacional oferece opção de registro do histórico para pesquisas do conteúdo trabalhado em sala de aula e/ou no laboratório de informática ser consultados posteriormente?	4,47	,76	4,84	,45	**0,000****
10	O recurso computacional oferece ferramenta de busca/pesquisa de determinado conteúdo?	4,49	,76	4,68	,82	**0,000****
11	Os conhecimentos adquiridos por meio do recurso computacional possuem alguma aplicabilidade prática no cotidiano escolar?	4,66	,59	4,81	,56	**0,000****
12	O recurso computacional estimula o desenvolvimento cognitivo no aprendizado escolar?	4,16	,95	4,43	,87	**0,000****
13	O recurso computacional adotado na disciplina ministrada é adequado ao público-alvo da instituição de ensino?	4,78	,54	4,83	,50	0,098
14	O recurso computacional é coerente com a proposta pedagógica da instituição de ensino (dinamismo da aprendizagem) em relação ao seu público-alvo?	4,63	,67	4,74	,57	0,059
15	O recurso computacional estimula o julgamento quantitativo e/ou qualitativo do conteúdo abordado em sala de aula e/ou no laboratório de informática?	3,26	1,67	3,98	1,24	**0,000****
16	O recurso computacional é de fácil compreensão e uso?	4,88	,32	4,93	,39	0,091
17	O recurso computacional permite interação no processo de ensino-aprendizagem?	4,60	,55	4,75	,79	**0,001****
18	Os comandos do recurso computacional são compreendidos e claros ao utilizá-los?	4,86	,45	4,78	,63	0,154
19	As aulas são mais atrativas com o uso do recurso computacional?	4,61	,59	4,70	,73	0,062
20	O recurso computacional mantém interação constante com o conteúdo da disciplina?	4,06	1,09	4,22	,93	0,081

Fonte: Dados da pesquisa.

Em âmbito geral, segundo a Tabela 1, constatou-se que a grande maioria das perguntas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, tanto no *Facebook* quanto no *WhatsApp*, tendem a uma avaliação de alta concordância, pois os escores são iguais a 4,00 ou superiores. A alta concordância é avaliada na análise estatística fatorial na escala de Likert, pois quando a escala mais se aproxima do valor de cinco pontos, há concordância em relação ao item de um questionário.

Com exceção da questão 15 (*O recurso computacional estimula o julgamento quantitativo e/ou qualitativo do conteúdo abordado em sala de aula e/ou no laboratório de informática?*), em que os discentes, no geral, discordaram desse item. A discordância do item anterior deve-se a escala de Likert se aproximar do valor de um ponto.

Peres e Kurcgant (2004, p. 14) afirmam: "as principais críticas do computador na aprendizagem centram-se na pedagogia utilizada para a qual o aluno é o agente passivo, e o processo de ensino-aprendizagem baseia-se na absorção e assimilação de informações". Por isso, os recursos computacionais aplicados ao ensino possibilitam maior flexibilidade,

criatividade e dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o aluno a participar de maneira ativa na construção do seu conhecimento.

Entre os discentes, em uma análise comparativa aos recursos *Facebook* e *WhatsApp*, verificou-se a existência de diferenças significativas quanto às perguntas 1, 2, 9, 10, 11, 12, 15 e 17, pois o teste apresentou um valor-*p* de 0,000**, o recurso *WhatsApp* foi o mais expressivo (TABELA 1), ou seja, os respondentes tende a concordar mais com o uso do *WhatsApp* do que o *Facebook*. Para as perguntas 3, 7 e 8, o recurso computacional *Facebook* apresentou maior concordância do que o *WhatsApp*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu-se do princípio que, atualmente, é relevante: o uso de ferramentas tecnológicas como apoio pedagógico ao ensino. Isso porque a educação requer aulas mais dinâmicas e motivadoras, pois os discentes são os protagonistas na construção dos seus conhecimentos e o docente é o facilitador e o mediador na transmissão dos conteúdos, com o apoio tecnológico, em sala de aula e/ou no laboratório de informática.

O resultado da aplicação dos questionários demonstra que os discentes percebem que há uma relação que favorece o uso dos recursos computacionais e a aprendizagem. Pelo resultado da análise quantitativa, as ferramentas tecnológicas utilizadas na pesquisa, como *Facebook* e *WhatsApp*, tiveram aceitação como suporte pedagógico na transmissão dos conteúdos programáticos pelo docente.

Na análise quantitativa da população discente percebe-se com os resultados que ao comparar as ferramentas tecnológicas, por meio das diferenças significativas realizadas pelo teste Wilcoxon, o *p*-valor indica um nível de significância em relação ao nível de confiança maior no *WhatsApp* do que no *Facebook*. Nesse caso, os discentes tendem a utilizar o *WhatsApp* com mais constância como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, se comparado ao *Facebook*.

No ambiente escolar percebe-se que, com a utilização dos recursos computacionais, as aulas tornam-se mais prazerosas e mais significativas, porque as tecnologias usadas propiciaram interações constantes com conteúdos ministrados de forma lúdica e com questões objetivas. As questões em formato de *quizzes* foram resolvidas pelos alunos através dos recursos computacionais *Facebook* e *WhatsApp* propostos na pesquisa. Com todas as opções de recursos

disponíveis, há facilidade de compartilhamento de materiais, *downloads* de arquivos e busca/pesquisa de determinado conteúdo proposto em sala de aula.

Espera-se, com os resultados deste estudo, que outras disciplinas possam utilizar recursos computacionais nas aulas, pois se percebe que, com o uso de tecnologias em sala de aula, houve ampliação do conhecimento dos discentes e que as aulas tornam-se mais atrativas pela interação constante que os recursos computacionais proporcionam com o conteúdo programático da disciplina.

A ampliação do conhecimento dos estudantes foi analisada através das atividades práticas desenvolvidas em sala de aula com o uso das tecnologias propostas na pesquisa, pois em atividades de múltiplas escolhas feitas pelos alunos por meio dos recursos computacionais, percebe-se um elevado nível de acertos das questões e consequentemente das notas dos exercícios realizados pelos alunos.

REFERÊNCIAS

FISHER, R. A. **Statistical methods for research workers**. 30. ed. New York: Hafner, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LITTLE, R. J. A.; RUBIN, D. B. **Statistical analysis with missing data**. New York: John Wiley and Sons, 2014.

MENDES, A. TIC - Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? Portal *iMaster*, mar. 2008. Disponível em: <http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>. Acesso em: 07 jul. 2018.

PERES, H. H. C.; KURCGANT, P. O ser docente de enfermagem frente à informática. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 101-108, jan./fev. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1852>. Acesso em: 01 jul. 2018.

REIS, E. **Estatística multivariada aplicada**. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

SANTOS, E. F. G.; CRUZ, D. M.; PAZZETTO, V. T. (2002). **Ambiente educacional rico em tecnologia: a busca do sentido**. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Margarete Ribeiro Siqueira
FAI - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação
margarete.siqueira@yahoo.com.br
Flávia Picoli dos Santos Nascimento
UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí
fpicolis.psi@gmail.com

RESUMO: A criança com autismo possui os mesmos direitos e deveres que qualquer pessoa, inclusive o de frequentar uma escola de ensino regular, o que caracteriza a inclusão escolar. Tema de grande importância, muito discutido nos últimos tempos e presente nas políticas educacionais e nos documentos legais. O presente trabalho aborda reflexões sobre a dificuldade encontrada pelos pais em dar início ao processo de diagnóstico, o impacto causado perante a confirmação do autismo na família e algumas orientações para uma escola inclusiva. Para tanto, fez-se necessário um estudo e análise de bibliografia especializada, legislação e experiências de especialistas na área. Percebe-se que as adaptações curriculares são importantes no processo de inclusão educacional, assim como a parceria família, escola e, consequentemente, a capacitação dos professores, pois o autista necessita de acompanhamento individual e intervenções que levem em conta suas necessidades, para que seja possível ocorrer a aprendizagem de forma significativa.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Inclusão escolar. Adaptação curricular. Intervenções. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com necessidades educacionais vem sendo debatida em muitos setores da sociedade, principalmente na área da educação, gera discussões e até mesmo controvérsias no contexto escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais abarcando também as crianças com dificuldades temporárias ou permanentes na escola por qualquer motivo que seja: educandos com deficiências; que vivem nas ruas, imigrantes; que apresentam condutas típicas ou são superdotados; crianças e adolescentes de populações nômades; minorias étnicas ou culturais; crianças ou adolescentes pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados.. De acordo com o documento, o princípio da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, com respeito

Realização
Apoio

aos diferentes ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade por meio de um currículo, estratégias de ensino e recursos apropriados.

No Brasil, os direitos dos alunos com necessidades especiais estão assegurados por diversas leis e decretos como a Constituição do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96; o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA/1990, entre outros. Verifica-se, portanto, que o objetivo primordial consiste em construir medidas educacionais que deem conta das especificidades de cada situação emergente. Portanto, a inclusão está crescendo e melhorando a cada dia, e a literatura comprova essa preocupação, a inserção de todos os educandos no ensino regular, com êxito. "O ponto inicial para se alcançar uma educação inclusiva eficiente é a desmistificação da crença de que uns nasceram para aprender e outros não. Todos os indivíduos aprendem quando lhes são dadas oportunidades e condições" (LIMA et al, 2012, p. 122). Entretanto, o como se aprende e como se deve ensinar ainda assusta os educadores, causando-lhes incertezas sobre as possibilidades de sucesso.

Para Celedón (2005) na escola inclusiva não pode haver divisão entre ensino regular e ensino especial, o ensino é apenas um e o mesmo para todos, respeitando as diferenças e particularidades. Obviamente, não é um processo fácil, pois existem vários tipos de deficiências: visual, auditiva, física, autismo, déficit de atenção e outros, mas há formas de a escola se organizar para atender a todos os seus alunos e com excelência. "A educação necessita reconhecer, em todos os seres humanos, a capacidade de evoluir" (ORRÚ, 2012, p. 195).

Esta visão é compartilhada por Cunha (2014) ao frisar que independente do grau de severidade, a educação nas escolas inclusivas precisa ser vivenciada tanto na sala de ensino regular quanto na sala de recursos, visto que o objetivo central é favorecer a sociabilidade, porque incluir é aprender junto.

Contudo, em relação à inclusão do aluno autista, sem o apoio dos pais, a escola não consegue realizar um trabalho que permita o seu desenvolvimento. Conforme Cavaco (2014), o apoio da família do autista é crucial para os demais ambientes em que ele está inserido. Cunha (2014, p. 84) corrobora com esse pensamento "escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental".

Dessa forma, este trabalho de pesquisa tem por objetivos abordar reflexões sobre a dificuldade encontrada pelos pais em dar início ao processo de diagnóstico, o impacto causado perante a confirmação do autismo na família e algumas orientações para uma escola inclusiva.

Para tanto, fez-se necessário um estudo e análise de bibliografia especializada, legislação e experiências de especialistas na área.

AUTISMO: ESCOLA E FAMÍLIA

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR, APA, 2002), o autismo é classificado como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e é caracterizado por um comprometimento nas habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades.

Ademais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo trata-se de um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com graus variados de severidade. A pessoa com autismo pode apresentar dificuldades em seu relacionamento pessoal, pouco contato visual, indiferença afetiva ou demonstração inapropriadas de afeto, falta de empatia social ou emocional.

De acordo com Ciantelli, Leite e Martins (2013) os sintomas do autismo costumam aparecer antes dos três primeiros anos de vida e, em alguns casos, podem ser confundidos com retardo mental. Também existe a possibilidade de apresentar dificuldades no desenvolvimento psicomotor, relacional e comportamental, assim como inibir a manifestação de sentimentos como dor, tristeza, alegria e outros.

O diagnóstico de TEA é muito difícil, portanto o caso deve ser avaliado por uma equipe multidisciplinar e o critério para avaliação requer experiência e especialização (PAPIN & SANCHES, 2013). De acordo as leis brasileiras que regem a atuação profissional, o diagnóstico nosológico do TEA pode ser feito por profissionais de diferentes áreas: medicina, psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Contudo, ressalta-se a importância da formação especializada na avaliação do TEA, pois trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento, e, dessa forma, os profissionais devem ter conhecimento acerca do desenvolvimento típico e atípico, de funções cognitivas, epidemiologia e nosologia (LIMA et al. 2012).

Todavia, o diagnóstico de TEA não costuma acontecer de forma breve, pois encontrar escores clínicos nos testes ou escalas não é suficiente, também é preciso descrever o comportamento do paciente e a sua relação com o meio. Costa e Antunes (2017, p. 157) pontuam que

Realização

Apoio

> [...] um relato clínico muito comum das famílias é o longo processo de diagnóstico. Muitas famílias chegam aos consultórios médicos ou psicológicos, por exemplo, já desgastadas de tanto pular de profissional em profissional. Isso acontece porque a posição de alguns profissionais é lutar contra o discurso do diagnóstico e como ele exclui o indivíduo.

Conforme especialistas da área, o momento do diagnóstico aos pais constitui-se como um momento estressor e marcante, pois receber a notícia de que seu(ua) filho(a) está fora do conceito de normalidade, gera angústia, tristeza e até mesmo negação. Isto porque o nascimento de um filho é idealizado pelos pais e por toda a família, na formulação de um novo ciclo vital. E quando ocorre alguma ruptura neste ciclo, nos planos, todos os membros familiares são afetados.

Outro aspecto destacado por Costa e Antunes (2017) se refere à reviravolta que ocorre em relação à notícia do diagnóstico de autismo para a família, que precisará lidar com aspectos psicológicos, emocionais, financeiros e até logísticos na organização da rotina. Portanto, a primeira intervenção a ser realizada é a psicoeducação, ou seja, uma intervenção psicossocial breve que propicia o entendimento da família sobre o transtorno e de todo contexto biopsicossocial no qual a criança ou adolescente está inserido.

Especialistas na área afirmam que nos casos de TEA é indispensável uma intervenção para a família e com a família, com o intuito de amenizar o estresse e aumentar o engajamento no processo terapêutico da criança. Os pais precisam ser orientados sobre os tipos de práticas parentais e prevenir o surgimento de problemas do comportamento decorrentes dessas práticas.

> As intervenções precoces são fundamentais tanto para o tratamento do TEA quanto para os outros transtornos do neurodesenvolvimento. Durante a primeira infância, surgem os principais períodos críticos do desenvolvimento, nos quais são exigidos que determinados eventos aconteçam (estimulação ambiental) para que a habilidade se desenvolva em seu maior potencial. Esse é o período em que o cérebro tem o maior grau de sensibilidade para aprendizagem de uma habilidade específica [...]. As intervenções realizadas precocemente afetam a velocidade e percurso do desenvolvimento e, assim, alteram positivamente o prognóstico da criança (COSTA; ANTUNES, 2017, p. 193).

Dessa forma, percebe-se que o trabalho não é individual, escola e família precisam se ajustar e se unir para obterem maiores possibilidades de acertos e progressos no desenvolvimento do autista. E tanto a escola pública quanto a privada devem disponibilizar serviços adequados para as crianças com TEA. Inclusive, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e prevê a

Realização

Apoio

participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação da mesma.

Contudo, esta inclusão não depende apenas da escola ou do aluno que irá frequentá-la, mas de todos, demanda um trabalho em conjunto, requer a participação de toda a comunidade escolar. Montoan (2006, p. 17) argumenta que "os professores de ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender aos alunos com deficiência". Dessa forma é fundamental a mudança de foco, de ponto de vista para a busca de alternativas por meio da formação continuada, pois os medos e as incertezas são reflexos dos males de um ensino conservador. Assim, a educação inclusiva nos possibilita pensar sobre muitas perspectivas diferentes que, de alguma forma, se relacionam com as práticas pedagógicas e o currículo escolar. Além do mais, tornar-se flexível e aceitar mudanças pessoais é uma imposição educacional e, cabe ao educador, manter-se aberto ao novo.

E quanto à escola, é preciso adaptar o currículo às necessidades dos alunos com necessidades educacionais, como no caso, o autista. Entretanto, não se trata de selecionar os conteúdos para estes ou aqueles, mas distinguir as necessidades educacionais e pensar criativamente em formas pedagógicas e recursos para trabalhá-los (LIMA et al. 2012).

Segundo Nunes (2012, p. 289), os professores ainda possuem "[...] concepções caricaturadas sobre a síndrome do autismo", ou seja, ainda utilizam rótulos sem ao menos conhecer o aluno, assim cria-se uma barreira prejudicando o autista a estabelecer uma aproximação com o professor e colegas. É muito importante que os docentes enxerguem o autista como os demais alunos, contudo, precisam conhecer o nível de funcionamento do mesmo para que possam realizar adaptações curriculares como: modificação na instrução das atividades, alteração no formato da aula, planejamento com objetivos individualizados, utilização de materiais específicos, exploração de ambientes, uso de estratégias de ensino diferenciadas, métodos de ensino, o tempo das atividades e tipo de avaliações (BOLSANELLO & ROSS, 2005).

Por conseguinte os docentes necessitam estar atentos para realizar os ajustes necessários, observando o avanço do aluno autista e identificando quais adaptações estão surtindo efeito ou quais dificuldades persistem. Também é importante ter um *feedback* de outros profissionais e até mesmo dos colegas docentes.

Realização **Apoio**

A relação entre elaboração, adequação e adaptação curricular deve ser assentada em uma plasticidade de tempo, espaço, contexto e necessidade do educando, ou seja, o ato pedagógico centrado na aprendizagem do educando (LIMA et al 2012).

Sendo assim, a escola precisa conhecer seus alunos e suas particularidades, seus conhecimentos prévios, precisa conhecer a fundo cada estudante em particular para que possa ser possível propiciar um ensino e aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança autista deve estar inserida no contexto integral da escola e a instituição, por sua vez, deve respeitar suas particularidades mesmo que se vejam diante de um grande desafio: lidar com alunos que precisam de uma atenção maior.

Entretanto, é de suma importância a aceitação dos pais em relação ao autismo para que seja possível uma parceria com a escola, para que estejam alinhados ao mesmo objetivo: o bom desenvolvimento da criança. A compreensão do autismo, suas consequências e as devidas intervenções em casa e na escola farão toda a diferença no ensino e aprendizagem do educando.

É preciso que o educador esteja atento, permanentemente, às possibilidades e às necessidades de mudanças, adequações e flexibilidades pedagógicas. O caráter positivo das experiências realizadas em grupo permitem que os educandos ajudem uns aos outros, inclusive os portadores de necessidades educacionais especiais. Ajudar o outro, ser ajudado, conhecer o outro, são situações do cotidiano escolar que auxiliam na construção de vínculos afetivos.

Os professores devem buscar informações, atualizar-se, capacitar-se para estarem cientes das dificuldades que o aluno autista enfrenta. Isto porque é responsabilidade de cada educador entender como cada aluno aprende e desenvolver seu planejamento utilizando as habilidades e competências que o aluno já alcançou, e trabalhar aquelas que ainda estão em desenvolvimento.

Conforme Zanellatto e Poker (2012) é exequível uma educação de qualidade a todos, desde que seja respeitado as limitações e potencialidades de cada aluno. Faz-se necessário que a escola ensine o respeito, a aceitação e o convívio com as diferenças e que todos os alunos percebam que são capazes e que têm limitações tanto quanto qualquer outra pessoa.

Sendo assim, as mudanças no sistema de ensino para subsidiar práticas educativas mais democráticas e inclusivas carecem ser pensadas, assim como as mudanças na estrutura

curricular vigente, pois estas precisam estar atreladas às necessidades reais da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-V-TR. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** .Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>Acesso em: 01 jun. de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº. 8.069**,** de 13 de Julho de 1990. Diário Oficial da União de 13 julho de 1990.

_____. **Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BOLSANELLO, M. A.; ROSS, P. R. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular**: caderno 1. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CELEDÓN, E. R. **Inclusão escolar**: um desafio. Disponível em: <geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. L.; MARTINS, S. E. S. O. **O transtorno global do desenvolvimento na educação inclusiva**: Escola comum ou escola especial? Periódicos UESB, São Paulo, p. 6, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2892/2574>. Acesso em: 11 jun. 2018.

COSTA, A. J.; ANTUNES, A. M. **Transtorno do Espectro Autista na Prática Clínica.** São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão** – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

LIMA, M. F. et al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Para quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil:** uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013

ORRÚ, S. E.. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAPIN, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão**: Levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua pratica com crianças com autismo. 2013. 85 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Centro Universitário Católico Salesiano, Lins, 2013. Cap. 1. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

ZANELLATO, D.; POKER, R. B. **Formação continuada de professores na educação inclusiva:** a motivação em questão. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 147-158, 2012.

O LÚDICO NO LETRAMENTO E NUMERAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/UNIVÁS

Marilda de Castro Laraia
UNIVAS
marildalaraia@gmail.com
Sandra do Nascimento Camargo da Silva
UNIVAS
sandra_nascimento@outlook.com

RESUMO: O presente trabalho surge após a experiência dessa pesquisadora, como coordenadora de área do subprojeto de pedagogia do PIBID/Univas. Teve como objetivo analisar os procedimento de seleção e o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas pelas pibidianas do curso de pedagogia da Univas, para conhecimento do resultado das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas durante a atuação do projeto. Além disso, a pesquisa permitiu observar como foram realizadas as atividades em sala de aula e quais foram as contribuições para o processo de ensino aprendizagem dos alunos de uma Escola Estadual no interior de Minas Gerais. A metodologia utilizada foi o relato de experiência tanto das pibidianas como da professora regente de turma. Tendo sempre como foco principal o letramento e a numeração. Os resultados demonstraram que algumas crianças que ainda não estavam totalmente alfabetizadas tiveram um pouco de dificuldade, mas com a ajuda dos colegas e pibidianas todas conseguiram participar do jogo. Houve interação das crianças, que gostaram muito do jogo e do desafio, logo os resultados foram positivo.

Palavras-Chave. Lúdico. Letramento. Numeramento.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é o trabalho das crianças. Através das brincadeiras as crianças conseguem se desenvolver do ponto de vista físico, emocional, cognitivo e social. Essas habilidades são como se fossem os fios de uma corda. O aprendizado só acontece quando o cérebro entrelaça esses fios. Quanto melhor eles forem tecidos, mais forte e duradoura será a corda do aprendizado. Os jogos juntamente com a recreação e o lazer para o desenvolvimento da criança é considerado um exercício de fundamental importância, pois tem como objetivo prepará-la para uma vida adulta mais saudável. Esses exercícios têm por finalidade fazer com que os alunos descubram e desenvolvam as suas verdadeiras potencialidades e habilidades, aprendendo assim a incorporar valores, desenvolvendo sua própria autonomia, criatividade, coordenação motora, além de melhorar o seu raciocínio lógico, aumento de atenção e

Realização
Apoio

concentração e principalmente ensina a lidar com as derrotas e vitorias aprendendo a ganhar e perder (LOPES, 2000).

Os jogos, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita desenvolvem grandes atitudes morais e sociais na criança, que, por meio deles, elas aprendem regras que são compartilhadas e podem ser mudadas de acordo com o que for combinado. Além disso, por meio dos jogos as crianças aprendem a dominar seus sentimentos e controlar seu próprio comportamento.

Os jogos estão inseridos na sociedade, em diferentes partes do mundo e em diferentes contextos culturais, podemos perceber como eles ajudam na construção da personalidade e como interferem no diferente modo de aprendizado das crianças desenvolvendo a imaginação, resgatando a cultura de cada região e incentivando a escrita, proporcionando momentos lúdicos e de interação. Os jogos estão presentes na vida do ser humano desde o seu nascimento.

Piaget (1971) demonstra um olhar especial para jogos e brincadeiras, ele diz que quando a criança brinca, assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade. Para o autor, o jogo possui estreita relação com a construção da inteligência. Ressaltando que o prazer que resulta do jogo espontâneo motiva a aprendizagem. O jogo, enquanto atividade lúdica constitui-se de um caráter educativo tanto na área da psicomotricidade quanto na área afetivo-social, auxiliando na formação de valores como a perseverança a honestidade e o respeito.

Nesta concepção, os jogos consistem numa assimilação funcional, num exercício de ações individuais já aprendidas, consolidando assim os esquemas já formados.

O jogo é uma estratégia importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Por meio dele, é possível refletir sobre a realidade, a cultura local e, ao mesmo tempo, questionar regras e papeis de cada um. Jogando, a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades. Também estimula a psicomotricidade, favorecendo a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação (PIAGET, 1971).

Jogar é importante para deixar a criança relaxada, entendendo que há momento para tudo, inclusive para pensar com calma e aguardar a vez. Os jogos com regras exigem raciocínio e estratégia, além de impor limites que acabam favorecendo as relações com outras crianças e adultos. Junta-se a tudo isso a possibilidade de construir esses jogos, estimulando o trabalho em equipe, além de ressaltar a questão do meio ambiente, já que a matéria-prima ideal para essa construção é o material reciclável.

Desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, auxiliam na formação de atitudes morais e sociais na criança, que, ao participar dos jogos aprendem regras que são compartilhadas e podem ser mudadas de acordo com o que eles combinarem. Além de aprenderem a dominar seus sentimentos e controlar seu próprio comportamento.

Para Silva e Caixeta (2011), o brincar é considerado uma fonte de lazer, mas é, respectivamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que se leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa. Além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Brincar é uma situação em que a criança constitui significados, sendo formada tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

O jogo e a brincadeira são sempre condições em que a criança realiza, constrói e se adapta de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles permitem, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Neste aspecto, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo (SILVA: CAIXETA, 2011).

A criança, motivada pelos jogos desenvolvem sua aprendizagem numa dimensão lúdica utilizando o imaginário, o brincar é uma maneira que a criança tem de conhecer o mundo e participar dele, se preparando para as adversidades do cotidiano. Sendo assim, os jogos são excelentes aliados para essa fase de alfabetização, pois os alunos aprendem sem necessariamente estarem em uma aula formal, sem praticar diversos exercícios repetitivos e enfadonhos. Durante a brincadeira a criança desenvolve habilidades ainda não exploradas, ou fazem relação com conhecimentos já consolidado. De acordo com o RCN (Referencial Curricular Nacional) de 1998:

> a infância é tratada de forma especial demonstrando essa fase como sendo a fase das descobertas. A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características (p.27).

Não podemos esquecer que o professor continua sendo o mediador desses recursos para que haja um verdadeiro aprendizado. Esse relato de experiência teve por objetivo analisar os

procedimento de seleção e o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas pelas pibidianas do curso de pedagogia da Univas, para conhecimento do resultado das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas durante a atuação do projeto além de desenvolver habilidades específicas em cada criança levando em conta sua individualidade, vendo que a professora já havia trabalhado com figuras, com exercícios de fixação, com ditado etc., decidimos trabalhar com jogos após ouvir o relato da professora sobre a dificuldade que as crianças estavam enfrentando para reconhecer e decodificar palavras, segundo a professora são crianças que estão em uma classe um pouco defasada na aprendizagem por ter muitos alunos fora da idade desejável para alfabetização.

Foi através da convivência com as crianças pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Univás), desde o segundo semestre de 2016 na Escola Estadual Vinicius Meyer, que fica em um bairro carente de Pouso Alegre onde desempenhávamos nossas atividades e com a ajuda da professora Gláucia e da nossa coordenadora PROFESSORA Marilda de Castro Laraia, buscamos trabalhar utilizando fundamentações teóricas do autor Piaget e de alguns documentos como Referencial Curricular Nacional, para obter êxito em trabalhar sílabas com jogos. Como objetivos específicos, ressalta-se: identificar a sílaba como unidade fonológica, segmentar palavras em silabas, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, comparar palavras quanto ao número de sílabas, estimular a criança ler a partir da imagem, desenvolver a linguagem, proporcionar uma aula mais atrativa utilizando o jogo como um recurso não apenas lúdico, mas com a intenção de provocar o aprendizado e a interação com seus colegas de classe.

CONTEÚDOS

Foram apresentadas as regras do jogo aos alunos, no decorrer da atividade caso surgisse alguma dúvida era explicado novamente fazendo com que eles compreendessem a importância de regras, explorando a linguagem oral. Também foi trabalhada a interação entre as crianças, que foram divididos em grupos de modo que os que já sabiam segmentar palavras em sílabas fizessem pares com aqueles que ainda não sabiam, preparando as crianças para a aprendizagem da escrita e da leitura de maneira lúdica e criativa.

METODOLOGIA

Em um primeiro momento foi feito a apresentação do jogo e de suas regras, lendo o manual de instruções, em seguida foram separados os grupos. Em um segundo momento, mostramos para eles como eram separadas as sílabas para que eles entendessem que para jogar era preciso saber contar as sílabas. Fizemos ainda um terceiro momento mostrando a eles já no jogo que as sílabas não são apenas uma letra, fazendo com que eles refletissem sobre a quantidade de sílabas e de letras, mostrando a eles que temos mais letras do que sílabas em uma palavra, levando-os a perceberem que as palavras são construídas por unidades silábicas.

Utilizamos como recursos um jogo chamado batalha das palavras do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

AVALIAÇÃO

A avaliação foi feita o tempo todo desde o primeiro momento, observando a interação dos alunos, a atenção, procurando perceber se eles reconheciam as palavras e as letras, observando o desempenho de cada um ao separar e contar as sílabas.

O jogo foi bem realizado pelas crianças, no geral foi bem produtivo, percebemos que algumas crianças que ainda não estavam totalmente alfabetizadas tiveram um pouco de dificuldade, mas com a ajuda dos colegas e dicas todas conseguiram participar do jogo, percebemos a interação das crianças, que gostaram muito do jogo e do desafio, estavam todas muito animadas, ansiosas e participativas, tivemos um resultado positivo através da atividade proposta.

CONCLUSÃO

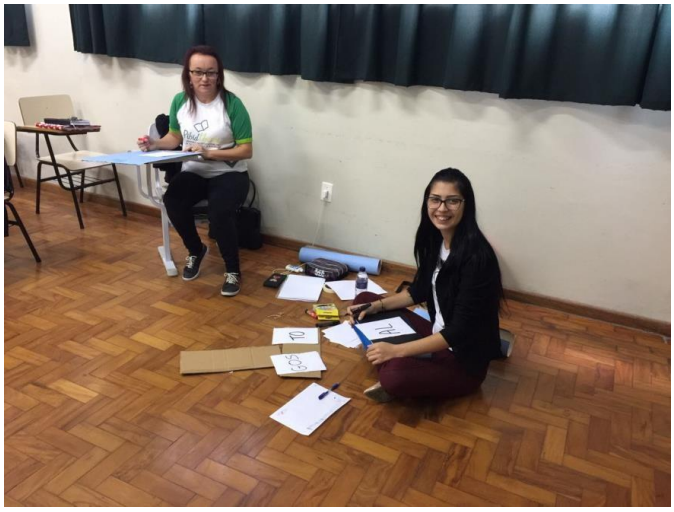
Segundo o PENAIC em ação 2016 (p.3), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Por meio do pacto também foi elaborada uma avaliação para a verificação da alfabetização em todo o país, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), mas será que existe uma idade certa para aprender? Devemos refletir sobre essa aprendizagem. O

desenvolvimento da capacidade da leitura é construído pela história de cada criança, faz parte da alfabetização conhecer o mundo em que elas estão inseridas e não apenas ficar preso em mecanismos de leitura e escrita.

Sendo assim, este documento nos levou a perceber na convivência com a dura realidade da escola com baixo nível no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que nem sempre é possível cumprir conforme o desejável, nem sempre podemos falar que temos crianças alfabetizadas aos oito anos de idade. Podemos sim dizer que não é impossível, mas, uma tarefa difícil que temos que conquistar dia após dia em conjunto com a família, escola e sociedade. Com os jogos ficou claro para nós, a possibilidade em se ampliar essas atividades que a escola muitas vezes não usa por falta de viabilizar essas atividades em sala de aula em seu cotidiano em função do cronograma de conteúdos em geral.

Figura 1 – Pibidianas planejando e organizando a atividade referente "sílaba".



Fonte: As autoras.

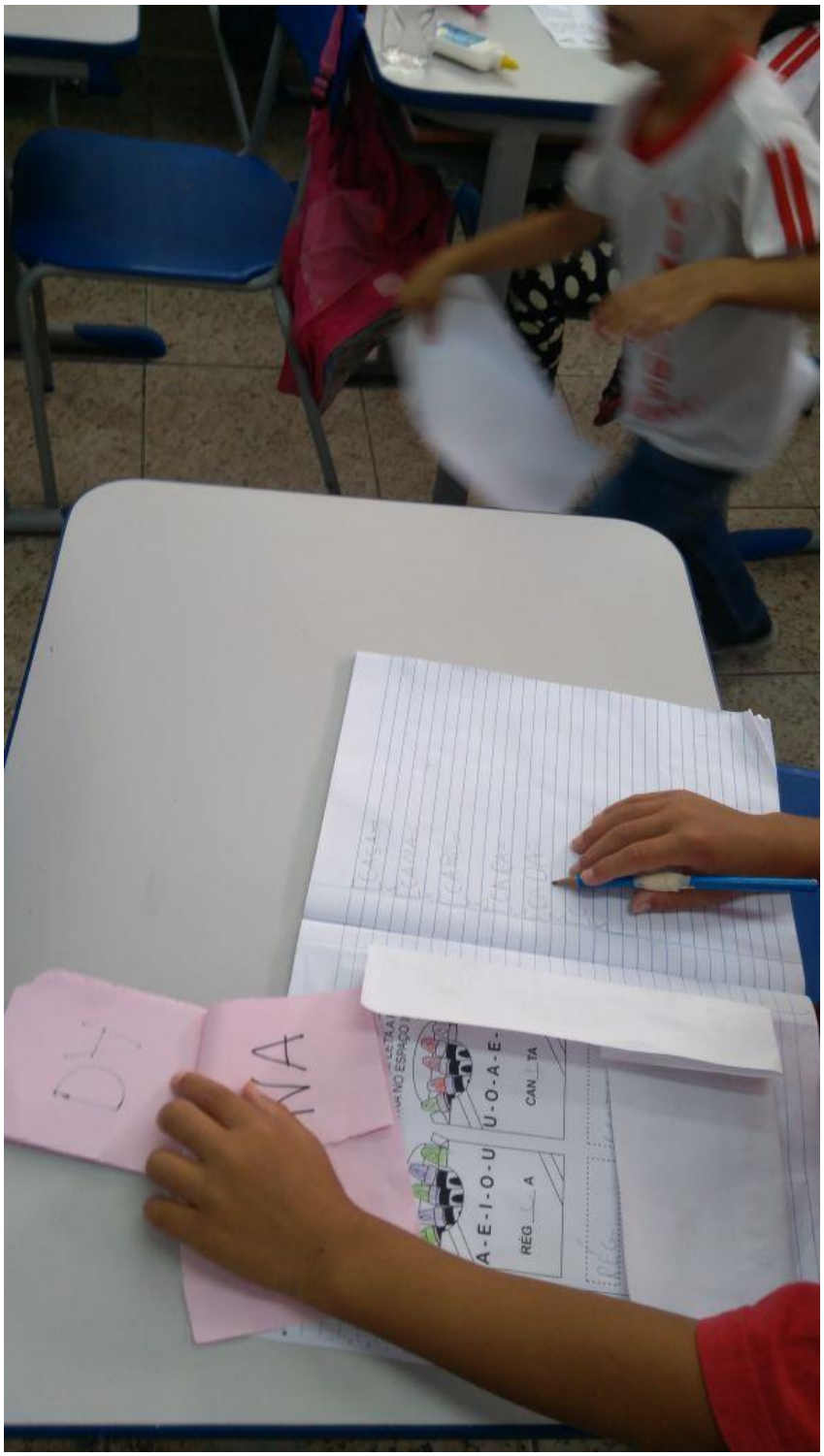
Figura 2 - Pibidianas organizando a atividade.

Fonte: As autoras

Figura 3 - Aplicação da atividade na escola.

Realização

Apoio

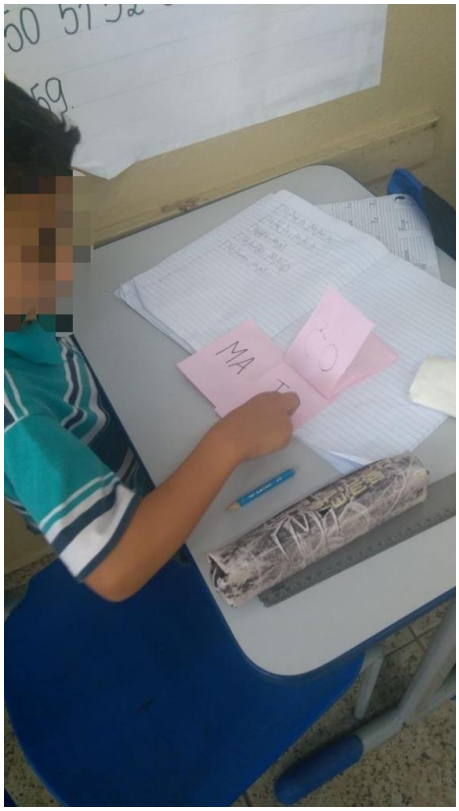


Fonte: As autoras

Realização

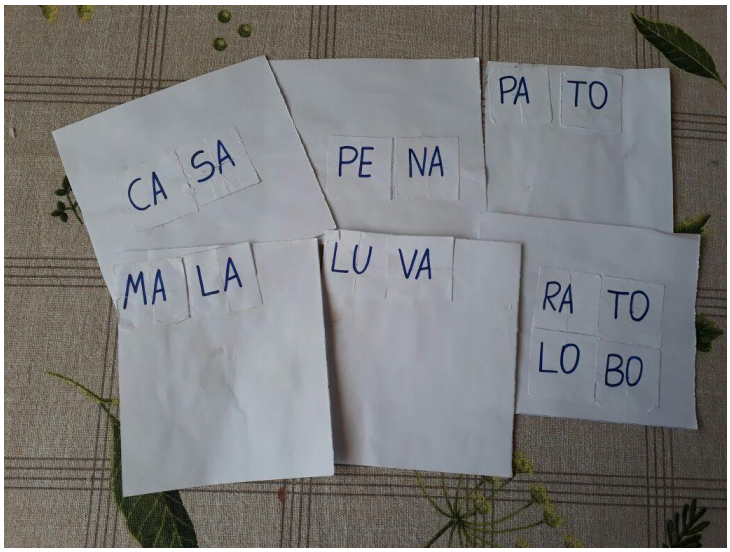
Apoio

Figura 4 - Aluno realizando a atividade proposta pelas pibidianas.



Fonte: As autoras

Figura 5- Material utilizado na atividade.



Fonte: As autoras

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a**

Realização **Apoio**

educação infantil. Brasília,DF: MEC, 1998.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 8 **Saberes matemáticos e outros campos do saber**. Brasília, MEC SEB, 2014, 80p.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação**: criar, fazer, jogar. 3ª Edição. São Paulo. Editora Cortez: 2000.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, J.F.R.A.; CAIXETA, P.P.; Educação infantil: tempo de brincar, criar e recriar. 2010. 52p. Monografia (Graduação em Pedagogia), Unidade Universitária de Caldas novas, Universidade Estadual de Goiás, Caldas novas, 2011.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:
UM ESTUDO DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Ma. Mayara Lybia da Silva
IFSULDEMINAS
mayara.silva@ifsuldeminas.edu.br
Dra. Susana Gakyia Caliatto
UNIVAS
sugakyia@gmail.com

RESUMO: Este estudo objetivou investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes do ensino médio e ensino superior, comparar os resultados e analisar as estratégias de aprendizagem dos participantes em função do sexo, idade e ano acadêmico. Participaram do estudo 310 estudantes. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para estudantes Jovens e Adultos – EEA-JA, que avalia as estratégias empregadas por alunos em situação de aprendizagem. A amostra se apresentou predominantemente metacognitiva. Quando comparados por nível de ensino, os estudantes de nível superior se destacaram. Foi possível identificar um aumento considerável de resultados quanto ao emprego das estratégias pelos estudantes, ao final da educação básica e início do ensino superior. Em relação ao sexo verificou-se que as mulheres apresentam melhores resultados. Quanto a diferenciação entre as idades, o grupo de alunos adultos se destacou face ao grupo composto pelos estudantes mais jovens.

Palavras-chave: Aprendizagem. Processamento da Informação. Estratégias de aprendizagem. Ensino médio. Ensino Superior.

A aprendizagem é um elemento intrínseco à condição humana. Aprende-se em todo momento, em um processo de interação permanente com o meio e em diferentes níveis de complexidade referentes ao conhecimento construído. Consiste na progressão contínua de autoconhecimento, que determina a leitura de mundo de cada indivíduo (CLAXTON, 2000).

As diferentes funções cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem não nascem como um mapa pronto, mas são construídas pelas experiências e exigências dos campos trilhados pelo aprendiz. Cada um possui uma forma particular de processar a informação, visto que o processamento se dá por assimilação das demais informações já memorizadas. Logo, existem diferenças individuais no aprender. Bons aprendizes precisam ser estrategistas, conhecer suas próprias mentes, estar conscientes de suas potencialidades e fragilidades, avaliar sua própria aprendizagem e assim administrá-la eficientemente (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010).

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

O estudo das estratégias de aprendizagem promove o entendimento dos métodos para aprender, como o foco na aquisição, armazenamento e recuperação dos conhecimentos adquiridos e reservados na memória de longo prazo, e o uso desses recursos contribui para o controle mais eficaz do processamento de informações. A prática e o aperfeiçoamento, com o uso das estratégias de aprendizagem, podem capacitar os estudantes a melhorar seu desempenho geral, principalmente quanto a perceber quais delas os motivam a compreender e a saber quando usá-las, para isso é preciso conhecê-las, e assim escolher aquela que atenderá às exigências da tarefa a ser executada. O estudante torna-se um construtor do conhecimento à medida que se posiciona ativamente na mediação da sua aprendizagem, tornando-se mais estratégico e competente em seus estudos e aumentando suas chances de alcançar sucesso escolar (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010; VIANIN, 2012).

O objetivo das estratégias de aprendizagem é proporcionar ao estudante o monitoramento de seus esquemas, com o propósito de que possa melhor assimilar, armazenar, recuperar e usar as informações adquiridas, sendo contempladas como instrumentos auxiliares da aprendizagem. De forma geral, uma estratégia de aprendizagem abrange inúmeras aptidões usadas pelos alunos ao aprender um novo assunto ou elaborar certas habilidades. Ela pode ser ampla e relacionada à aprendizagem de múltiplas atividades ou limitada a uma tarefa ou conteúdos específicos (SOUZA, 2010).

Boruchovitch (1999), na mesma linha, descreve que enquanto as estratégias cognitivas são destinadas a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas propõem avaliar o desempenho da aplicação delas. As estratégias cognitivas ajudam os alunos a codificar, organizar e reter a informação nova e referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente. As estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas, aliadas às experiências de vida do indivíduo, desencadeiam processos que modificam a estrutura cerebral. A instrução para o uso de estratégias de aprendizagem é importante, pois está relacionada a novas aquisições, aprendizagens e desempenho escolar satisfatórios. Os estudantes que se apropriam de estratégias mais elaboradas tendem a obter melhores resultados acadêmicos.

OBJETIVOS

Realização

Apoio

Investigar as estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio e Ensino Superior. Nesse contexto, comparar as estratégias que os estudantes utilizam para aprender em cada um dos níveis de ensino, além de analisar as estratégias de aprendizagem dos participantes em função das variáveis sexo, idade, níveis de ensino, curso e período. E também evidenciar o perfil das estratégias de aprendizagem da amostra estudada de acordo com o tipo de estratégia: cognitiva ou metacognitiva.

MÉTODO

A pesquisa é de abordagem quanti-quali, que alia a análise estatística ao entendimento e aprofundamento de aspectos da aprendizagem e do comportamento humanos. Quanto ao objetivo, a pesquisa é de caráter exploratório, uma vez que propõe um estudo do perfil das estratégias de aprendizagem da amostra de estudantes. Para isso, conta com um levantamento de campo que utilizou um instrumento de avaliação de estratégias de aprendizagem.

Participaram do presente estudo 310 estudantes dos anos finais da educação básica e dos anos iniciais do Ensino Superior, em regime integral diurno de uma instituição pública de ensino, no sul do estado de Minas Gerais. Os estudantes do Ensino Médio compunham seis turmas do curso técnico integrado de Administração e Informática. Os participantes de Ensino Superior estavam matriculados em seis turmas, distribuídas nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Química.

Dentre os 310 participantes, 168 pertencem ao Ensino Médio, que correspondeu a 54,2%; e 142 ao Ensino Superior, correspondendo a 45,8% do total de participantes. A idade média dos variou entre a mínima de 14 anos e a máxima de 37 anos. Entre o público do Ensino Superior a idade varia entre 17 e 37 anos, já entre o Ensino Médio a faixa etária varia entre 14 e 18 anos. Verifica-se maior número de participantes do sexo feminino, sendo 171 (55,2%) mulheres e 139 (44,8%) homens.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Jovens e Adultos – EEA-JA. A escala é composta por 40 itens que avaliam as estratégias empregadas por alunos em situação aprendizagem e identifica o tipo de estratégia utilizada.

Trata-se de um instrumento que propõe questões com respostas do tipo *Likert* para escolher entre “nunca”, “às vezes” e “sempre”. A pontuação das respostas é 0 ponto para

"nunca", 1 ponto para "às vezes" e 2 pontos para "sempre", podendo o *score* máximo atingir 80 pontos e o mínimo 0. São exemplos das questões: "Cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando"; "Organiza um roteiro para ler"; "Repete as atividades do curso em casa para treinar", "Memoriza fórmulas para resolver atividades com maior rapidez"; "Relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender" e "Retoma conteúdos aprendidos na sala de aula".

Esse instrumento aborda as estratégias de aprendizagem cognitivas e estratégias de aprendizagem metacognitivas. As primeiras são estratégias que ajudam a assimilar as informações de uma tarefa e são consideradas estratégias de ensaio, elaboração e organização. Podem se manifestar por meio de ações, comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de armazenar as informações (BORUCHOVITCH 1999). Já as estratégias de aprendizagem metacognitiva referem-se ao estabelecimento de objetivos de estudo, ao conhecimento sobre a própria compreensão e a como compreender. Estão relacionadas à regulação dos processos cognitivos e são vistas como estratégias de planejamento, monitoramento e regulação. Por meio do questionário, que contempla ambas estratégias, o estudo traça o perfil estrategista da amostra escolhida.

Os procedimentos de análise de dados foram realizados por meio de provas estatística descritiva (médias e desvios-padrão) e inferencial (comparação de médias e análise de amostras independentes – Teste t e Análise de Variância – ANOVA), por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS, versão 22.0 *for Windows*. Os dados foram analisados qualitativamente à luz das teorias do Processamento da Informação e da Psicologia Cognitiva.

RESULTADOS

De acordo com os resultados, a média do uso de estratégias de aprendizagem geral dos participantes foi de 49 pontos (DP= 9,77), com mínimo de 16 pontos, máximo de 70 pontos. No que diz respeito à diferença entre os sexos, as mulheres obtiveram a melhor pontuação, com média de 50,73 (DP=9,56) pontos, um pouco acima da média geral. Os homens atingiram a média de 46,98 pontos (DP=9,65), um pouco abaixo da média geral. Os resultados do Teste t indicaram haver diferença significativa entre os dois grupos ($t = -3,41$ e $p < 0,05$).

Considerando as faixas etárias, os participantes foram separados em dois grupos: o primeiro composto por estudantes jovens com 195 participantes na faixa etária de 14 a 18 anos,

e o segundo formado por estudantes adultos com 115 participantes com idades de 19 a 37 anos. Quanto à idade, as análises mostraram que o desempenho em estratégias obteve melhor resultado nos estudantes adultos (M=50,50; DP=9,60), enquanto que os jovens alcançaram a média de 48,19 pontos (DP=9,79). O resultado do Test t indicou diferença estatisticamente significativa (t= -2,017, p<0,05).

Os resultados das análises por nível de ensino indicaram que o nível superior apresentou a melhor média (M=51,05, DP= 9,51), ao passo que o Ensino Médio obteve média geral de 47,35 (DP=9,73). Na pontuação média por curso, destaca-se o grupo pertencente ao curso de Engenharia Química (M= 51,87; DP=9,62), seguido do grupo pertencente ao curso de Engenharia Civil (M=50,30; DP= 9,41). Com menor destaque nas pontuações estão os dois cursos do Ensino Médio, Técnico em Administração (M= 47,99; DP= 8,297) e Técnico em Informática (M=6,77; DP= 10,891). A Análise de Variância (ANOVA) revelou diferenças significativas entre os grupos (F = 2,688; p < 0,05). Para saber quais os grupos que se diferenciaram foi realizada a prova *post hoc* de Scheffe, que separou o curso Ensino Médio-Técnico em Informática no grupo 1 do curso de Engenharia Química no grupo 2.

Considerando os anos cursados, verificou-se, em ambos níveis de ensino, que os alunos dos primeiros anos apresentaram maior pontuação, seguidos de decréscimo no escore dos anos seguintes. O Gráfico 2 mostra os escores de pontuação dentro de cada nível de ensino, e também o aumento do escore na transição do Ensino Médio para o Superior.

No Ensino Médio, a melhor pontuação foi de 48,68 (DP= 8,97) para o primeiro ano, seguida da média 47,82 (DP= 9,22) do segundo ano e 44,87 (DP= 11,08) do terceiro. No Ensino Superior, a melhor pontuação foi da turma de primeiro ano (M= 53,36, DP= 8,39), seguida da média 50,06 (DP= 10,71) do segundo e 49,46 (DP= 8,79) do terceiro.

Houve diferença estatisticamente significativa em relação à média dos alunos no uso das estratégias nos primeiros anos dos cursos comparados aos anos finais. A Análise de Variância (ANOVA) revelou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (F = 4,126; p <0,05). Para saber quais os grupos que se diferenciaram foi realizada a prova *post hoc* de Scheffe, que separou o terceiro ano do Ensino Médio do primeiro ano do Ensino Superior.

Observa-se nesses resultados que as estratégias cognitivas foram menos pontuadas nos dois níveis de ensino. No Ensino Médio, o resultado para as estratégias cognitivas variou entre 3 e 36 pontos por participante, sendo que a média atingiu 20,67 pontos (DP=6,20), e para as metacognitivas variou entre 13 e 37 pontos, com a média de 26,68 (DP=4,97). Para os

estudantes do nível de Ensino Superior, o escore das estratégias cognitivas variou entre 1 e 36 pontos, com a média de 22,76 (DP=6,23), e das metacognitivas variou entre 13 e 37 pontos, com a média de 28,24 (DP=4,41).

O aumento do uso de estratégias de aprendizagem é visto como um resultado esperado quando se considera a progressão no nível de ensino e pode ser comentado a partir da perspectiva apresentada por Zimmerman (1986), em que o aperfeiçoamento da autorregulação da aprendizagem ocorre de maneira gradual, de uma maior dependência de apoio social para uma redução sistemática, considerando a apropriação do uso das estratégias de aprendizagem uma característica desenvolvimental. Ou seja, por se tratar de uma habilidade desenvolvida mediante experiência e autoconhecimento, é esperado que alunos de nível superior apresentem melhores resultados, visto que já passaram por todas os níveis anteriores de estudo. Contudo, ao analisarmos o emprego de estratégias ou ao longo dos períodos dos cursos de mesmo nível não se observa essa progressão.

Verifica-se que a amostra apresentou um perfil de usuários de estratégias de aprendizagem predominantemente metacognitivo. Uma análise teórica a partir da Teoria do Processamento Humano da Informação aponta que, à medida que o aprendiz vai empreendendo determinadas aprendizagens escolares, torna-se capaz de dominar melhor certas tarefas metacognitivas, as quais possibilitam, por exemplo, a tomada de consciência das dificuldades encontradas na realização de tarefas acadêmicas e os meios para superá-las (STERNBERG, 2008). Entende-se, com isso que diante das exigências escolares surgem novas estratégias, enquanto outras vão se tornando automatizadas, havendo um progresso no desempenho do processamento da informação.

Dentre os objetivos específicos do presente estudo pretendeu-se ainda analisar as estratégias de aprendizagem dos participantes em função do sexo, idade e ano acadêmico. Em relação ao sexo dos participantes, na presente pesquisa observou-se a melhor pontuação nas estudantes do sexo feminino (M=50,73; DP=9,56), face aos colegas do sexo masculino (M= 46,98; DP=9,658), sendo que o Teste t indicou diferença significativa entre os dois grupos (t = -3,415 e p <0,05). O Resultado foi observado tanto nos alunos da Educação Básica como do Ensino Superior.

Os resultados relacionados à idade dos participantes foram analisados comparando-se a amostra e considerando duas faixas etárias, sendo o primeiro grupo composto por estudantes jovens de 14 a 18 anos, e o segundo grupo por estudantes adultos, com idades de 19 a 37 anos.

Realização

Apoio

O melhor resultado foi dos estudantes adultos (M=50,50; DP=9,603), comparado aos jovens (M= 48,19; DP=9,79). É importante salientar que os estudantes do grupo de adultos estão distribuídos nos cursos de Ensino Superior, porém não necessariamente a idade do aluno corresponde linearmente ao ano acadêmico cursado. O resultado do Test t indicou diferença estatisticamente significativa (t=-2,017, p<0,05).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo identificou um aumento considerável de escores dos participantes quanto ao emprego das estratégias na transição do Ensino Médio para o Superior e supõe que os resultados estão ligados a diversos fatores, como os aspectos motivacionais e desafiadores. Verificou que os estudantes do primeiro ano do Ensino Superior foram os que apresentaram os melhores resultados, bem como estudantes mais velhos comparados aos mais jovens. Nos dois níveis de ensino, os alunos dos anos iniciais mostraram resultados mais elevados, contudo, ao analisar-se o emprego de estratégias ao longo dos períodos dos cursos, observou-se um decréscimo, o que sugeriu uma possível acomodação ao longo da vida acadêmica.

Destacam-se esses resultados, para informar que se acredita que as estratégias de aprendizagem, ao estarem intimamente relacionadas à rotina de estudos e ao desempenho, devem assumir para a escola uma perspectiva não só remediativa,, mas, sobretudo, preventiva do insucesso acadêmico. Nesse contexto quer-se destacar implicações educacionais, a partir da presente investigação.

No contexto educacional, é de grande necessidade a investigação dos processos envolvidos na aprendizagem que podem refletir no desempenho escolar. O estudo das estratégias contribui para a compreensão do desempenho dos estudantes e fornece conhecimentos que podem ajudar a promover intervenções educacionais eficazes. A instrução para o uso de estratégias pode ser um meio eficaz de proporcionar aos aprendizes um desenvolvimento bem sucedido em seu desempenho acadêmico.

É imprescindível que aconteçam novas pesquisas para consolidar os conhecimentos e assim traçar o perfil de estudantes de modo abrangente, isso garante maior segurança aos profissionais da educação para traçarem metas, planejarem o trabalho e criarem um ambiente desafiador, bem como tomarem consciência da importância fundamental das estratégias,

Realização

Apoio

inclusive para divulgá-las e incentivar seu uso e a autorregulação do processo pessoal de aprendizagem que elas proporcionam.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. **Avaliação Psicológica,** v. 5, n. 2, p. 145-152, 2006.

BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes 2010.
SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a self-regulated learner:** which are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a self-regulated learner:** which are the key subprocesses? Contemporary Educational Psychology, 1986.

A INCLUSÃO ESCOLAR NAS SALAS DE AULA DO 6° AO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARTIGOS DE PERIÓDICOS: ENCADEAMENTOS PARA O ESTUDO NA ÁREA

Maysa Carvalho de Pádua
Universidade do Vale do Sapucaí
maysacpadua@gmail.com
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí
smsso23@gmail.com

RESUMO: A pesquisa buscou analisar artigos publicados entre 2006 e 2016, na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial de Santa Maria, que discutiam a inclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental. Ao final da busca, foram encontrados 15 artigos, divididos e discutidos nas temáticas: a) práticas pedagógicas, que apontam para uma tentativa dos professores em adotar formas diferenciadas de ensino e avaliação, contudo com grandes dificuldades; b) a formação docente, que se mostra falha, tanto no nível inicial quanto continuado; c) a organização escolar, com poucos materiais, acessibilidade e projeto político pedagógico não abrangente à inclusão e d) outros desafios da inclusão escolar, abrangendo as próprias características dos alunos que têm necessidades educacionais especiais, sendo estas importantes para a reflexão sobre a escolarização e a visão do aluno e da família sobre a escola, mostrando-se, ambas, positivas.

Palavras chave: Inclusão Escolar. Produção Científica. Anos Finais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A busca por uma escola que atenda a todos tem motivado inúmeros debates em torno da inclusão escolar dos alunos que têm necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, considerados público-alvo da Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2008). No Brasil, medidas para a implementação da educação inclusiva vêm sendo adotadas em todo território nacional, já prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Em 2008 foi elaborado a "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" que orienta as instituições de ensino de todo o país a garantir:

Realização
Apoio

> (...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Nesta perspectiva, Glat (2011) afirma que a construção de uma escola inclusiva "é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais" (p. 77). A inclusão escolar exige transformação e aperfeiçoamento significativo de toda comunidade escolar, perpassando pelas mudanças e/ou inserções das estratégias pedagógicas adequadas a esse novo público.

Frente ao quadro atual da educação na perspectiva da educação inclusiva, há necessidade de conhecimentos acadêmico-científicos sobre a temática, sendo fundamental a investigação da recente produção na área como forma de analisar os principais temas investigados e o direcionamento teórico-metodológico de tal produção, visando, entre outros aspectos, verificar sobre quais concepções essa produção tem se alicerçado. Assim, a pesquisa aqui apresentada, objetivou investigar pesquisas publicadas na última década, no contexto da inclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental, em duas revistas de ampla divulgação na área: a Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial de Santa Maria.

OBJETIVOS

- Investigar as pesquisas publicadas no contexto da inclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental, analisando como tem sido o movimento em torno de pesquisas que abordem o tema da inclusão escolar no decorrer dos anos, na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial de Santa Maria;
- Ponderar sobre a diversidade de especificações das pesquisas na área da inclusão escolar, nos anos finais do ensino fundamental, analisando suas temáticas, concepções e metodologias.

METODOLOGIA

Realização
Apoio

A abordagem adotada na pesquisa foi quantitativo-qualitativo que, de acordo com Minayo e Sanches (1993), trata-se de duas abordagens de naturezas diferentes, mas podem ser utilizadas para uma melhor compreensão, de forma que "o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa" (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Tendo em vista os objetivos propostos, em um primeiro momento foi feito o levantamento numérico dos artigos publicados nos últimos dez anos (2006-2016) no âmbito da inclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental, a partir de buscas nos endereços eletrônicos das duas revistas – a saber, Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial de Santa Maria – e, em seguida, foi realizada a análise desses artigos, buscando-se por refletir sobre as principais temáticas a que se relacionam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontrados, ao final da busca, 15 artigos, sendo 9 na Revista Brasileira de Educação Especial e 6 na Revista de Educação Especial de Santa Maria. Segue abaixo um quadro apresentando o título dos artigos, autores, ano de publicação e seus dados (revista, ano, volume, página inicial e final).

Quadro n. 1 – Dados dos artigos selecionados para a pesquisa.

ARTIGOS	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	DADOS DOS ARTIGOS
A1 - A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná	Ana Cristina GUARINELLO, Ana Paula BERBERIAN; Ana Paula SANTANA; Giselle MASSI; Mabel de PAULA.	2006	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.3, p.317-330, set.-dez. 2006.
A2 – Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico	Andréa Regina Rosin-PINOLA; Zilda Aparecida Pereira DEL PRETTE; Almir DEL PRETTE	2007	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília,v.13, n.2, p.239-256, mai.-ago. 2007.
A3 - Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola	Francisco Ricardo Lins Vieira de MELO; Lúcia de Araújo Ramos MARTINS	2007	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília,v.13, n.1, p.111-130, jan.-abr. 2007.
A4 - Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental	Claudia GOMES; Fernando Luis GONZALEZ REY	2008	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília,v.14, n.1, p.53-62, jan.-abr. 2008.
A5 - Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília	Walkiria Gonçalves REGANHA; Lígia Maria	2008	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília,v.14, n.3, p.385-404, set.-dez. 2008.

Realização Apoio

	Presumido BRACCIALLI		
A6 -Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores	Aline Nascimento CRATO; Maria Silvia CÁRNIO	2009	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.15, n.2, p.233-250, mai.-ago., 2009.
A7 -Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente	Taisa Rodrigues Smarssaro BAHIENSE; Claudia BroettoROSSETTI	2014	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr.-jun., 2014.
A8 – Educação Física escolar: Percepções do aluno com deficiência	Marcella Fernandes Paticcié NACIF; Diogo Hilgemberg FIGUEIREDO; Clara Mockdece NEVES; Juliana Fernandes Filgueiras MEIRELES; Diego Hilgemberg FIGUEIREDO; Augusto PEDRETTI; Alessandro PEDRETTI; Maria Elisa Caputo FERREIRA	2016	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, jan.-mar., 2016.
A9 – A escola como espaço para efetivação dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência	Madalene Isabel MARIUSSI; Maria Lourdes GISI; Ana Maria EYNG	2016	Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, jul.-set., 2016.
A10 – A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental: um estudo das expectativas das famílias	Jaluza de Souza DUARTE; Maria Alcione MUNHÓZ	2008	Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 32, p. 225-236, 2008.
A11 - Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais	Ana Claudia De NARDIN; Eliana Pereira de MENEZES	2008	Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 63-74, 2008.
A12 – Inclusão e fracasso escolar: O que pensam os alunos com deficiência mental?	Aline Aparecida VELTRONE;Enicéia Gonçalves MENDES	2009	Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009.
A13 – Reflexões sobre a avaliação da aprendiza-gem: diversidade e inclusão escolar	Fabio Aléssio Alfredo COVATTI; Julianne FISCHER	2012	Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2012.
A14 - Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional	Ricardo Nogueira TERRA; Claudia Gomes GOMES	2013	Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013.
A15 - Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física	Tássia Pereira ALVES; Zenilda Nogueira SALES; Ramon Missias MOREIRA; Leonardo de Carvalho DUARTE;RianeMissias Moreira Mendes SOUZA	2014	Revista de Educação Especial, Santa Maria , v. 27, n. 48, p. 65-78, jan./abr. 2014.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados levantados

Realização

Apoio

Salienta-se que, ao longo da busca, foram encontrados poucos artigos que tratam especificamente dos anos finais do ensino fundamental (apenas 5) e, por isso, optou-se por adicionar à relação desses artigos outros estudos que abordam, além dos anos finais do ensino fundamental, outros níveis de ensino, como os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio.

Fazendo-se uma análise temporal, podemos observar algumas diferenças entre os artigos dos primeiros cinco anos pesquisados (2006 a 2010) e dos últimos cinco anos (2011 a 2016). Nos primeiros cinco anos foram encontrados 9 artigos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A10, A11 e A12) e nos últimos cinco anos 6 artigos (A7, A8, A9, A13, A14 e A15). Uma das diferenças entre esses períodos reside nos termos utilizados: em todos os artigos dos últimos cinco anos (2011 a 2016) é utilizada a expressão "inclusão", já nos artigos dos primeiros cinco anos (2006 a 2010) é utilizado além deste, o termo "inserção" de forma mais evidente em alguns textos (A1 e A5). Além disso, utiliza-se do termo "deficiência mental" nos primeiros cinco anos (A2, A4, A10 e A12) e não "deficiência intelectual" (termo adotado atualmente).

Nos últimos cinco anos, as metodologias empregadas, foram realizadas a partir de entrevistas (apenas um artigo utilizou-se do questionário - A14), enquanto que nos primeiros cinco anos as metodologias foram variadas, com observações diretas (A3 e A11), estudo de caso (A4), entrevistas e questionários. Em relação aos temas dos artigos, identificou-se que as temáticas mais recorrentes são as práticas pedagógicas, a formação de professores e a necessária reorganização das escolas; em menor número, a expectativa dos estudantes e famílias também aparece nos artigos. A análise temporal indica que nos primeiros cinco anos os artigos exploraram mais aspectos dos próprios alunos que têm necessidades educacionais especiais, enquanto que nos últimos cinco anos, o foco esteve mais na prática do professor e na escola. Tal dado pode indicar mudanças na concepção de educação e de inclusão escolar que está na base desses estudos/artigos. Na sequência apresentam-se esses temas.

- **Práticas pedagógicas direcionadas a alunos público-alvo da Educação Especial**

Foram encontrados 7 artigos que abordam a temática das práticas pedagógicas, sendo 3 artigos na Revista Brasileira de Educação Especial (A1, A7 e A8) e outros 4 na Revista de Educação Especial de Santa Maria (A11, A12, A13 e A15). Os artigos dessa temática, em seu conjunto, indicam que os professores que atendem alunos público-alvo da Educação Especial

na Educação Básica (BRASIL, 2008) procuram, em sua maioria, adotar práticas pedagógicas diferenciadas.

Estas práticas se traduzem em mudanças na postura do professor, dando maior atenção e incentivo aos alunos, adaptações nos materiais que já possuem, criação de novas estratégias de ensino que auxiliam na aprendizagem e rearranjo das metodologias utilizadas. Da mesma forma, também foram apresentados nos artigos, adoção de formatos diferenciados de avaliação para atender aos alunos que têm necessidades educacionais especiais, com adaptações na aplicação e apresentação das provas, além de utilização de outras formas de avaliar. Porém, é possível identificar que essas práticas ainda causam muitas dúvidas nos professores que se veem, muitas vezes, sem ação; aqueles professores que buscam fazer adaptações em suas práticas pedagógicas, nem sempre conseguem êxito, não alcançando seus objetivos por não terem orientação pedagógica, entre outros aspectos.

- **Formação Docente - inicial e continuada - para atuação em escolas com alunos público alvo da Educação Especial**

Oito artigos abordaram a temática da formação docente dos professores atuantes do 6° ao 9° ano e/ou atuantes nos anos finais do ensino fundamental e em mais algum nível de ensino (anos iniciais e/ou ensino médio), 6 artigos na Revista Brasileira de Educação Especial (A1, A3, A5, A6, A7 e A9) e 2 artigos na Revista de Educação Especial de Santa Maria (A11 e A14). É possível observar, a partir destes artigos, que a formação docente é precária e extremamente falha para capacitar professores para a educação inclusiva. Quando se trata de formação inicial, é quase unânime a ausência de capacitação, fazendo-se emergente a criação de oportunidades de formação continuada. O acesso a cursos de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) é bastante restrito, e mesmo quando os professores têm oportunidades de passar por cursos que abordam a educação inclusiva, ainda não se sentem preparados para a prática em sala de aula, alegam que estes cursos, apesar de abordarem o tema, não fazem relação da teoria com a prática educacional.

Esta falha no processo de formação tem consequências nas dificuldades enfrentadas pelos professores, como por exemplo, para se comunicarem com alunos surdos, ou em fazerem adaptações dos conteúdos. A formação se coloca, portanto, como uma possibilidade não

Realização

Apoio

aproveitada, de que esta situação possa ser superada, sendo necessária uma revisão, desde a formação inicial até às oportunidades de formação continuada.

- **Reorganização das escolas regulares para recepção dos alunos público-alvo da Educação Especial**

Apenas um artigo foi classificado nesta temática, por abordar, especificamente, questões da organização física e estrutural da escola, na perspectiva inclusiva. O artigo, identificado como A3, é da Revista Brasileira de Educação Especial e demostra que existe grande déficit na organização física e na aquisição de materiais adaptados, e aponta para a necessidade de que o projeto político pedagógico das escolas abranja as questões da inclusão. A falta desses suportes e apoios, conforme o artigo, é de grande prejuízo para o sucesso da inclusão escolar e, sendo assim, é necessário que haja conscientização dos órgãos governamentais responsáveis e das escolas para que essa situação seja superada.

- **Outros desafios da inclusão escolar – vivência do aluno e participação da família**

Os três artigos que tratam de outros temas acerca da inclusão escolar (A2, A4 e A10) mostram, a partir de diferentes perspectivas, como tem sido a experiência dos alunos que têm necessidades educacionais especiais na escola regular. Suas habilidades sociais, avaliadas pelos professores, mostraram ser um possível fator que interfere na escolarização, porém a expectativa de um futuro melhor, como emprego e continuidade nos estudos, está presente na fala de um aluno. Um dos estudos indicou que as famílias se esforçam para favorecer este processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental traz consigo desafios já enfrentados nos primeiros anos escolares e outros novos que emergem com o passar dos anos. Nesta etapa, os indivíduos passam por transformações físicas e psicológicas muito aceleradas e que afetam suas vidas como um todo, enquanto na escola passam por uma alteração na estrutura das aulas e convivência com os professores. Esses fatores influenciam também no processo de

inclusão, trazendo a emergência por novas práticas pedagógicas, com adaptações curriculares, de acordo com a necessidade dos alunos e avaliações de aprendizagem cuidadosamente elaboradas.

Para que isso seja possível, necessita-se que os profissionais que atendem esses alunos, estejam preparados, com uma formação correspondente a estes desafios e que exista na escola a estrutura necessária para esse atendimento, tanto do ponto de vista estrutural, material, como na organização interna. Além disso, é preciso que a escola esteja atenta para a relação estabelecida com o aluno e sua família, de forma que estas sejam facilitadoras do processo educacional. Os estudos aqui apresentados refletem sobre esses desafios, de diferentes perspectivas, lugares e maneiras, o que se evidenciou nas temáticas expostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais n. 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GLAT, R. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: Processos Educacionais e diversidade. LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação.** Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, vol. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 23 jan. 2018.

IFSULDEMINAS: DA CRIAÇÃO AOS IMPACTOS DA EXPANSÃO

Paulo Roberto Ceccon
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.IFSULDEMINAS
paulo.ceccon@ifsuldeminas.edu.br.
Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS
soniapsiquelli@gmail.com

RESUMO: Este trabalho, fruto da dissertação de Mestrado em Educação pelo Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, objetivou investigar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que passou no período de 2003 a 2016 pela maior expansão de sua história desde a sua criação, pois há quase um século, entre 1909 e 2002, foram construídas apenas 140 escolas técnicas em todo o Brasil. Já no período investigado foram construídos 360% a mais de escolas técnicas em relação às construídas anteriormente. Instigados pela questão se houve impactos na Educação Profissional no período da expansão da rede federal de educação profissional no Sul de Minas Gerais objetivou analisar o IFSULDEMINAS, da criação aos impactos da expansão e realizar o levantamento histórico das escolas agrotécnicas de Muzambinho, Machado e Inconfidentes todas situadas no sul do estado de Minas Gerais, que constituíram o Instituto Federal de Sul de Minas. A pesquisa, de caráter exploratório, se caracterizou como quali-quantitativa, de cunho predominantemente documental e bibliográfico, teve como corpus a implantação dos cinco campi novos, além da reestruturação dos três campi preexistentes, ir às fontes e compreender, com dados e informações, a relação da história dessas instituições com o contexto socioeconômico, político e cultural do Brasil e da região geográfica do Sul de Minas Gerais. Sob o ponto da análise das informações obtidas, procurou-se compreender como a expansão transformou a região. Como resultados obtidos a pesquisa identificou a questão da evasão escolar, os impactos econômicos, sociais e ambientais nos municípios em que os campi do IFSULDEMINAS estão inseridos, em todo o Sul de Minas Gerais e no Brasil.

Palavras-chave: Rede Federal de Ensino. IFSULDEMINAS. Educação Profissional. Expansão. Ensino Agrícola.

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT passou, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no Governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), pela maior expansão da sua história desde a sua criação em 1909 quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices por Nilo Peçanha, então, Presidente da República. A história de constituição dessa rede mostra que praticamente em um século, entre 1909 e 2002, foram construídas apenas cento e quarenta escolas técnicas em todo o Brasil.

Realização
Apoio

Já nos quatorze últimos anos deste século XXI, entre os anos de 2003 e 2017, foram concluídas quinhentas unidades referentes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, totalizando, 644 campi em funcionamento em março de 2016, conforme informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação[47].

Em 13 anos, os Governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff construíram 360% a mais de escolas técnicas em relação às 140 construídas durante um século no Brasil. Esses dados e cenários chamam atenção por alguns motivos, dentre os quais, pelo impacto que essa expansão presumidamente acarreta na sociedade ao ampliar o acesso à educação profissional do Ensino Médio, gerando formação, trabalho, renda e ampliando o capital cultural.

Nesse contexto é que se insere este trabalho de pesquisa, o qual pretendeu desenvolver, a partir da perspectiva de um determinado contexto particular, as três escolas agrotécnicas do Sul de Minas Gerais, Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho, Escola Agrotécnica Federal de Machado e Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes que juntas formaram em 2008 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.

OBJETIVOS

O objetivo foi realizar um estudo histórico dessas instituições, um levantamento de informações em fontes primárias, que pudessem explicitar a relação da história dessas instituições com o contexto socioeconômico, político, ambiental e cultural do Brasil e da região geográfica do Sul de Minas Gerais. Analisar os impactos da expansão da educação profissional através da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Sul de Minas Gerais e, como, o levantamento histórico das escolas agrotécnicas de Muzambinho, Machado e Inconfidentes, todas no Sul de Minas Gerais, que constituíram na fase da expansão da RFEPCT o IFSULDEMINAS, a relação da história dessas instituições com o contexto socioeconômico, político, cultural e ambiental do Brasil e da região geográfica do Sul de Minas Gerais. Também faremos uma abordagem da expansão do IFSULDEMINAS e a criação de

47 Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal.>. Acesso em: 25 fev. 2017.

novas unidades para podermos entender os efeitos sociais, econômicos, culturais e ambientais desse crescimento.

Valendo-se dos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos sobre instituições escolares de Nosella e Buffa (2005), necessários para elucidar informações relativas aos possíveis impactos socioeconômicos, políticos, ambientais e culturais da expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica na região do Sul de Minas Gerais, a perspectiva teórica perpassou referências que, segundo os autores, a natureza dialética pressupõe "a descrição do singular" (NOSELLA e BUFFA, 2005, p.355) e, também, por considerar-se que o olhar de um pesquisador/analista deve pressupor que os objetos de estudo não sejam dissociados do seu contexto sócio-histórico.

Buscou-se desse modo responder a seguinte problematização: se houve impactos na Educação Profissional no período da expansão da rede federal de educação profissional no Sul de Minas Gerais? Tratou de compreender e descrever com um estudo, como se instituiu as escolas agrotécnicas ao longo do século XX no Brasil. Descreveu como, quando e o porquê dessa expansão nessa região. Foram levantados dados focados e organizados em três dimensões: do acesso, da permanência e da estrutura física que favoreceu o trabalho pedagógico. Apresentou as questões geográficas e as questões políticas que contribuíram para a criação do Instituto. Discute-se ainda, a importância da criação do IFSULDEMINAS para as três escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho e os ganhos econômicos, sociais e educacionais para os municípios e as cidades vizinhas. Com o advento da criação dos institutos federais, essas três escolas técnicas tiveram grande avanço na infraestrutura, o que permitiu a ampliação de novos *campi* no sul de Minas Gerais.

Discute-se a política social que vem se desenvolvendo na região do sul de Minas Gerais com a criação do IFSULDEMINAS, com uma educação no campo tecnológico e, atualmente, com o ensino superior nos níveis da graduação e da pós-graduação. E, abordou as ações na redução do passivo ambiental dentro dos campi e reitoria do IFSULDEMINAS, valendo-se de algumas práticas de gestão ambiental do Instituto, reafirmando a política e o comprometimento do IFSULDEMINAS com a sustentabilidade. Dentre as práticas, exemplifica-se o Plano Conservador da Mantiqueira, agregado ao Projeto Instituto Federal Solar "IFSOLAR".

A questão dos impactos na qualidade da educação após a expansão, os dados e os levantamentos neste estudo foi necessária para poder compreender se a expansão e a institucionalização do IFSULDEMINAS atenderam às realidades locais, às políticas públicas

Realização

Apoio

ou ambas em prol de um desenvolvimento local que reverbera no Estado de Minas Gerais e consequentemente na realidade nacional da natureza dessas escolas movidas por políticas públicas de governo que se mostram fragilizadas no momento atual.

METODOLOGIA

O percurso metodológico propiciou a classificação do IFSULDEMINAS como uma arquitetura acadêmica tendo em vista sua característica estrutural e organizacional, às formas e às relações de trabalho que se estabeleceram ao longo do tempo, segundo a lógica das ordens econômicas e hegemônicas. A pesquisa, sem nenhuma pretensão de fechar a temática, em suas conclusões, identificou a complexidade da expansão e da hibridez na composição das instituições envolvidas, principalmente pela diversidade de suas identidades individuais em relação à constituição de identidade do próprio IFSULDEMINAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se avaliar e evidenciar o IFSULDEMINAS, desde sua criação até a expansão, com levantamento histórico das três Escolas Agrotécnicas Federais do Sul de Minas Gerais preexistentes – Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho, Escola Agrotécnica Federal de Machado e Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, que formam o IFSULDEMINAS e os demais *campi* da expansão: Campus Pouso Alegre, Passos, Poços de Caldas e campus Avançado de Carmo de Minas e Três Corações. No que se refere às escolas agrotécnicas federais do Sul de Minas, concluímos que as escolas foram criadas no início do século XX, expandindo-se até chegar à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através do IFSULDEMINAS.

Verificou-se que, no ano de 1946, o Ensino Agrícola foi instituído e no ano seguinte fixou-se a rede de estabelecimento de ensino agrícola no Brasil.

No Sul de Minas, houve essa expansão a partir da exigência do Governo Federal, do atendimento prioritário aos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões, municípios e microrregiões não atendidas por escolas federais. Assim, as escolas agrotécnicas federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho foram unificadas, criando-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

Realização

Apoio

Neste exposto, o IFSULDEMINAS teve como objetivo garantir acesso ao estudante de baixo poder aquisitivo, de baixa escolaridade e com necessidades especiais, com o processo seletivo com realização de provas e matrículas realizadas por ordem de classificação. Destaca-se que, após a transformação das antigas escolas agrotécnicas em IFSULDEMINAS, o crescimento da instituição foi muito grande até o final de 2016 com a criação de vários cursos técnicos e superiores de graduação e pós-graduação, ofertando assim educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, fomentando o desenvolvimento socioeconômico local e regional contribuindo com a redução das desigualdades sociais e regionais.

O Instituto Federal do Sul de Minas é constituído pela Reitoria, localizada na cidade de Pouso Alegre, por seis *campi:* Inconfidentes, Machado, Muzambinho, Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, dois *campi* avançados: Carmo de Minas e Três Corações e 44 polos de rede. A atuação no Sul de Minas Gerais abrange 178 municípios e 3,5 milhões de beneficiados.

Entre 2009 e 2017, o total de alunos passou de 4 mil para mais de 39 mil estudantes. A prestação educacional agregou programas de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão à oferta regular de cursos técnicos. São 61 cursos técnicos (Educação a Distância e presenciais), 35 cursos de graduação, 9 especializações (*lato sensu*) e 1 especialização (*stricto sensu*). A instituição também oferta cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). São 529 docentes, sendo 87,5% mestres e doutores.

São 1.089 servidores, entre docentes e técnicos administrativos. Neste segundo semestre de 2017, são mais de 39 mil alunos matriculados (presencial e a distância). Percebeu-se que o MEC através da RFEPT investiu no IFSULDEMINAS para a construção de novos *campi* e nos *campi* preexistentes de Machado, Muzambinho e Inconfidentes. Os investimentos em infraestrutura física foram destinados para a reestruturação desses *campi*, onde foram construídos laboratórios específicos para os cursos que foram oferecidos alojamentos para os estudantes, refeitórios, auditórios, complexos poliesportivos, salas de aula, cantinas, guaritas, áreas de vivência, instalações para criação de animais como granjas para galinhas poedeiras, frango de corte, suínos e animais de grande porte como gado leiteiro, houve investimentos também em usinas de energia solar em todos os *campi* e reitoria do IFSULDEMINAS além da construção de uma reitoria nova totalizando investimentos na ordem de R$ 90.584.654,00.

Com esses investimentos e a nova configuração dos IFSULDEMINAS, os *campi* começaram a desenvolver atividades culturais e esportivas para os estudantes e a população do Sul de Minas como teatro, dança, festivais, olimpíadas do conhecimento como a Olimpíada Brasileira de Agropecuária (OBAP).

Com o avanço na oferta de cursos e a expansão do número de vagas das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cresce também a preocupação com a permanência e o êxito dos estudantes. Uma pesquisa feita pela professora Érica Galindo, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, envolvendo as instituições federais de ensino, reuniu dados dos ingressantes de 2009 a 2016 com o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), a fim de obter indicadores para análise. Das 41 instituições da Rede Federal, o IFSULDEMINAS se destacou com mais de 70% dos estudantes que concluíram os estudos de forma exitosa.

Segundo informações obtidas da Pró-Reitoria de Ensino do IFSULDEMINAS, observa-se que as causas são difíceis de ser identificadas e combatidas; pois, além de envolverem questões qualitativas dos próprios sistemas de ensino, também envolvem questões pessoais, familiares, culturais, financeiras, conjunturais, históricas, conceituais e muitas outras como já citadas anteriormente nesta pesquisa. “No cotidiano, estas questões se entrelaçam e potencializam a dificuldade de percepção dos seus reais motivos”, comentou o Pró-Reitor de Ensino Carlos Alberto Machado Carvalho em entrevista para uma matéria no site do IFSULDEMINAS.

Para o pró-reitor, Independentemente de valores absolutos ou relativos em qualquer pesquisa ou estatística sobre a questão, a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições de ensino é um grande desafio, que deve estar permanentemente na agenda das discussões pedagógicas, em qualquer tempo. “No IFSULDEMINAS, contamos com profissionais dedicados que trabalham em ações cotidianas, envolvendo as equipes multidisciplinares dos *campi*”. As “grandes” ou as “pequenas” ações, não importa a dimensão, são de alta relevância para a permanência e êxito dos estudantes. Temos certeza de que este trabalho é decisivo para esta posição de destaque do IFSULDEMINAS dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta pesquisa constatou que em relação ao capital humano investido, tanto em docentes para atender as demandas dos novos cursos do IFSULDEMINAS como na contratação de servidores técnicos administrativos percebe-se que o IFSULDEMINAS tinha, em 2010, 230

Realização

Apoio

docentes e 316 técnicos administrativos, já em 2016 possuía 521 docentes e 545 técnicos administrativos, ou seja, um crescimento na contratação de docentes de 126,5% e, no caso dos técnicos administrativos, um crescimento na contratação de 72,5%, esses dados mostram que a economia dos municípios onde estão inseridos os *campi* do IFSULDEMINAS tiveram ganhos significativos com a contratação desses novos servidores, como no mercado imobiliário e de bens e serviços, não se pode esquecer que o mesmo acontece com o aumento no número de estudantes.

Em relação aos impactos ambientais, a pesquisa mostrou algumas ações como o Plano Conservador da Mantiqueira (PCM), que uma parceria do IFSULDEMINAS com a prefeitura de Extrema e ONGs promoverá a restauração florestal de espécies nativas da Mata Atlântica, em 1.200.000 hectares na área de influência da Serra da Mantiqueira nos mais de 200 municípios dos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, utilizando a expertise do município de Extrema na execução do Projeto Conservador das Águas, primeira experiência brasileira de projeto de restauração florestal utilizando o mecanismo de pagamento por serviços ambientais, atendendo assim as demandas dos municípios interessados com capacitação e implantação das ações ambientais tão necessárias para a população rural dos municípios a serem atendidos, com isso, o IFSULDEMINAS está cumprindo com seu papel social, econômico e ambiental em todo o Sul de Minas Gerais. A pesquisa mostrou que com as experiências anteriores do projeto conservador das águas de Extrema que o Plano somente terá resultados positivos com o envolvimento de todos os seguimentos da sociedade, além de capacitação de todos os envolvidos no plano. Em relação aos recursos necessários para a implementação e sucesso do plano, o IFSULDEMINAS e os parceiros terão que caminhar juntos desde a capacitação daqueles que aplicarão o plano no campo.

A pesquisa também mostrou que o projeto IFSOLAR está sendo uma referência nacional para outras instituições de ensino no país, constatou-se que o governo federal precisa investir em projetos inovadores e que trarão benefícios financeiros e ambientais para o país, este projeto mostra a boa utilização dos gastos públicos.

Segundo texto publicado por [48]Jididias Rodrigues da Silva, a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a socialização, mas a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar. Através do conteúdo cultural, podemos exemplificar

48Texto publicado foi encaminhado por um usuário do Brasil Escola, através do canal colaborativo Meu Artigo.

vários temas nas diferentes disciplinas do currículo escolar. O ensino cultural tem esse poder de integrar os diferentes saberes e levá-los a discussão em sala de aula, mas para que isso ocorra faz-se necessária a capacitação do professor para que este possa ter um novo olhar sobre a cultura na sala de aula. Sabemos que é papel da escola socializar o conhecimento, mas também é dever dela atentar para as manifestações culturais como uma forma de ensinar e socializar os educandos.

A pesquisa, embora pouco explorada, mostra que todos os *campi* do IFSULDEMINAS possuem uma preocupação muito grande com a cultura dentro das instituições, porém deixaremos para outros pesquisadores imergirem mais no tema.

Esta pesquisa vem sugerir aos gestores públicos que a capacitação de suas equipes de trabalho, principalmente as que atuam diretamente com recursos públicos é de suma importância para o gerenciamento desses recursos em ações que tragam benefícios para a sociedade como um todo.

A pesquisa mostra que os investimentos realizados no IFSULDEMINAS foram bem gerenciados pelos gestores, embora haja muito o que fazer para que essa instituição torne-se referência em outras ações não citadas na pesquisa.

A realidade que se vislumbra com o IFSULDEMINAS é que ele constituiu um marco nas políticas para a educação no Sul de Minas, pois revela uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação com modelo único no mundo. Se analisarmos a fundo o IFSULDEMINAS, perceberemos que essa instituição de ensino federal pode representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento, trazendo colaboração substantiva para todos os níveis e modalidades de ensino de que se ocupa. Os investimentos na educação profissional não podem parar, independente de ideologias políticas diferentes

REFERÊNCIAS

BRASIL, **LEI Nº 11.892**, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf. Acesso: agosto de 2017.

CIAVATTA, M; SILVEIRA, Z. S.F. Coleção Educadores **MEC**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Vigência: 2009 a 2013. Disponível em: http://www.ifsuldeminas.edu.br/downloads/PDI_2009_2013.pdf. Acesso em: 17 de ago de 2017.

GATTI JÚNIOR, D. **A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas.** In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia (MG): EDUFU, 2002.

_____ História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n.14, p.172-191, jan./jun. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **As pesquisas sobre instituições escolares**: o método dialético marxista de investigação. ECCOS, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira. A Organização Escolar.** Campinas, Autores Associados, 2003.

SILVA, A. R. da; TERRA, D. C. T.. **A expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional**. 2013. Disponível em:<http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf.>Acesso em: 17 ago. 2017.

SOBRAL, F. J. M. **Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n.2, p. 78-95, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>. Acesso em: 20 fev. 2017. doi: http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2009.2953

ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL

Peterson Beraldo de Andrade - Mestre em Bioética
Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS
ppberaldo@uol.com.br

Resumo: A pesquisa intitulada "Abordagem bioética sobre gênero no campo educacional", situa-se na Linha de Pesquisa Bioética, Ethos e Meio Ambiente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Bioética, pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, e teve como objetivo abordar, sob a perspectiva da Bioética, as questões relacionadas ao gênero e à educação, dentro da Educação Básica, a partir dos pedagogos que atuam nos Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio de escolas públicas e privadas do município de Pouso Alegre-MG. A ausência na formação na graduação da abordagem bioética sobre as questões de gênero demonstraram uma ignorância em relação à temática e o quanto é forte a educação forjada na sociedade do preconceito, apontando para a importância do conhecimento bioético para a contribuição na prática pedagógica de pedagogos nas questões de gênero. Os resultados alcançados na investigação bibliográfica e nos questionários apontaram para o desconhecimento da temática.

Palavras-chave: Bioética. Educação. Gênero.

INTRODUÇÃO

A Bioética é um dos campos da ética aplicada que mais avança nos últimos 30 anos, perpassando, o processo de evolução em sua construção, três importantes referenciais em seu estatuto epistemológico: estrutura multi/inter/trans – disciplinar que permite analisar ampliadas conexões entre vários núcleos de conhecimento e diferentes observações, a partir da interpretação da complexidade (do conhecimento científico e tecnológico; do conhecimento socialmente acumulado; e da própria realidade concreta que cerca e que faz a parte a sociedade); necessidade de se respeitar o pluralismo moral encontrado nas democracias secularizadas pós-modernas, que guia à busca de equilíbrio e observância aos referenciais societários específicos que norteiam pessoas, sociedades e nações no sentido da necessidade de convivência pacífica, sem imposições de padrões morais de umas às outras; a concepção da impossibilidade de existência de paradigmas bioéticos universais, que leva à necessidade de (re)estruturação do discurso bioético a partir da emprego de ferramentas/categorias dinâmicas e factuais como a comunicação, linguagem, coerência, argumentação e outras. (GARRAFA; PORTO, 2003).

Realização

Apoio

Esta pesquisa entende Bioética, segundo Berlinguer (1993), como um amplo conceito que se pretende dar à área do conhecimento e seus verdadeiros fundamentos somente podem ser encontrados por meio de uma ação multi-inter-transdisciplinar que inclua, além das ciências médicas e biológicas, também a filosofia, o direito, a teologia, a antropologia, a ciência política, a comunicação, a sociologia, a economia. Autores, como Schramm vão ainda mais longe ao concluir que, na sua gênese e para o entendimento desta pesquisa, a ética ("ética natural") tem um fundamento biológico: "A legitimação do agir ético só seria uma elaboração secundária de algo que de fato pertence à biologia humana... Podemos afirmar, portanto, que toda ética é, antes e fundamentalmente, uma bioética" (SCHRAMM, 1994).

A Bioética surge devido a uma série de acontecimentos ocorridos no século XX, a necessidade de se pensar a respeito do conhecimento e da conduta humana, desde as denúncias de experiências realizadas durante o nazismo, até a divulgação de pesquisas não inviáveis em seres humanos, além da crescente evolução científica e tecnológica e os danos ambientais, tornou-se assim imprescindível a discussão acerca de uma nova consciência das ações humanas e dos seus direitos, afirmam Figueiredo e França (2016).

Neste sentido, a "Bioética sendo ponte entre a ciência e as humanidades" (POTTER, 2016), após décadas de tentativas, a educação sexual chega ao século XXI para sua importante implantação e para que seu espaço seja valorizado no campo da educação. Mesmo com o aumento de produções ao longo da história, ainda há necessidade de um investimento na formação de profissionais de Educação para que desenvolvam ações interventivas e educativas envolvendo as questões de sexualidade, gênero, corpo e diversidade, ou seja, questões bioéticas.

Entende-se, nesta pesquisa, por gênero como sendo o conjunto de características psicológicas, sociais, políticas e culturais que definem as pessoas como homens e mulheres. Estas características são históricas e modificáveis no tempo. O gênero tem carácter relacional, não se refere exclusivamente a homens e a mulheres, senão à relação entre ambos como também entre cada um. Por ser uma construção social, o mesmo pode se modificar com o passar do tempo, conforme a Organização Pan-Americana de Saúde OPAS/OMS, pois o conceito de gênero refere-se ao significado social que a diferença biológica/sexual adquire e que pode variar com o tempo e com os grupos socioculturais, faz menção às características socialmente atribuídas ao masculino e feminino, e as diferenças sociais, de trabalho, econômicas e políticas oriundas das relações estabelecidas entre eles. Isto implica dizer que o conceito de gênero, ainda que parta das diferenças biológicas entre os sexos, vai além da distinção para incluir a trama de

influência recíproca que opera entre os fatores biológicos/sexuais e outros vinculados a posição diferencial que ocupam a mulheres e homens na estrutura social, determinadas pelas funções esperadas de cada sexo, acesso e controle sobre os recursos, e poder de decisão nas distintas esferas da vida.

Diferentemente de identidade de gênero, que se define como sendo a maneira como as pessoas são percebidas ou se reconhecem, como homens ou mulheres. A identidade de gênero é construída através de processos históricos e culturais. Os papéis de gênero estão definidos como sendo um conjunto de atitudes, condutas e valores que a sociedade define como apropriada ou não em função de cada sexo, idade, classe social, etnia, religião, etc.

Para OPAS/OMS (2011), o termo "sexo" se reserva preferencialmente para aludir a características físicas, biológicas e corporais que cada ser humano apresenta desde seu nascimento, características naturalmente determinadas e relativamente invariáveis que diferenciam homens de mulheres, resultantes da composição herdada através de cromossomos sexuais (x e y), com manifestação no desenvolvimento anatômico e fisiológico, entendimento também da pesquisa.

No Brasil, percebe-se um avanço dos estudos sobre educação, sexualidade e gênero nas universidades devido à ação maciça de grupos de investigação, como falou Bedin (2010, p. 90) em sua dissertação de mestrado em que apontou que os grupos de pesquisa desenvolvidos nas universidades "possibilitam que o conhecimento sexual ali gerado possa ser levado e novamente gestado em outros centros" permitindo "uma formação, um saber e um carreira, e possibilitam aos mais novos a busca e o encontro de novos espaços".

OBJETIVOS

Enfatizar a questão de gênero, principalmente ao que se refere a isto à prática pedagógica de professores, este trabalho almeja de posse da capacidade reflexiva, contribuir para o exercício educacional docente, sobre a questão de gênero e reflexões bioéticas.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi de natureza qualitativa. Realizou-se inicialmente uma investigação bibliográfica sobre os referencias que estudam gênero e bioética na educação, e,

posteriormente foi aplicado um questionário com questões semiestruturadas a dezoito pedagogos de duas escolas públicas e um colégio particular da cidade de Pouso Alegre/MG.

Para a análise das entrevistas com os pedagogos utilizou-se análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), esta constitui um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

As entrevistas foram cuidadosamente analisadas com várias releituras, inicialmente foram recortadas das entrevistas frases, palavras, adjetivos, ideias, que, ao se repetir com frequência, sendo organizadas em Unidades de Registro. Essas, por sua vez, foram classificadas em Unidades de Significados, denominadas Categorias, as quais foram separadas, agrupadas e nomeadas de acordo com a manifestação das percepções que os professores tiveram da vivência no ensino da área de empregabilidade enquanto pedagogos na educação básica. As entrevistas foram realizadas com base em perguntas relativas à percepção dos professores quanto aos impactos e receptividades de gênero e bioética.

RESULTADOS

Assim, verificou-se, com a análise dos dados, como o tema bioético se mostrou como lacuna enquanto conhecimento e, consequentemente, na prática pedagógica de profissionais da pedagogia. Isso faz com que as questões de gênero não sejam abordadas de forma clara e sem preconceito no campo educacional.

Evidenciou-se que os pedagogos, mesmo não sabendo, apresentam dificuldade na abordagem temática e reflexão, devido ao fato de não terem tido oportunidade, seja na graduação ou formação continuada, de estudo reflexivo sobre bioética. A análise dos dados obtidos pela presente pesquisa confirma ainda a importância de tal estudo na prática pedagógica para que as questões excludentes e ignorantes do tema possam ser sanadas e ampliadas, de forma a acolher a todos, sem distinção, respeitando cada realidade individual.

As afirmações deixam transparecer que as relações de gênero e bioética, bem como suas compreensões, não foram itens de conhecimento aprofundado e preocupação imediata, pois faltavam leituras e conhecimentos complementares para que o processo histórico, filosófico e de naturalização das diferenças de gênero e a construção dos conceitos sejam bem elaborados.

Realização

Apoio

Percebeu-se que, como parte dos objetivos da pesquisa, analisar o conceito de gênero e sexualidade no contexto da Bioética para a formação da sociedade no âmbito da família e da escola, permite um novo formato de pensamento, consciência e discussão.

Dessa forma, uma vez que na prática pedagógica a abordagem bioética sobre gênero venha a acontecer, um ambiente acolhedor e inclusivo para a diversidade sexual e de gênero poderá ser plenificado.

Por conseguinte, através dos dados obtidos por meio desta pesquisa, verificou-se que o conhecimento bioético é capaz de contribuir quando se lida com questões de gênero durante as práticas pedagógicas. O saber a respeito das questões de gênero, bem como sua conceituação, história e implicações filosóficas fazem-se necessários de modo a garantir a formação de uma sociedade tolerante e respeitosa nos âmbitos familiar e escolar.

Assim, os dados coletados apontaram uma lacuna na formação pedagógica dos profissionais da pedagogia, uma vez que a eles não são apresentados a tais questões sobre gênero e bioética durante seu processo de formação para o exercício profissional. Portanto, a fim de alinhar suas práticas em ambientes pedagógicos, fica clara a necessidade de mais contato com tais questionamentos e reflexões acerca dos conceitos de gênero e bioética, bem como suas implicações em todas as esferas da sociedade, com destaque para a pedagógica, aqui tomada como espaço de pesquisa.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa procurou compreender o papel de conhecimento a respeito da Bioética e das questões de gênero na prática pedagógica dos profissionais da Pedagogia. Entender tais implicações significa compreender como se dá a prática profissional em ambientes escolares e compreender como ocorre ou não o sucesso na manutenção da igualdade e oportunidade de ofertas às mais diversas manifestações sociais dos indivíduos.

Para tanto, compreender tais conceitos é parte essencial da formação de um pedagogo. A Bioética, entendida como uma área do conhecimento humano ainda atual, de acordo com o que se pode perceber na pesquisa realizada, ainda não é um campo do conhecimento claro para os profissionais da Pedagogia, os quais, na maioria das vezes, não tiveram oportunidades para vir a conhecê-la e refletir sobre suas implicações.

Realização

Apoio

Nesse sentido, a inserção da Bioética na prática pedagógica da educação escolar pode ser pensada de diferentes maneiras, sendo a proposta interdisciplinar, na qual as diferentes disciplinas são espaço para as discussões pertinentes aos mais diferentes assuntos, é apenas um dos caminhos possíveis, não estando, também, isento de riscos. Esses podem ser gerados pela pouca intimidade e conhecimento precário dos professores com respeito à realização de trabalhos interdisciplinares, pela falta de condições apropriadas na escola, pela oposição dos pais ou responsáveis ou pela difusão de visões reducionistas acerca de questões complexas.

Ressalte-se que a educação não é obtida apenas da escola, mas também na vida social e familiar. Contudo, no ambiente escolar, a educação deve ser vista como um direito social, o qual exige atenção do Estado para que ela se efetive. Para a efetivação do princípio da democracia, portanto, é importante que se garanta a autonomia da escola em seus processos decisórios, respeitado o sistema educacional no qual ela está inserida. Também nesse sentido, é relevante a participação de diretores, educadores e gestores nas decisões escolares, tendo como principais meios de efetivação a elaboração do projeto pedagógico e dos conselhos escolares. É por meio desses projetos que se pode garantir a conscientização sobre gênero e sexualidade das pessoas, para a busca da efetividade da educação, sendo que a partir dessa participação social é que se poderá exigir dos poderes públicos o exercício das atribuições que lhes foram impostas.

Por meio desta pesquisa, tornou-se claro que um aspecto fundamental para uma educação para a diversidade consiste na formação dos professores, os quais devem estar cientes a respeito dos conceitos de gênero e Bioética para trabalhar com os estudantes. A educação somente será eficaz se o professor se sentir seguro e preparado para enfrentar e atender às diversas necessidades e realidades de seus alunos.

Nesse sentido, o oferecimento dos cursos necessários aos profissionais da Pedagogia, bem como um maior engajamento das universidades na formação integral para a educação e o desenvolvimento de currículos voltados ao entendimento de gênero e reflexão bioética são práticas necessárias.

Em uma proposta de leitura e trabalho de diversidade, de sexualidade e de gênero, sabe-se o quão delicado é o tema sexualidade na sociedade, e, assim, muitos cuidados devem ser tomados. Cursos para os professores sobre questões de gênero são uma opção caso sejam ministrados por pessoas aptas para tratar do assunto, podendo, inclusive, incluir em sua participação outros profissionais presentes no ambiente escolar, como diretores e pedagogos.

Realização **Apoio**

Falar sobre gênero e das suas diferentes identidades, tal qual denunciar as violências sofridas pela caracterização dos papéis sociais denotados aos sexos biológicos, é mostrar o aparato teórico e as contribuições dos agentes, que ao perceberem as construções sociais culpam as errôneas naturalizações de formas de agir, que normalmente não são percebidas. Lutar por uma sociedade na qual as oportunidades sejam iguais, amenizando assim as opressões, deve ser um papel da educação, para estabelecer um diálogo com a vivência dos alunos. Falar de gênero e suas decorrentes violências pela normatização de formas corretas de se viver é falar de mortes; agressões físicas e simbólicas; problemas psíquicos decorrentes disso, estratificação e consequente imobilidade social e econômica de seres humanos. Certamente, com a observância do respeito, do cuidado e da ética ao gênero sob a análise bioética se garantirá uma educação para as crianças e jovens, de acordo com as necessidades de cada um.

Cabe ainda salientar que, sendo a cidadania objeto de conquistas sociais para as quais a escola pode contribuir de modo significativo, a discussão de temas ligados à Bioética vai ao encontro das propostas de ensino que apontam à formação de pessoas capazes de fazer a crítica dos conhecimentos e das atitudes que delimitam a execução de projetos pessoais e coletivos, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e pluralista.

Enfim, sendo a educação inclusiva dos diferentes gêneros, sem preconceito, tratada com mais profundidade e as implicações desses conceitos compreendidas pelos envolvidos no processo, tornar-se-á possível estabelecer uma educação em que as oportunidades de acesso, direitos e deveres sejam iguais, amenizando assim as opressões. Essa realidade almejada, aqui entendida como uma das responsabilidades da educação, terá então estabelecido um diálogo com a vivência dos alunos, tornando muito mais significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a pesquisa, sem nenhuma pretensão de fechar a temática, identificou a complexidade da expansão e o enrijecimento na composição e discussão por parte dos pedagogos, principalmente pela diversidade de suas identidades pessoais e profissionais, pela formação acadêmica, prática educacional e formação continuada em relação ao gênero, à sexualidade e à bioética. Embora os dados tenham mostrado que muitos não têm conhecimento aprofundado sobre as questões de gênero e Bioética no ambiente escolar, nem compreendem como abordar tais assuntos com os estudantes, fica clara a abertura cada vez maior de um espaço para discussão e aprendizado, bem como da necessidade de mais atenção à formação dos profissionais da pedagogia.

Realização **Apoio**

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDIN, R. C. **A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. 108 f.

BERLINGUER, G. **Questões de vida**: ética, ciência, saúde. São Paulo: APCE/Hucitec/CEBES, 1993.

FIGUEIREDO, A. M.; FRANÇA, G. V. Bioética: uma crítica ao principialismo. **Revista Derecho y Cambio Social**, p. 2-3, 2016. Disponível em: <http://www.derechoycambiosocial.com/revista017/bioetica.htm >. Acesso em: 18 set. 2016.

GARRAFA, V.; PORTO, D. Bioética, poder e injustiça: por uma ética de intervenção. In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (Org.). **Bioética**: poder e injustiça. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE OPAS/OMS. **Curso virtual de género y salud**: marco conceptual. Washington, DC: OPAS, 2011.

POTTER, V. R. **Bioética**: ponte para o futuro. São Paulo: Loyola, 2016.

SCHRAMM, F. R. **Toda ética é, antes, uma bioética**. Brasília: Humanidades (UnB), 1994.

TECNOLOGIA, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto
IFSULDEMINAS, Campus Poços de Caldas
quelroque@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho discute a formação docente para o uso de tecnologias a partir das políticas nacionais de informática na educação. Compreendendo que o desenvolvimento de ações de formação de professores, bem como de informatização das escolas coaduna com interesses externos à prática educativa, a pesquisa busca realizar o levantamento histórico dos principais programas e ações na área da informática na educação brasileira. A partir de uma revisão bibliográfica, detecta-se que a interferência de Organismos Internacionais nas políticas públicas colabora para a expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação num modelo educacional voltado ao atendimento de demandas do mercado e que reduz o trabalho docente à esfera técnica. Como alternativa a esta prática, defende-se que a formação de professores seja realizada a partir da compreensão da tecnologia como prática social, reconhecendo assim a docência como um campo configurado pelas dimensões técnica, política, ética e estética.

Palavras-chave: Políticas Nacionais de Informática na Educação. Formação Docente. Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte da compreensão de que as relações entre tecnologia e educação podem ser analisadas dentro de duas perspectivas: a que prioriza a inserção didática de ferramentas de informação e comunicação em sala de aula, com vistas à aprendizagem, e a que compreende tal fenômeno como uma extensão das relações de trabalho, inclusive como uma demanda das interações entre trabalho e educação.

No primeiro movimento visualizam-se as potencialidades de comunicação, aprendizagem e de acesso a conteúdos oportunizados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). No segundo evidencia-se o papel das tecnologias, em especial da informática, na estruturação da sociedade moderna – e do seu respectivo modo de produção – associado às práticas escolares (MORAES, 2000). Mais do que um embate teórico, ambas as visões estabelecem uma conexão necessária para a compreensão ampla da questão aqui tratada.

Ao buscar identificar as interferências de fatores externos à prática educativa na formação de professores para o uso de tecnologias, tendo como ponto de partida as Políticas

Realização Apoio

Nacionais de Informática na Educação, o presente texto recorre a uma abordagem contextualizada da informática educativa brasileira. Nesse sentido, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa.

AS POLÍTICAS NACIONAIS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao construir-se enquanto indústria e também enquanto segmento que, inserido no setor de Ciência e Tecnologia, passa a compor áreas estratégicas como a de Segurança Nacional, a Informática constitui-se foco de políticas públicas perpassadas interesses econômicos, militares e educacionais. (MORAES, 2000)

Inicialmente voltados para a capacitação de recursos humanos, bem como aspirando fomentar o desenvolvimento de uma tecnologia nacional, planos e ações governamentais vêm relacionando informática e educação, ao longo da história recente, no intuito de atender demandas de projetos de país, além de fazer frente a uma política e a um mercado globais.

Moraes (2000) destaca que a política de informática na educação brasileira tem seu ponto inicial na década de 1970, quando o MEC, inserido na Coordenação de Assessoria ao Processamento Eletrônico (CAPRE), participa da elaboração do Programa Nacional de Treinamento em Computação (PNTC). Nesse momento a política de informática na educação orientou-se num sentido vertical, ou seja, da universidade, na formação de quadros técnicos e no desenvolvimento de pesquisa na área da tecnologia, em direção à educação básica. Nesse movimento a formação de professores assume progressivamente um papel relevante.

Como primeiro programa nacional que contemplou a formação de professores para o uso de tecnologias tem-se o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM). Sua implementação como destaca Moraes (2000; 2016), ocorre em decorrência das reivindicações da comunidade acadêmica pelo desenvolvimento de pesquisas e ações na área. Tendo como objetivo promover a capacitação de recursos humanos, seu público-alvo era composto por professores universitários e do 1º e 2º graus através do fomento à pesquisa e desenvolvimento de softwares educativos[49].

49 O projeto estruturou-se em parceria com as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pernambuco (UFPE), Minas Gerais (UFMG), Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) organizando centros piloto de apoio à pesquisa e formação pedagógica.

Assim, o projeto EDUCOM se estabeleceu como um espaço de ação e reflexão sobre a informática educativa, num movimento que se iniciava na universidade e era finalizado na sala de aula, com a participação de educadores e estudantes. No centro das práticas pedagógicas desenvolvidas estavam as relacionadas ao sistema Logo e como aparato teórico foi adotado o construtivismo de Jean Piaget. Ao longo do desenvolvimento do projeto foram comprovados grandes ganhos no combate à evasão e repetência, na melhoria do desempenho escolar e até na relação professor-aluno, que com a mediação da informática tornou-se mais horizontal, com a descentralização do poder na figura do professor e a adoção de uma postura de pesquisa pelos estudantes. (MORAES, 2000) O projeto que se estendeu por 11 anos (entre 1984 – 1995) desenvolveu-se paralelamente ao PRONINFE (Programa Nacional de Informática na Educação) a partir de 1989, sendo ambos substituídos pelo PROINFO (idem), em 1995.

Como destaca Moraes (2000; 2016), o PRONINFE representa um avanço em relação às ações anteriores na medida em que assume o compromisso de ampliar as conquistas do projeto EDUCOM, contando inclusive com a colaboração de alguns de seus pesquisadores. Cabe salientar que a iniciativa é desenvolvida em conjunto pela Secretaria de Educação Especial, centros de informática das universidades federais, escolas técnicas federais e secretarias estaduais de educação, todos sob assessoria do Comitê Especial de Informática na Educação.

Conforme assinalam Moraes e Teruya (2009), o projeto tinha por objetivo assegurar infraestrutura tecnológica às escolas e ofertar formação contínua aos educadores, implementando a informática nos sistemas públicos de ensino de 1º, 2º e 3º grau, envolvendo também a modalidade educação especial. Destaca-se a abrangência dos cursos de formação de professores que envolveram cerca de 10.000 profissionais da educação pública, num processo que ultrapassou a noção de "capacitação", ao incluir experiências de pesquisa acadêmica em cursos de mestrado e doutorado.

Como projeto "substituto" ao PRONINFE e ao EDUCOM, extintos em 1995, tem-se o ainda em vigor PROINFO50. O projeto é construído na primeira fase do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e volta-se à capacitação de professores e equipação das escolas. Moraes (2016) destaca que na busca por alcançar uma maior abrangência que as políticas

50 É importante enfatizar que PROINFO se desenvolveu em duas fases, a primeira entre os anos 1995 – 2006 com o nome de Programa Nacional de Informática na Educação e a segunda, a partir de 2007, instituida pelo Decreto 6.300/2007, que o transforma em Programa Nacional de Tecnologia Educacional. De um modo geral, os objetivos do projeto são mantidos, adequando-se suas possibilidades de atendimento às peculiaridades regionais. Vale destacar também a adaptação da nova proposta ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (SCHNEIDER e SOUZA, 2017)

anteriores, o projeto desvincula-se das universidades e desencadeia um processo "aligeirado" de formação em serviço. Tais ações são mediadas pela criação de uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) e de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE's) geridos pelos sistemas estaduais.

No centro do projeto encontra-se a meta de garantir a estrutura física para a implementação do uso do computador como uma ferramenta educativa. Assim, como assinalam Moraes e Teruya (2009), o MEC ficou encarregado de fornecer os equipamentos às escolas, ficando a cargo dos estados e municípios implementar a estrutura dos laboratórios e a capacitação dos professores (a partir de uma diretriz geral, fornecida pela SEED).

É nesse sentido que Moraes (2016) chama atenção para o fato da chegada dos equipamentos às escolas não representar sua utilização de forma efetiva. A autora sinaliza as dificuldades das instituições em articularem as práticas educativas informatizadas a seus projetos político-pedagógicos. Ao questionar a "densidade" dos processos de formação de professores mediados pelo PROINFO, Moraes (2016) denuncia seu caráter superficial e dissociado das especificidades da rede pública. Para a autora, tal processo é desencadeado pelas políticas de desenvolvimento econômico em vigor na ocasião do desenvolvimento do projeto e, em especial, às interferências dos Organismos Internacionais (OI's) na definição das políticas públicas educacionais.

Como esclarecem Mota Junior e Maués (2014), instituições multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) têm se dedicado a fomentar políticas educacionais nos países em desenvolvimento com o intuito de fazer frente à crise inerente ao capitalismo. Segundo os autores, ao conceber a educação como um mecanismo capaz de gerar a adequação da nova geração de trabalhadores ao contexto produtivo atual e aos seus impasses econômicos, tais organismos identificam nas interferências em políticas educacionais um campo fértil para colaborar com a consolidação das relações de produção

É sabido que a tecnologia se constrói enquanto mecanismo de poder político e econômico, que incide diretamente sobre as relações de classe e a divisão internacional do trabalho. Diante do discurso que entoa a formação de capital humano e o desenvolvimento tecnológico como soluções para o subdesenvolvimento de uma nação, a implementação de

Realização
Apoio

políticas que atendam a estas demandas compõe um quadro mais amplo, que transcende às questões educacionais.

No bojo das discussões sobre a formação de professores para a construção de uma cultura educacional informatizada, situam-se questões como a do desenvolvimento de uma tecnologia nacional; a abertura para o mercado estrangeiro de computadores; a adequação do currículo escolar em atendimento às novas demandas do mercado de trabalho na "sociedade da informação"; a formação de um mercado consumidor no setor de informática e o atendimento às diretrizes de órgãos internacionais como o BM, a UNESCO e a OCDE.

É nesse sentido que se faz necessário esclarecer que as iniciativas desenvolvidas na década de 1970, envolvendo o MEC e o desenvolvimento de cursos superiores na área de tecnologia, bem como as primeiras discussões em torno do projeto EDUCOM, ocorrem num campo de conflitos entre o nacionalismo da proposta de desenvolvimento de áreas estratégicas, como o caso da informática, e o internacionalismo da política pós – golpe militar de 1964, marcada pela influência norte-americana. (MORAES, 2000)

Do mesmo modo, é valido salientar que com o avançar da redemocratização do país e a instauração de uma "Nova República" (1985) ampliam-se as discussões sobre a informática na educação e as políticas do setor ganham maior destaque. É num cenário caracterizado pela abertura política e por um novo quadro internacional, demarcado pelo fim da Guerra Fria, que os projetos EDUCOM e PRONINFE convivem no fim da década de 1980 e início dos anos 1990. (MORAES, 2000)

Vale contextualizar também que é no incremento da globalização, na consolidação de novas relações de mercado impulsionadas por um novo aparato tecnológico, que se dá a ampliação quantitativa da informática na educação brasileira – via PROINFO. Como já mencionado, o programa se inclui entre as políticas fomentadas pelo BM, trazendo em si vestígios da Teoria do Capital Humano[51].

É a partir desse viés que se desenvolvem as ações de formação de professores do PROINFO. Moraes (2016) aponta que a formação de professores nesse contexto privilegiou experiências pragmáticas, expressas em mini-cursos, workshops e assessorias, num modelo que

51 Como descreve Frigotto, citado por Schneider e Souza (2017), a Teoria do Capital Humano compreende que na medida em que o sujeito tem acesso à instrução, ocorre o aumento da sua competência em produzir. Assim, residiria na oferta de qualificação a possibilidade de ampliação da capacidade de trabalho e produção de um sujeito ou grupo social. Nesse discurso, a educação aparece como elemento capaz de promover a superação da pobreza em diferentes esferas – micro e macroeconômica, numa compreensão que atribui a sujeitos e grupos a exclusiva responsabilidade por sua posição num determinado estrato social.

Realização Apoio

não deu continuidade às políticas e projetos anteriores e que, ao alienar a universidade do processo, atribuiu à formação docente para o uso da informática um caráter fragmentado.

Vale lembrar que o PROINFO continua em vigor. Progressivamente suas ações foram se centralizando na oferta de infraestrutura às escolas, a medida em que o MEC e a SEED desenvolveram outros programas voltados à formação docente para o uso de mídias. Nesse sentido, Moraes e Teruya (2009) destacam o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, criado em 2005 como parte integrada da *plataforma e-proinfo* (vinculada ao projeto PROINFO). Como grande diferencial da proposta encontra-se o retorno do diálogo com as universidades, que ao atuarem como parceiras do projeto, ficam responsáveis pela produção e oferta (via EaD) de cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados à educadores da rede pública.

Moraes e Teruya (2009) destacam que o "Mídias na Educação" tem no cerne da sua proposta a concepção interacionista e objetiva de, através da formação de professores, criar condições para a efetivação de uma aprendizagem crítica da informática. Nesse sentido, como afirmam as autoras, a organização curricular dos cursos integram diferentes linguagens das mídias, discutem as tecnologias sob a ótica de diferentes concepções pedagógicas, bem como os fundamentos de sua aplicação, num processo que visa fomentar o uso e produção de mídias por educadores e estudantes. O programa passa a compor o catálogo de cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de 2009.

Vale ressaltar, que ao passo que os programas e políticas aqui relatados foram se desenvolvendo, as demandas de formação de professores para o uso da informática se diversificaram. Soma-se à necessidade imediata de operacionalização dos equipamentos encaminhados às escolas públicas, no molde da formação em serviço e/ou continuada, o atendimento às diretrizes governamentais que passaram a conceber o uso de tecnologias como uma das competências necessárias aos educadores, exigindo a incorporação da temática das TIC's no currículo da formação inicial de professores, bem como tornando oportuna a oferta de especializações lato-sensu na área por instituições públicas e particulares (em processos que não necessariamente se vinculam a programas e projetos governamentais, e sim, à percepção de que a capacitação em TIC's se institui como uma demanda do campo de trabalho docente).

É nesse sentido que Subtil (2014) destaca que as concepções de organismos oficiais sobre o trabalho dos professores foram progressivamente incorporando o uso eficiente de tecnologias como um pré-requisito às práticas de ensino. Assim, no que tange especialmente à

inclusão das TIC's como um conteúdo da formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica delimitam que os cursos de licenciatura devem preparar os futuros educadores para o uso de TIC's de modo que o profissional egresso apresente um uso "competente" das novas tecnologias, expresso pelo seu domínio em termos pedagógicos (BRASIL, 2002; 2015). O mesmo ocorre no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que apresenta como objetivo tornar o futuro pedagogo apto a "relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas". (BRASIL, 2006, p. 02).

Cabe questionar nesse momento as motivações do Estado na delimitação legal das TIC's como um elemento do trabalho e da formação docente, bem como a concepção de educação que subjaz a esse processo. Schneider e Souza (2017) atentam para o fato de que Organismos Internacionais (OI's) tem interferido na definição das políticas públicas, propagando uma lógica educacional marcada pela valorização exacerbada dos fatores instrumentais que perpassam o ensino. Nesse contexto, o trabalho docente é caracterizado pela dissociação entre teoria e prática e os processos de formação de professores tendem a adotar um viés pragmático. Cumpre destacar também que, ao deslocar a prática de ensino da figura do professor para seus recursos didáticos, o projeto educacional defendido pelos OI's colabora com a construção de condições para o controle da ação docente.

Face ao exposto, compreender a não neutralidade da tecnologia é requisito para discutir seu uso educacional e suas possibilidades emancipatórias. (MORAES, 2000). É através de uma abordagem contextualizada das TIC's que a formação de professores poderá oportunizar o desenvolvimento de práticas educativas significativas e também a participação dos educadores no processo de definição de (novas) políticas educacionais que concebam o uso de tecnologias de forma comprometida com a construção de uma sociedade mais livre e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto buscou-se reunir os aspectos históricos que perpassam a construção da docência no cenário da "sociedade da informação", para tal buscou-se conhecer alguns dos programas e políticas educacionais que se voltaram para a formação de professores

Realização

Apoio

para o uso de tecnologias. Mais do que atentar para as possibilidades didáticas associadas às TIC's, fez-se a tentativa de chamar atenção para os aspectos políticos que demarcam a ação do professor nesse contexto.

Para além do discurso da pura negatividade e sem incorrer no risco do determinismo tecnológico, a presente pesquisa defende a acepção da tecnologia como prática social e deseja que seu uso didático seja apropriado com finalidades democráticas e emancipatórias. Nesse sentido, a abordagem dada as TIC's, nos processos de formação de professores, deverá abranger seus variados aspectos (políticos, econômicos, sociais), de modo a contribuir com a construção de uma "docência da melhor qualidade" (RIOS, 2010). Assim, a relação dos educadores com a informática e outras tecnologias poderá transcender a sua dimensão técnica, perpassando também as esferas política, estética e ética que compõe as TIC's e suas conexões com a educação e a sociedade.

REFERÊNCIAS

RASIL.Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 01 de julho de 2015. Acesso em 13/03/2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_docman &task =doc _download&gid=17625&Itemid>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 16 de maio de 2006. Acesso em 13/03/2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Acesso em: 13/03/2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>

MORAES, R. A. **Informática Educativa no Brasil**: das origens à década de 1990. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

_____. **Informática na Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAES, R.A, TERUYA, T. K. Política de Informática da Educação e a Formação de Professores. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: Unicamp, 2009. Acesso em: 29/07/2017. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/OvwtrQCR. pdf>

MOTA JUNIOR, W. P; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In: **Revista Educação e Realidade**. vol.39. n.04. 2014. Acesso em: 13/03/2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923/46498>

SCHNEIDER, M. B. D; SOUZA, N. P. Proinfo: dilemas ou contradições? In: Pereira, M. F. R.; Moraes, R. A.; Teruya, T. K. (Orgs) **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017

SUBTIL, M. J. D. Tecnologias e Meios Comunicacionais na Educação: a necessária reflexão sobre formação e trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 402-415, set. 2013. Acesso em: 19/07/2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ ojs/ index.php/histedbr/article/view/8640250

DO POSITIVISMO AO POSITIVISMO JURÍDICO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Ricardo Morais Pereira
Grupo Educacional Unis
ricardo.morais@unis.edu.br
Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí –UNIVÁS
soniapsiquelli@gmail.com

RESUMO: Este trabalho, fruto da dissertação de Mestrado em Educação pelo Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, objetivou analisar as ideias pedagógicas do ensino jurídico no Brasil, numa perspectiva histórica e política, buscando questionar como o pensamento positivista exerceu e ainda exerce influência na formação dos profissionais do Direito. A metodologia empregada na pesquisa foi de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de uma análise bibliográfica dos conceitos filosóficos jurídicos que compõem a formação deste profissional. Em seguida foi realizado um levantamento nas teses e dissertações sobre a temática nos bancos da CAPES nos últimos 10 (dez) anos. Posteriormente, foi feita uma investigação documental em fontes primárias nas diretrizes curriculares apontadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os resultados finais desta pesquisa identificaram que o positivismo jurídico continua influenciando a formação do bacharel do Direito. No entanto, não é o único fator que forja o atual profissional da área jurídica.

Palavras-chave: Positivismo. Positivismo Jurídico. Diretrizes Curriculares. Bacharelado em Direito.

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade complexa, cada vez mais ávida por direitos e igualdade, esta dissertação, desenvolvida pela Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, realiza reflexões acerca da formação positivista do profissional do Direito. Entretanto, para compreender o perfil dos egressos dos cursos da atualidade e poder afirmar ou não que permanece a formação na tradição positivista, necessitou-se conhecer como foi instituída essa formação, sob uma perspectiva histórica, para entender as razões que levaram à concepção dos primeiros cursos de Direito, quando o Brasil ainda se encontrava sob o regime político do Império e construir a trajetória que se seguiu ao atual modelo praticado pelas nossas universidades.

Realização

Apoio

A Constituição Federal de 1988, promulgada após mais de 20 anos de regime militar e que marcou o processo de redemocratização do Brasil, provocou profundas inovações na sociedade, principalmente no que tange às garantias e direitos fundamentais que o texto consagrou. O profissional do Direito, como conhecedor da lei, desempenha um papel importante na consecução dos princípios insculpidos na Magna Carta. Em virtude disso, dada a complexidade das relações sociais da atualidade, apenas a pura e simples aplicação da lei e redação de documentos, pelo egresso das faculdades jurídicas, mostrar-se-ia insuficiente.

Engana-se quem acredita que o profissional do Direito se limita apenas a isso. Prova disso é que grande parte dos ocupantes do cargo de presidente do Brasil foram egressos das principais faculdades de Direito do Brasil. É preciso mencionar ainda que muitos dos congressistas, responsáveis pela criação das leis brasileiras, possuem a mesma origem. Não raras vezes, estes profissionais também ocupam cargos importantes no Estado, inclusive na direção de instituições de ensino.

Assim, podemos questionar: como lidar com temas de tamanha relevância na contemporaneidade, como corrupção partidária e empresarial, proteção dos povos indígenas, ideologia de gênero, direitos dos homossexuais, biotecnologia, saúde e educação pública, tecnologia da informação, direitos das mulheres, sem a realização de profundas reflexões acerca da formação do profissional do Direito? Para Sanches e Pereira (2009), diante do atual cenário brasileiro, que se encontra em contínuo embate em decorrência dos movimentos sociais que buscam a garantia de direitos e a construção de uma sociedade que reconheça a cidadania como instrumento para a extinção da desigualdade, deve-se fazer uma reflexão acerca do ensino jurídico, de modo a possibilitar uma verdadeira mudança da mentalidade do egresso e sua incorporação dentro de um contexto social atualizado com seu tempo, mas sem abandonar a tradição.

Segundo Sanches e Pereira (2009), o ensino jurídico baseado em um ideário positivista, que busca dotar o bacharel em Direito exclusivamente com a capacidade de aplicar a norma posta, carente de reflexão, pode impedir o acesso aos direitos fundamentais, de cidadania e sociais. Dentro deste contexto, a presente pesquisa, procura trazer reflexões sobre as principais ideias do pensamento positivista, tanto no campo filosófico, quanto no campo jurídico, através da leitura de estudiosos sobre a obra de três pensadores: Augusto Comte, filósofo francês considerado referência da corrente do positivismo; John Austin, jurista e filósofo inglês que foi um dos precursores do positivismo jurídico; e Hans Kelsen, jurista austríaco que, com sua

Realização

Apoio

célebre obra “Teoria Pura do Direito”, explicou sob sua perspectiva o positivismo jurídico. Posteriormente, será analisado como este pensamento influenciou os modelos dos cursos jurídicos ao longo da história e como tal corrente ainda pode influenciar o ensino jurídico da atualidade.

A dissertação descreveu a história do Brasil, desde o período colonial até a República, dando destaque ao quadro político de cada período e à formação jurídica ao longo do tempo. Desta forma, assinala quais foram as motivações para movimentos como o bacharelismo liberal durante o Império e o positivismo no ocaso da República, principalmente disseminado entre os militares que capitanearam o movimento republicado e foram influenciados por Benjamin Constant, reformador do ensino no Brasil nesse período.

A importância deste estudo se revela diante das alterações ocorridas nas últimas décadas nos campos social e político, principalmente com o estabelecimento do Estado Democrático de Direito e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que criaram demandas até então inexistentes para o profissional do Direito. Esse novo cenário obriga o curso de Direito a se relacionar com outras áreas das ciências sociais, de modo a procurar entender e colaborar para a resolução dos conflitos.

Desta forma, a presente pesquisa iniciou-se pelo estudo das ideias pedagógicas do ensino jurídico no Brasil, numa perspectiva política e histórica da evolução do ensino jurídico brasileiro de 1827 até a atualidade, bem como identificou os principais fatores que contribuíram para o método de ensino aplicado pelas Faculdades de Direito nos dias de hoje. Para tanto, também buscou-se discutir como o positivismo filosófico e o positivismo jurídico estão presentes na formação do egresso do curso de Direito na contemporaneidade.

OBJETIVOS

A presente pesquisa objetivou analisar as ideias pedagógicas do ensino jurídico no Brasil, numa perspectiva histórica e política, buscando questionar como o pensamento positivista exerceu e ainda exerce influência na formação dos profissionais do Direito.

METODOLOGIA

Realização

Apoio

A metodologia de cunho qualitativo iniciou-se com uma revisão da literatura existente sobre o tema, bem como da legislação que disciplina o ensino jurídico no Brasil. Através da leitura de obras do filósofo francês August Comte, constantes na clássica coleção "Os Pensadores", pretendeu-se compreender as primevas ideias do positivismo filosófico e entender por qual razão esse pensamento privilegiou tanto a ciência em contraposição ao pensamento metafísico. Buscou-se entender a vida e obra de Comte, já sob a perspectiva de tentar entender como e por qual motivo o positivismo foi adotado no Brasil, principalmente no início da República através dos militares e acabou se espraiando para a educação.

Por meio da leitura de obras de John Austin e Hans Kelsen e de estudiosos de seus pensamentos, procurou-se entender o positivismo jurídico. Kelsen com sua "Teoria Pura do Direito" influenciou os países da Europa Continental, suas colônias e o Brasil. O pensamento do jurista austríaco, que era membro do Círculo de Viena, influencia até os dias atuais o mundo jurídico.

Já através da leitura de obras de historiadores, inclusive de historiadores juristas, também buscou-se compreender como o direito brasileiro constituiu-se e, consequentemente, as origens do ensino jurídico. Por intermédio da análise da legislação que regeu e rege atualmente os cursos de direito, buscou-se analisar quais os fatores que contribuíram para a formação do profissional do direito ao longo da história. Nesse sentido, foram construídos protocolos de análise com o objetivo de identificar esta evolução, fazendo comparação entre os decretos, leis e resoluções.

Na pesquisa foram construídos protocolos de análises, que abordam as cadeiras e diretrizes curriculares instituídas desde a concepção dos cursos jurídicos, em 1827, até as organizadas pela Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004, as quais são aplicadas atualmente no ensino de Direito. Esses protocolos permitirão a análise e discussão das principais características destas composições curriculares e como o positivismo influenciou e continua influenciando o ensino jurídico brasileiro.

RESULTADOS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as ideias pedagógicas do ensino jurídico no Brasil, numa perspectiva histórica e política, buscando questionar como o pensamento positivista exerceu ainda exerce influência na formação do bacharel em Direito. Para tanto,

procurou-se conhecer as concepções do positivismo filosófico, bem como dos positivismos jurídicos.

O positivismo de August Comte, eivado de características cientificistas, sustentava que somente por intermédio de aplicações regulares de procedimentos científicos poderá se alcançar bons hábitos intelectuais. No pensamento rigoroso do filósofo francês, a metafísica não é negada, mas possui pouca importância. Para Comte, a ciência pode elucidar a realidade por meio do estudo dos fatos possíveis de serem observados.

O pensamento comtista acabou sendo adotado pelos militares do Brasil no início da República, o que fez com que o positivismo se espalhasse por diversas áreas, inclusive na educação. Por meio de Benjamin Constant, militar que comandou o primeiro ministério dedicado à instrução no Brasil, as ideias positivistas foram levadas para o campo educacional, através de uma reforma legislativa de sua iniciativa. O positivismo foi tão expressivo no início da República que o lema de Comte "*L'amour pour principe et l'ordre pour base; le progrès pour but*"[52] acabou estampado na bandeira do Brasil, oficializada em 19 de novembro de 1889.

Já o positivismo jurídico de Hans Kelsen, evidenciado na sua principal obra "Teoria Pura do Direito", foi um marco para o Direito no século XX. Ao afirmar que o Direito é norma e que o cientista do Direito deve ocupar-se somente do que é norma, Kelsen adotou um rigor metodológico semelhante ao de Comte. Para Warat (1983), buscando esta purificação, Kelsen sustentava que não pertencia ao campo jurídico questões relacionadas com a produção ou ajuizamento das normas jurídicas.

Através da presente pesquisa, foi possível constatar, através dos protocolos de análise da legislação que rege o ensino jurídico desde a sua concepção em 1827, que a maioria dos conteúdos estudados pelos acadêmicos dos cursos de Direito se referem a interpretação e aplicação das normas.

Percebeu-se que, no início, os que tinham acesso aos cursos eram apenas os herdeiros das famílias mais abastadas. Entretanto, é necessário ressaltar que muitos deles ainda permaneciam estudando no exterior em instituições de Portugal, França e Alemanha. A criação dos cursos foi uma opção política e não teve nenhuma relação com o incentivo à instrução nestas terras, seu objetivo principal era fornecer burocratas ao Estado, colaborando para que a dominação e opressão das classes dominantes permanecesse.

[52] O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim.

Foi possível constatar que, após a LDB de 1962, o ensino superior brasileiro procurou formar profissionais com um perfil tecnicista. Sendo assim, o positivismo de Kelsen, dominante no século XX, veio a se amoldar perfeitamente ao ensino jurídico brasileiro. Ao focar apenas a norma, embora não negando a existência de fatores externos a ela, o jurista formado pelas instituições brasileiras sempre procurou excelência técnica e pouco ou nada se esforçava em discussões relevantes para a sociedade. Não enxerga o Direito como uma ciência revolucionária, capaz de transformar a sociedade. Apenas age interpretando e aplicando a norma posta pelo Estado.

Alguns atribuem a responsabilidade pelas aulas dogmáticas lecionadas nos cursos de Direito até a atualidade aos professores. Todavia, não se pode olvidar que os próprios docentes, muitas vezes pressionados pelas amarras impostas pelas instituições de ensino e pelos órgãos reguladores, são obrigados a manter as aulas como sempre foram ao longo da história: um monólogo em que o professor "repassa" conteúdos e "informa" ao invés de "formar".

Ou seja, constata-se que se o ensino jurídico passa por uma crise, esta não pode ser atribuída exclusivamente ao positivismo jurídico ou aos professores. Ela decorre de diversos fatores, inclusive muitos deles provocados pelo próprio Estado. Determinar o que é e o que não é lecionado nos cursos jurídicos na contemporaneidade está além das diretrizes fixadas pelo MEC. O "currículo oculto", determinado pelo Exame da OAB, pelos concursos públicos e pelo ENADE, tem contribuído significativamente para moldar o perfil de egresso a ser alcançado pelas universidades.

As diretrizes curriculares, instituídas através da Resolução CNE/CES nº 9, determinam que as instituições de ensino devem procurar a formação de um egresso multifacetado, capaz de interpretar, argumentar e aplicar corretamente as normas, mas que também seja dotado de uma postura reflexiva e crítica. Ou seja, pode-se pensar que as diretrizes educacionais atuais direcionam para a busca de um profissional reflexivo, capaz de limitar-se não somente à norma jurídica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível pensar e refletir na possibilidade de superação da formação antiga, que continua se apoiando em modelos ultrapassados e conservadores. O atual momento social exige um bacharel do Direito apto a interpretar e aplicar normas, mas que também seja capaz de lidar

com temas de tamanha relevância na atualidade, como corrupção partidária e empresarial, proteção dos povos indígenas, ideologia de gênero, direitos dos homossexuais, biotecnologia, saúde e educação pública, tecnologia da informação, direitos das mulheres, dentre outros.

Nesse sentido, importantes são as contribuições de Warat (1982, 1983, 1997, 2002). Aqueles que se apoiam apenas nas premissas de Kelsen para estudar o Direito, seja o docente ou o discente, acabam sendo cooptados pelo que ele denomina "senso comum teórico dos juristas" (WARAT, 1982, p. 51), em que a realidade é indiscutível, pronta e acabada. Desta forma, ao estudante do Direito cabe apenas trilhar este caminho, marcado pela dogmática e pelo positivismo.

Saviani (2007) afirma que a educação é um ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. O método pedagógico frutuoso é aquele em que o professor e o aluno encontram-se igualmente inseridos, no entanto ocupando posições diferentes. O educador acredita que esta condição pode ser o ambiente propício para gerar uma relação fecunda entre professores e alunos, criando assim soluções para os problemas postos pela prática social.

Penso que a problemática do ensino atual não encontra-se somente na adoção do positivismo jurídico kelseniano pelos juristas brasileiros, o problema está também além dos muros das universidades. A mercantilização do ensino, os interesses escusos daqueles que detêm o poder e que querem manter tudo como está, a comodidade da manutenção do "senso comum" e os exames da OAB e do MEC são fatores podem colaborar para o momento atual do ensino jurídico brasileiro.

Levar com que o aluno se sinta parte do processo formativo e não apenas um mero expectador, em uma sala de aula transformada em um ambiente onde alunos e professores construam o conhecimento em conjunto, tal como o método apresentado por Saviani (2007).

Warat (1997, p. 64) afirma que para se educar com dignidade é necessário "apagar os ecos solenes da palavra legal, negar-se a pensar que o discurso dogmático só se deixa pensar dogmaticamente, rejeitar as ingenuidades epistemológicas que sustentam a concepção de Estado de direito, lutar contra a corrupção dos signos jurídicos". Para ele, o ensino do Direito deve aliar-se a conhecimentos de outros campos do conhecimento, evitando-se assim um isolamento, em que apenas as verdades pré-montadas são reconhecidas e aceitas.

> Aprendemos sempre afastando-nos do estabelecido, descobrindo o novo. Não se aprende acumulando simplesmente um cabedal de informações. Aprende-se

> denunciando as faltas de saber acumulado, desligando seus signos de seus efeitos, fazendo uma passagem emancipatória e facilitadora do novo (WARAT, 1997, p. 64).

Assim, acredito que seja necessário o abandono do conformismo e a construção de um novo modelo, em que docentes e discentes, libertados das amarras das verdades prontas, acabadas e fechadas, possam ser capazes de forjar a formação de um bacharel crítico e reflexivo, com condições de ser um agente transformador da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 9/2004**. Brasília: CNE, 2004.

SANCHES, R. C. F.; PEREIRA, N. C. F. O ensino dogmático do direito como elemento limitador à universalização do acesso à justiça. XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. **Anais.**São Paulo, 2009.

SAVIANI, D.. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

WARAT, L. A. **A pureza do poder:** uma análise crítica de teoria jurídica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

_____. **Introdução geral ao direito:** a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Safe, 2002.

_____. **Introdução geral ao direito:** o direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Safe, 1997.

_____. **Por que cantam as sereias.** Florianópolis: UNOESC / CPGD - UFSC , 2003.

_____. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas**. Seqüência**, UFSC, Florianópolis, v.3, n. 5, p. 48-57 1982.

A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DEPOIS DE UM ANO COMO SIGNO, SIGNIFICADO, SIGNIFICANTE E SIGNIFICAÇÃO NA VIDA DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DR. LUIZ PINTO DE ALMEIDA NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA DO SAPUCAÍ – MG

Rita de Cassia de Campos Andery[53]
Mestre em Educação – UNIVÁS
rita.andery@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido no ano de 2017 em Filosofia – Educação para o Pensar - de Matthew Lipman realizado na Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida, na cidade de Santa Rita do Sapucaí-MG no Ensino Fundamental II, tomando como amostragem alunos do nono ano, buscando assim iniciar uma discussão sobre: Quais as diferenças observadas pelos alunos e a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação como signo, significado e significante em suas vidas e como essa educação pode transformar- se em significação durante o ano? Pesquisa de natureza filosófica e dialética. A construção dos referenciais teóricos, estabeleceu as bases do diálogo e reflexão dos conceitos trabalhados no ano de 2017.O levantamento dos conceitos filosóficos e estudos bibliográficos foi feito em obras dos autores Matthew Lipman (1990, 1995, 1997), Marie-France Daniel (2000), Saussure, Ferdinand (2002), que embasam esta prática, onde os alunos tiveram a chance a partir do que a princípio era apenas um signo, passar então para a união do significado e o significante, para então surpreenderem-se construindo uma nova significação diante de um mundo de novas descobertas.

[53] Proprietária/Fundadora do Espaço Integrado "Heúreka". Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás (2015). Atuou como professora na graduação de Filosofia Geral, Metodologia do Ensino de Filosofia e Currículos e Programas e Pós-Graduação da FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí –MG. (2015/2016). Atuou como professora de Didática, Metodologia de Matemática e Ciências no curso Normal/Magistério da Rede Pública de Santa Rita do Sapucaí/MG (2016).Professora de Ética na disciplina de Ensino Religioso na Rede Estadual de Santa Rita do Sapucaí/MG (2017).Professora de Orientação Educacional no curso de Pós Graduação em Gestão Educacional da Universidade Vale do Sapucaí - UNIVÁS - (2016 até o momento).Atuou como Orientadora/ Psicopedagoga do CEM Bela Vista em São Sebastião da Bela Vista - MG (2017). Pós Graduada em Ensino de Sociologia e Filosofia pelo Instituto Brasileiro de Formação - Joinville -SC - IBF - FACEL (2016). Pós-graduada em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER de Santa Rita do Sapucaí - MG (2016). Pós Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Católica Dom Bosco - Campo Grande - MS -UCDB (2017). Pós graduada em Gestão, Orientação e Supervisão pelo Instituto Brasileiro de Formação - Joinville -SC - IBF - FACEL (2017). Pós Graduada em Neuropsicopedagogia Clínica pelo Instituto Brasileiro de Formação - Joinvile - SC - IBF - FACEL (2017). Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís - Jaboticabal - SP (2017). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Francisco -USF (1998). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Filosofia da Educação, Filosofia para Crianças e jovens Educação para o Pensar, Orientação Educacional, Coordenação e Psicopedagogia. É Membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação - GRUPEFE - Pesquisadora UNINOVE, cadastrado no CNPQ. É Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Gestão (GEPEG): Questões Contemporâneas de Ensino, Avaliação, Docência e Gestão da UNIVÁS, cadastrado no CNPQ. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira NEPHEB - UNIVÁS, pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, Ética e Política, cadastrado no CNPQ

Realização

Apoio

Palavras-chave: Educação para o Pensar. Comunidade de Investigação. Signo, Significado, Significante e Significação.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido no ano de 2017 em Filosofia – Educação para o Pensar[54] - de Matthew Lipman realizado na Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida, na cidade de Santa Rita do Sapucaí-MG no Ensino Fundamental II, tomando como amostragem alguns alunos dos nonos ano. Buscou-se assim iniciar uma discussão sobre as diferenças observadas pelos próprios alunos, a partir da Metodologia da Comunidade de Investigaçã[55] foi de como essa metodologia pode se transformar depois um ano em signo, significado e significante[56] em suas vidas. Através da reflexão filosófica podemos alcançar atitudes que se distinguem de outras formas de pensamento. Até a tomada de decisão para problemas mais corriqueiros pode ser transformada em tema de profunda reflexão, buscando e revelando significados que trazem clareza e coerência dentro de nossas ações.

Um dos objetivos foi conhecer, através da análise dos feedbacks colhidos ao final do ano em sala de aula, como as crianças e jovens envolvidos no projeto passaram a se comportar e que diferenças apresentaram a partir de então e como essas diferenças do ponto de vista dos

[54] Este termo, cunhado por Matthew Lipman (1990,1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a "Educação para o Pensar" almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da "Educação Para o Pensar" caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

[55] A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa "investigação dialógica cooperativa" (LIPMAN, 1990, p. 121), as crianças vão aprendendo a distinguir um argumento bom de um ruim, a exigir dos outros e de si mesmas coerências nas argumentações e a se autocorrigir ou seja, através da comunidade de investigação, elas aprendem a "pensar melhor", tornando-se mais racionais. Vê-se, portanto, que o diálogo tem papel fundamental na metodologia do programa, fundada no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. Não se trata, porém, de um diálogo qualquer, um mero bate-papo descomprometido. Antes, precisa ser criterioso e logicamente disciplinado (LIPMAN, 1995, pp. 31-32, 342).

[56] Signo é, pois, uma noção complexa que designa todo o meio de encarnar a representação mental de um objeto, de uma ideia, de um desejo, a fim de os tornar transmissíveis sob a forma de mensagem. Portanto, é o Signo aquilo que representa uma coisa diferente de si. O significado, que não é uma coisa, mas a representação mental dessa coisa. O significante, que é o elemento perceptível do signo e que constitui, de certo modo, uma "imagem acústica" e a significação a junção desse últimos dois.

próprios alunos em relação com a Comunidade de Investigação mudaram seus signos, significados, significantes e se transformaram em significação em suas próprias histórias.

Dentro desse contexto buscamos durante todo o tempo incentivar essas crianças e jovens, a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo, podendo contribuir assim, para um pensamento autônomo. Na atividade filosófica com crianças e jovens busca-se transformar a sala de aula em uma "Comunidade de Investigação".

Para fundamentar o trabalho realizado e analisado, durante o ano de 2017, em investigação empírica, e levantamento nos conceitos filosóficos em estudos bibliográficos em obras do autor Matthew Lipman (1990, 1995, 1997), Marie-France Daniel (2000), Saussure, Ferdinand (2002), que embasam esta prática desenvolvida, no intuito de compreender a visão metodológica que desencadeia toda ação pedagógica no ensino de Filosofia e da "Educação para o Pensar" como preconizou Lipman (1990). Quanto à metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativa. Entendendo que por meio da "Educação para o Pensar" é possível alcançar uma educação transformadora, considerando a criança e o jovem, como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de filosofar segundo Lipman (1990).

A hipótese averiguada foi de que segundo Lipman (1990), a filosofia poderá ter seu lugar assegurado entre as demais disciplinas se os professores perceberem que ela lhes pertence mesmo em tempos sombrios pelos quais estamos passando no momento. A filosofia no currículo tenderia a promover o relacionamento entre as disciplinas, reduzindo a fragmentação dos saberes e proporcionando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, fomentando assim o desenvolvimento de crianças e jovens tornando-os reflexivos e dialógicos. Almeja-se por meio da "Educação para o Pensar" e da reflexão filosófica alcançar uma educação transformadora, crítica, considerando a criança como ser atuante, pensante e agente transformador.

A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DEPOIS DE UM ANO COMO SIGNO, SIGNIFICADO, SIGNIFICANTE E SIGNIFICAÇÃO NA VIDA DOS ALUNOS

Para podermos entender como a Comunidade de Investigação se tornou "Significação" para os alunos, dentro do projeto em um ano, precisamos entender um pouco da visão de Saussure (2002), entre outros estudiosos, onde esse nos mostrou que as linguagens são sistemas

Realização

Apoio

de signos e o estudo desses signos, objeto próprio da Semiologia[57] por ele defendida, ajuda a compreender os mecanismos da comunicação.

O Signo é um "sinal que ocupa o lugar de qualquer coisa que é conhecida pela experiência". O Signo é, pois, uma noção complexa que designa todo o meio de encarnar a representação mental de um objeto, de uma ideia, de um desejo, a fim de os tornar transmissíveis sob a forma de mensagem. Portanto, é o Signo aquilo que representa uma coisa diferente de si.

Ferdinand de Saussure (2002), ao estudar o signo linguístico, aquele que é utilizado pela linguagem verbal, distinguiu dois componentes que o formam:

O significante, que é o elemento perceptível do signo e que constitui, de certo modo, uma "imagem acústica" (Perspectivando Pierce, seria o objeto geral ou a representação específica). Situa-se no plano da forma/continente (isto é da sua parte material, da linguagem); e o significado, que não é uma coisa, mas a representação mental dessa coisa. É o conceito. (Em comparação com a teoria Pierciana, podem imaginar que seja o Interpretante). Situa-se no plano do conteúdo (portanto da mensagem, da interpretação).

Explicando o conceito de Saussure (2002), o Significante e o Significado formam o Signo, que é uma entidade psíquica com duas faces, quais sejam, a combinação do conceito (Significado) e a imagem acústica (Significante) e a essa relação entre eles que foi denominada de "Significação", isto é, o ato que une o significante ao significado e que constitui um elemento essencial do signo.

O instrumento escolhido nesta pesquisa para investigar a realidade apontada foram relatos de feedback dos próprios alunos ao final do ano. Objetivou-se conhecer, através da análise dos relatos colhidos na prática em sala de aula, como os alunos envolvidos passaram a pensar, se comportar e que diferenças apresentaram a partir de então e como essas diferenças se mostraram relevantes e se tornaram significação em suas vidas. Para organização dos dados recolhidos, com a respectiva categorização e análise dos depoimentos observados dentro da Comunidade de Investigação, foi feita a seleção daqueles que mais se evidenciaram, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão. Os alunos foram identificados como A1, A2, A3; para o sigilo das identidades da pesquisa.

[57] Semiologia é a ciência dos significados, influenciando a teoria da comunicação, o estruturalismo e a linguística

AMOSTRAGEM DE RELATOS/FEEDBACKS DOS ALUNOS AO FINAL DO ANO DE 2017

Foram escolhidos 48 relatos do total de 480 alunos do ano de 2017. O que nos chamou atenção foram as inferências construídas e como se tornaram "Significações" para esses alunos a partir da Comunidade de Investigação, mostrando, evidenciando e reforçando a aplicabilidade da proposta de Lipman. Retiramos 10% de amostragem dos relatos que mais se evidenciaram, porém, para este artigo escolhemos somente 2 para serem apresentados

Pergunta: Como foi minha experiência com a Educação para o Pensar?

A1:

Bom, minha história pode ser um tanto quanto longa, mas vamos lá.

Esse ano, 2017, provavelmente foi um dos melhores anos da minha vida, Muita coisa de ruim aconteceu, é claro, mas muitas coisas boas vieram também.

Eu voltei para cá, o Luiz Pinto, e eu não tinha um histórico muito bom em questão de comportamento (capaz de não ter ainda haha), arranjava muitas brigas, não sabia levar as coisas na brincadeira.

Então, eu entrei novamente na turma que estou, a Prata, que vale mais que ouro, como diria um de nossos professores, aproveitando esse momento, um abraço pra todos meus mestres, incluindo os que já me despedi.

Eu estava com medo de retornar, não vou mentir, eu tive vergonha do que fiz para meus amigos, eu era um monstro. Tentava acabar com a vida deles de qualquer maneira, sempre os tentando culpar. Me sinto sujo até hoje por isso, mas eu só percebi que estava errado depois de amadurecer, e quando notei isso, eu não consegui conter as lagrimas algumas vezes. O que foi que eu tinha feito?

Eu retornei, e em uma quinta-feira, foi quando a única luz de coragem que eu tinha explodiu e se tornou um vasto oceano iluminado. Eu conheci minha professora de ética, a Ritinha e ela nos apresentou o PRECAVIQT, ou seja, um jogo de cartaz criado por ela as ferramentas do bom pensador.

P- pressuposição, R- razão, E exemplo, C contra-argumento, A – argumento, V- verdade, I- inferência, Q- questão, T- critério.

Eu vi algo nessas cartas, que alguns podem pensar que é até um mero pedaço de papel com plástico, mas eu sei que vi algo que me disse para fazer o que eu queria: assumir meu erro e pedir perdão por tudo que eu fiz. Então, conversei coma Rita, e ela me deu espaço na próxima aula. O dia finalmente tinha chego, ao que me lembre, foi 16/02/2017. Minhas pernas estavam bambas, eu estava morrendo de nervosismo de encarar meu medo de ver meus colegas novamente, mas acho que é isso que se chama coragem, não é? Ter medo mas saber enfrenta-lo.

Eu pude soltar tudo que estava sentindo, todas as vezes que pisei na jaca com eles, tudo que eu queria livrar no meu coração estava ali, nas minhas palavras. Era como soltar um enorme pesos de minas costas, algo que eu poderia deixar para trás e levar somente o que realmente importava. Eu tive medo de não seu perdoa, mas eu fui.

Realização **Apoio**

Eu sou eternamente grato aos meus colegas por terem me perdoado. Depois desse dia, eu pude notar várias outras coisas, coisas que eu enxergava, mas como diamantes brutos, que agora estou polindo. Eu nunca vou me esquecer das minhas aulas de ética com a professora Ritinha, mas o que foi que eu aprendi? Foi muito além do que discutíamos na aula... Bom, eu aprendi... Nunca é tarde demais.

Me perdoar e largar de ser duro comigo mesmo. Me abrir é sempre o MELHOR a fazer, a vida é um longo caminho, mas do que adianta conquistarmos muito, se não o aproveitamos?

Desistir nunca é uma opção, devemos acreditar no que queremos. Uma discussão se faz com o coração. Amigos sempre estarão com a gente, mesmo quando não queremos. Às vezes, a jornada vale mais do que a recompensa.

Ser você mesmo e não mudar pelos outros, se importe com você também. Ser diferente é bom, mesmo que não pareça. Ter seu próprio brilho é incrível. A vida não é a mesma sem amar. Mesmo que o amor, tenha uma dor. Não se coloque coleiras. Supere seus limites.

Às vezes é bom pensar fora da caixa. Tudo que você fizer com o coração é bonito, não importa se alguém disse que não está bom. O desconhecido pode ser quem vai mudar sua vida, mesmo que vocês não tenham nada em comum. Experimentar o novo é viver.

Correr atrás do que você realmente quer pode ser o único exercício que você precisa. A vida vai te derrubar com ataques fortes, mas não se trata de bater mais forte que ela, e sim de aguentar os ataques e seguir em frente. A persistência para levantar novamente. Está tudo bem ter medo!

Bom, eu poderia ficar o relatório todo citando tudo que aprendi, mas assim daria várias páginas, mas, o principal: aprendi que a educação para o pensar não é apenas discutir e refletir.

É viver, sentir emoções, se apaixonar, chorar, rir, ficar frustrado, brigar, perdoar, desistir, continuar...é tudo. É como a vida.

E algo que a educação para pensar não pode ser é só a amizade, pois, elas são a mesma coisa. A educação para pensar me deu uma sensação que eu não sabia coma ter: a sensação de viver. Eu só posso dizer que essa matéria tem sido uma das minhas favoritas, se não a favorita.

Eu passei por duas escolas, e ambas me ensinaram muito. Eu errei muito, obviamente, mas eu quero errar novamente, porém melhor! Eu quero poder mudar a vida das pessoas que eu amo, assim como elas mudaram a minha. Eu aprendi a ter voz. Aprendi a construir escadas e sempre querer alcançar o topo, independente de quantas vezes eu caia. [...]

A educação para pensar melhorou minha vida, larguei de ser pessimista, e no futuro, sei que eu conseguirei me tornar uma pessoa mais sociável graças a mesma matéria.

Eu tenho um motivo para viver agora, um novo eu que brotou do jardim das aulas. [...] (SIC)

A2:

Eu fiquei pensando por horas no que escrever e finalmente consegui por minhas palavras no papel.

PRECAVIQT fez tanta diferença na minha vida que hoje em dia não consigo ter um diálogo sem pensar nelas, e o que somos nós sem saber dialogar? E como a senhora disse: aquelas palavrinhas são a base de tudo. Através dela um velho amigo nos pediu perdão, tenho muito que te agradecer.

Obrigada por trazer essas aulas super diferentes e animadas, obrigada por nos passar todo esse carinho e ser super atenciosa. Assenhora não tem noção o quanto eu me sinto feliz

quando vejo que se importa comigo e fiquei mais ainda quando disse que fazia questão que eu escrevesse, é tão bom se sentir importante pra alguém.

É isso que suas aulas trazem, é isso que faz acordar todas as quintas animada, a senhora me faz querer aprender cada vez mais, me faz ficar como a Pimpa, toda curiosa e fazendo várias perguntas. Me faz sentir como Ari, todo pensativo e que procura aprender tudo.

Me desculpe por ter feito algo que não gostou e não ter me dedicado o suficiente, além de tudo isso, nos trata de igual pra igual o que te torna mais admirável ainda. A senhora é muito especial pra mim e tenho certeza que tudo que me ensinou vou levar por toda minha vida. [...] (SIC)

Para tal resultado faz-se necessário entender que a Comunidade de Investigação é trabalhada em cima de regras para que todos os alunos possam ter sua vez de falar, para que possam contraporem-se as ideias, pressupor, inferir, autocorrigir, exemplificar, contra exemplificar, criticar, comparar, estabelecer relações, parafrasear, demonstrar, questionar, etc, de modo a não se desrespeitar a opinião alheia e sim construir novos conceitos e ideias. Observamos na prática e na produção dos alunos que eles são capazes de realizarem todas essas habilidades e elas são trabalhadas a todo o momento dentro da Comunidade de Investigação. Conforme Lipman (1990) muitas coisas influenciam e inspiram as crianças e jovens, mas elas são totalmente capazes de pensarem por si próprias e de empenharem-se em uma investigação seja ela considerada de cunho simplório ou não.

Em especial, notou-se a preocupação em se mostrar pensante, são claras as inferências feitas por eles, estabelecem critérios, se preocupam em estarem sendo claros ao entendimento do outro. Lipman (1990) nos salienta que os alunos devem ser capazes de tirar conclusões, de fazerem inferências e identificá-las e, que com o passar do tempo, com a criteriosidade sendo maior, o professor utilizando do seu posicionamento quanto a sala de aula e levando seus alunos a um aprofundamento, as habilidades são trabalhadas e executadas sem que as crianças e jovens percebam inicialmente, mas com o tempo elas se colocaram dizendo, por exemplo, que gostariam de fazer uma autocorreção, assim trabalhando um processo de construção conjunta. Ainda evidencia-se a questão abordada de como o signo passou de significado, para significante e então se mostrou significação em suas produções finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de começar a responder parte de nossas reflexões e questionamentos, entendemos que as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis quanto ao seu

Realização

Apoio

desenvolvimento reflexivo e dialógico a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman foi satisfatória, lembrando que esse processo demanda tempo, porém aconteceu de forma impactante para a grande maioria alunos de 2017. No que diz respeito a transformação dos alunos pudemos notar que o trabalho do desenvolvimento do pensamento multidimensional aparece nas inferências e questionamentos colocados pelos mesmos a ponto da significação do conjunto trabalhado passar a fazer parte de suas vidas. Fica claro também que o professor é peça fundamental em qualquer processo de construção onde se permita a tramitação e o fluir das ideias trazidas e colocadas por eles.

Os alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida, já fazem parte de um período em que o ensino é articulado, que não está mais tradicionalista, onde o aluno era mero receptor de conteúdos, em um momento em que ter voz dentro de uma sala aula não existia tão abertamente quanto nos tempos do século XXI, por isso e pela curiosidade nata que trouxe desde a infância, a abertura dessa escola ao projeto é que vemos a diferença de aprofundamento quando se tratando de construir significações diante de tantos questionamentos. O programa de Lipman, tem como um de seus objetivos levar a criança e o jovem a ter um pensamento multidimensional, que, segundo Daniel (2000) leva ao bem ouvir, bem falar, a estudar de modo que seja produtivo, a aprender e a se expressar e, a ciência capaz de fazer com que a criança e o jovem chegue a tais habilidades é a Filosofia. A filosofia vem orientar para que se chegue ao Pensamento Multidimensional, que é formado pelo pensamento crítico, criador, reflexivo e cuidadoso.

Segundo Andery (2015) nos pensamentos Lipmanianos vemos que: O que importa é pensar exatamente na filosofia como condição de reflexão e ação, e que nessa pesquisa se propõe a construção de uma “Educação para o Pensar”. Ler, ouvir, falar, raciocinar, escrever são os exercícios de aprendizagem em sala de aula, ou seja, exercícios acadêmicos, mas devemos nos preocupar também com o cultivo do pensamento. Nessa concepção de pensamento é que a filosofia entra na didática pedagógica do educar, e aqui os alunos mostraram que tiveram a chance a partir do que a princípio era apenas um signo, passar então para a união do significado e o significante em suas vidas pessoais para então surpreenderem-se construindo uma nova significação diante do mundo de novas descobertas que os levaram a mudanças de paradigmas pessoais e que envolviam o grupo como um todo, a integração da aprendizagem e do ensino da Filosofia – Educação para o Pensar junto de todas as outras disciplinas torna-se um norte necessário para os alunos dentro da escola e fora dela, ou seja, no mundo.

Lembrando que este é um espaço que não se fecha. Permanece aberto a outras discussões, pois, no momento político social que vivemos, faz-se necessário que espaços abrangentes sejam criados para que os indivíduos possam, a partir de um pensamento coerente, crítico e rigoroso, construírem novas bases de significação.

REFERÊNCIAS

ANDERY, R. C. C. **Filosofia na Escola**: Uma Contribuição Necessária para um Espaço Reflexivo e Democrático. 04/08/2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Univás – Universidade do Vale do Sapucaí. Minas Gerais. 2015.

DANIEL, M. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000. Editora Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed.São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2006. LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo/SP: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo/SP: Nova Alexandria, 1997.

PEIRCE, Charles Sanders, “Semiótica”, São Paulo, Editora Perspectiva, 1995 SAUSSURE, Ferdinand de**. Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

TEORIA E PRÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Robson Machado
Unicamp
robson_historia@yahoo.com.br

RESUMO: Este texto tem como objetivo comunicar uma parcela dos resultados obtidos através da pesquisa expressa na dissertação de mestrado intitulada Pedagogia Libertadora e Pedagogia Historico-Crítica: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras, defendida na Universidade Federal de Lavras. Tencionamos evidenciar os elementos essenciais para compreensão e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica articulando algumas das questões teórico-práticas indispensáveis a sua materialização na atividade educativa, tais como: a concepção de escola, de conhecimento, de trabalho pedagógico e liberdade. Tomamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; educação; liberdade.

INTRODUÇÃO

O presente texto deriva da dissertação de mestrado intitulada **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras** defendida no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras no ano de 2016.

Naquela ocasião, tencionamos realizar o estudo sistemático da pedagogia histórico-crítica (PHC), debruçando-nos sobre as obras do seu precursor, o professor Dermeval Saviani, e a de destacados intelectuais dedicados à produção coletiva dessa teoria pedagógica de inspiração marxista.

Dos vários elementos, aspectos e categorias postas à vista durante a jornada de estudos e leituras, destacamos, para efeito de síntese, o papel da escola, do professor, do conhecimento e da liberdade no referido ideário pedagógico. Elegemos tais elementos e categorias por considerarmos que qualquer discussão que busque a essência da PHC deve tê-los como objeto de análise.

Nosso objetivo é esclarecer como os elementos e categorias anteriormente enunciados são entendidos em uma teoria pedagógica contra-hegemônica que se coloca numa perspectiva revolucionária. Desse modo, ofereceremos subsídios para contrapô-las às concepções

Realização

Apoio

pedagógicas hegemônicas, e contra-hegemônicas que operam na perspectiva reformista, que encaram a escola, o professor, o conhecimento e a liberdade sobre outra matriz teórico-filosófica.

Tal abordagem exige a compreensão histórica e a elaboração teórica que orienta a prática transformadora, isto é, expressa a teoria como orientação para prática e a prática como critério de verdade para teoria. Por isso, para respondermos às nossas indagações, lançamos mão do materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, porque entendemos que as ideias determinantes nas sociedades, assim como as ideias pedagógicas, são determinadas pela produção material da vida.

A ESCOLA

Atualmente a escola tem sido associada à rigidez, à negação da liberdade e a reificação dos alunos como se tais características fossem inerentes ao processo de escolarização. Esse movimento, potencializado pelas pedagogias hegemônicas contemporâneas, e também por algumas teorias contra-hegemônicas, influem na desvalorização da educação de tipo escolar, postulando uma rejeição da escola enquanto instituição transmissora do conhecimento necessário à produção e reprodução da vida humana (PASQUALINI; TEIXEIRA, 2008).

Em oposição aos ideários que em menor ou maior medida se apresentam como detratores da escola clássica, a PHC defende a escola como local central para o cumprimento do propósito da prática educativa que consiste em "[...] produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2012b, p. 13). Isto é, reconhecendo que é por meio da ação humana de modificação e apropriação da natureza (objetivação humana no meio biofísico) que se constitui o mundo da cultura, ou seja, o mundo dos homens, advoga que:

> é pela atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo, numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação [...]. Nesse sentido, o gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação (que produz na consciência e na atividade humanas novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades), deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência. A essência humana é, portanto, externa ao homem, que só pode existir, como ser singular, objetivando-se como gênero, apropriando-se da realidade humana, histórica. Dito de outro modo, para existir como ser singular, é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de

> suas faculdades especificamente humanas, em meio às possibilidades e condições que lhes são dadas (PASQUALINI; TEIXEIRA, 2008, p. 78-79).

Desse modo, a escola cumpre papel ímpar diante do atual estágio de desenvolvimento da humanidade que, após o surgimento da ordem capitalista evolui em seu grau de complexidade, passando a exigir que tal instituição realize a mediação direta e intencional para plena reprodução do gênero humano, uma vez que essa não mais poderia ser realizada pelo simples convívio social.

Por consequência, a educação de tipo escolar presume a exigência do domínio teórico dos conteúdos, pois "a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico" (SAVIANI, 2012b, p. 66) por meio dos clássicos, visto que "[...] o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

O que difere, portanto, a PHC de outras correntes da educação, como, por exemplo, a pedagogia libertadora, é a ênfase dada ao papel da escola como promotora da socialização do saber sistematizado, e nisso insiste Saviani ao afirmar: "vejam bem: eu digo saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a *escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao conhecimento sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular*" (SAVIANI, 2012b, p. 17, grifo nosso).

A FUNÇÃO DO PROFESSOR

A PHC considera que "a educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres *em graus diferentes de maturação humana*, numa situação histórica determinada" (SAVIANI, 1996, p. 47, grifo nosso). Com efeito, o professor se encontra em um estágio mais avançado do desenvolvimento intelectual em relação ao seu aluno, ou seja, o professor, por ter se instrumentalizado, refletido rigorosa e radicalmente a prática social antes de seu educando, dispõe de uma visão organizada e sintética da realidade, sendo capaz de agir intencionalmente para que seus alunos elevem seu modo de compreensão da realidade objetiva. Em outras palavras, "a natureza da prática pedagógica implica uma

Realização
Apoio

desigualdade real e uma igualdade possível" (SAVIANI, 2012a, p. 79), pois professor e aluno não estão em um nível de igualdade no início do processo educativo, embora essa igualdade seja possível, e esperada, ao término do procedimento de ensino-aprendizagem. Para isso, a PHC estimula a iniciativa dos alunos sem abrir mão da atividade docente, proporcionando a comunicação entre os alunos e o professor, mas sem deixar de valorizar a cultura acumulada historicamente. Conforme Saviani (2012a, p. 69-70), a PHC "[...] leva em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos".

Para Saviani (1996), o professor deve operar sempre na intenção de atingir objetivos pré-estabelecidos para educação; assim, há de se interessar pelos meios adequados à realização desses objetivos. Supondo que a posse de tais meios "[...] está na razão direta do conhecimento que temos da realidade" (SAVIANI, 1996, p. 49), defende que "[...] quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela" (SAVIANI, 1996, p. 49). Desse modo, se o propósito da educação na PHC é promover o indivíduo, tornando-o capaz de conhecer a realidade social a fim de transformá-la, ampliando sua liberdade, comunicação e colaboração entre os homens; torna-se indispensável o domínio da ciência pelo professor, uma vez que a ciência se constitui como instrumento direto de promoção da humanidade.

Sobre a relação do professor com o conhecimento e a importância da transmissão do saber elaborado ao aluno, assevera o precursor da PHC:

> um professor de história ou matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. tem cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. *Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação do professor seja capaz de garantir aos alunos.* Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global (SAVIANI, 2012a, p. 80, grifo nosso).

A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Defensora inarredável da educação de tipo escolar, a PHC, por compreender que a educação popular é a educação para o povo, para os filhos da classe trabalhadora, postula que

Realização Apoio

tal atividade educativa deve ocorrer no ambiente mais apropriado para transmissão-assimilação do conhecimento, ou seja, a escola; sem, contudo, negar os espaços informais como formadores de concepções de mundo (DUARTE, 2015).

O conhecimento (conteúdo) a ser transmitido pela escola aos homens do povo deve ser, portanto, o saber objetivo, entendendo que a reflexão a partir do senso comum é insuficiente para o desvelamento da realidade, isto é, somente através da aquisição do saber objetivo, pela necessária mediação da teoria, torna-se possível o conhecimento da realidade objetiva. Nesse sentido, o conhecimento em sua forma mais elaborada, que fora apropriado, na sociedade de classes, pela burguesia, sendo cognominado de modo pejorativo por Freire de cultura erudita, passa a ser socializado com os filhos da classe trabalhadora, uma vez que é expressão do patrimônio cultural da humanidade e, portanto, pertencente a todos os indivíduos do gênero humano.

Isso é o que assevera Duarte, na esteira da reflexão de Gramsci, ao defender a seguinte tese: "que um modo de viver, de operar, de pensar se tenha introduzido em toda sociedade porque próprio da classe dirigente não significa por si só que seja irracional e deva ser rejeitado" (GRAMSCI, 1999, p. 258 apud DUARTE, 2016, p. 87). Ocorre, que na sociedade burguesa não somente os meios de produção são privados, mas também se privatiza, levando a apropriação violenta e indevida, os resultados dessa produção, entre os quais podemos elencar a ciência, a filosofia e a arte (PASQUALINI; TEIXEIRA, 2008, p. 77). Se reconhecermos, conforme indicamos no quarto capítulo desta dissertação, que os meios de produção são, por sua vez, conhecimentos objetivos objetivados, socializar tais conhecimentos é, por consequência, socializar os meios de produção.

Assim, o conteúdo a ser transmitido na atividade educativa é todo aquele que pode ser incluso no âmbito das objetivações genéricas para-si, portanto nas relações não cotidianas e intencionais, com o propósito de desenvolverem nos sujeitos a capacidade de desnaturalização das condições da sua realidade, "[...] o que requer o domínio dos conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade" (DUARTE, 2016, p. 84).

A educação escolar por meio do ensino dos conteúdos, do saber erudito, é uma possibilidade de contribuição para transformação das relações sociais, pois, uma vez que se conscientizam e dominam os saberes objetivos desvelando a realidade objetiva, os homens do povo têm condições de mudar a prática social. Logo, as bases para a formação de uma

Realização
Apoio

concepção de mundo desenvolvida (materialismo histórico-dialético) estão dadas no saber elaborado, não no senso comum, assim é que, como assevera Gramsci (1982, p. 131):

> [...] cria [se] os primeiros elementos de uma intuição do mundo que liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico dialética de mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

A LIBERDADE

A liberdade inexiste na natureza, sendo uma criação exclusivamente humana que, a partir de sua atividade laboral, transforma as condições matérias em que vive. Em outras palavras, a liberdade existe nas alternativas concretas que se colocam à vida dos homens diante das quais, estes, podem fazer escolhas no interior das possibilidades oferecidas. A liberdade, portanto, é uma contingência histórico-social que se dá em meio à produção e reprodução das objetivações humanas que, pelas contradições apresentadas no bojo da sociedade de classes, também produzem e reproduzem seu contrário, isto é, a viabilidade da não concretização da liberdade (DUARTE, 2016).

Na concepção materialista histórica, a liberdade é identificada com o domínio da natureza e de nós próprios com base nas necessidades naturais e sociais, aquelas construídas historicamente, mediante a atividade consciente. É nesse sentido que Engels (1979, p. 96) assevera que "[...] cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade".

Seguindo esta linha de raciocínio, Duarte (2016, p. 81-82), na esteira da reflexão de Lukács (2013), afirma que a liberdade consiste em decidir, em termos alternativos, como transformar, conscientemente, "cadeias causais correntes" (dinâmica objetiva da realidade) em "cadeias causais postas", ou seja, dinâmica objetiva da realidade que incorpora os objetivos e planos traçados pela consciência. Ocorre, que os objetivos e planos traçados pela consciência só são passíveis de serem concretizados mediante a atividade teleológica do trabalho que, por sua vez, estabelece a relação entre os fins e os meios (ferramentas e linguagem) empregados para alcançar tais fins.

Desse modo, torna-se indispensável o conhecimento da dinâmica objetiva da realidade que se pretende transformar, bem como o domínio dos meios que se pretende empregar. Ora, disso é que se trata a atividade consciente que, na concepção dialética de educação, presume

Realização Apoio

domínio dos processos naturais e sociais colocando-os a serviço das finalidades humanas. Por isso, para Duarte (2016, p. 84) "[...] a possibilidade da consciência dominar o ser, a partir do conhecimento da precedência objetiva desse ser, ocorre tanto em relação à natureza como em relação à sociedade [...]."

O que queremos com isso afirmar é que, para a PHC, e com ela estamos de acordo, consciência e conhecimento não se dão separadamente. O que quer dizer que a atividade consciente e transformadora, exige, ao máximo, a apreensão dos clássicos da ciência, da filosofia e da arte. O domínio da consciência sobre o ser, evidenciado por Duarte, nada mais é que o conhecimento do próprio ser, das condições ontológicas da sociedade humana e das suas contradições.

Para a PHC, a liberdade se dá com a promoção da sociedade comunista, quando os homens, a partir da autoatividade, poderão desenvolver-se em relações plenas de sentido (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 23). Mas há o desenvolvimento da liberdade nas relações de ensino-aprendizagem, isto é, quando ocorre a edificação da segunda natureza do aluno a partir da atividade educativa intencional do professor. A prática educativa, que socializa os conhecimentos produzidos pela humanidade, se encarrega de caminhar na direção do comunismo, instrumentalizando as classes subalternas do saber apropriado pela burguesia. A liberdade, neste estágio, se dá quando o aluno domina o conteúdo, pois a partir dele terá condições de empreender uma atividade consciente na prática social global.

Saviani (2012b, p. 18) adverte que "é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade, que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz". Na contramão das teorias pedagógicas que negam a automatização da atividade pelo aluno, por julgarem o automatismo essencialmente opressor e agente esterilizador da criatividade, a PHC defende que o automatismo é condição para liberdade, uma vez que só a partir do momento em que automatizou, incorporou o objeto aprendido, é capaz de desenvolver-se a partir dele sem a extrema necessidade da concentração. O automatismo não se constitui em uma barreira à criatividade, mas é condição para o desenvolvimento da ação criadora.

Nesse ponto, a PCH chama-nos atenção para [...] dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera alcançar por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição de liberdade, para que ocorra a aquisição das ferramentas mentais sem as quais não é possível o

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (DUARTE, 2016, p. 86) e adverte que:

> Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola (DUARTE, 2016, p. 85).

Em outras palavras, uma liberdade que não se relaciona à promoção da liberdade coletiva, portanto do gênero humano como um todo, nem do indivíduo singular, porque limita, ou até mesmo impede, o exercício de sua atividade teleológica, inviabilizando a sistematização rigorosa necessária a objetivação humana, sem a qual sua atividade fica desprovida de sentido para si e para os outros. Trata-se de uma atividade espontânea alienada que nada tem com a autoatividade, com a realização e o desenvolvimento omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode pensar do ponto de vista histórico-crítico os elementos e categorias discutidos segregadamente, visto que se completam e se determinam mutuamente. Consideramos, contudo, que a categoria de liberdade é que, em maior medida, dá norte e sentido ao modo como se processam os elementos constituintes do processo de ensino aprendizagem. Uma vez que sob o prisma da educação revolucionária, o objetivo é a promoção da liberdade, isto é, a construção do comunismo.

Não é possível, dentro dos limites objetivos pré-estabelecidos para construção deste texto, avançarmos sobre a discussão da construção do Reino da Liberdade, para usar uma expressão de Marx, e as possíveis e necessárias contribuições da educação para superação do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento. Acusamos, no entanto, que este estudo continua sendo engendrado na Faculdade de Educação da Unicamp numa pesquisa de doutoramento.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 37-57.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal**: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./jun. 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

PASQUALINI, J. C.; XAVIER, L. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-37.

Realização

Apoio

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: EM BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO

MSc. Rogério Abranches da Silva
Inatel
rogeriosilva@inatel.br
Dra. Neide Pena Cária
Univás
neideunivas@gmail.com

Resumo: Este texto origina-se da pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2017, na Universidade do Vale do Sapucaí, a qual procura trazer contribuições da educação para o empreendedorismo no século XX para uma pedagogia universitária. A qualidade do ensino na educação superior, nas últimas décadas, está no centro dos debates em face das novas demandas do mundo do trabalho e da necessidade de uma formação profissional mais competente. O objetivo deste texto é evidenciar a importância e a necessidade de uma pedagogia própria para o ensino superior e as possibilidades de contribuição da educação para o empreendedorismo para a institucionalização dessa pedagogia. Espera-se contribuir com as discussões em torno das questões do ensino superior relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à docência, uma vez que uma pedagogia para o ensino superior não se trata apenas de questões de caráter pedagógico, mas também de político e social.

Palavras-chave: Pedagogia universitária. Ensino Superior. Docência. Empreendedorismo.

INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado em educação, defendida em dezembro de 2017, na universidade do Vale do Sapucaí, em que se investigou sobre as contribuições do ensino de empreendedorismo para uma pedagogia própria para o ensino superior. O estudo se deu articulando a educação para o empreendedorismo a partir da voz de egressos dos cursos de Engenharia de Telecomunicações, Computação e Biomédica do Inatel, aos fundamentos da Pedagogia Universitária e da Pedagogia Empreendedora.

Conforme identificado na pesquisa, foi somente a partir das últimas décadas do século XX que o cenário da educação superior começou a despertar atenção no ambiente acadêmico-científico, provocando discussões, com considerações propositivas, ainda que em pequena quantidade, mas que vem ganhando espaço no cenário da pesquisa. Foi neste movimento que

Realização
Apoio

se originou a proposta de uma nova pedagogia para as universidades, denominada “Pedagogia Universitária”.

Neste contexto e por uma Pedagogia Universitária, é que esta pesquisa procura trazer contribuições e possibilidades da educação para o empreendedorismo no século XXI. O conceito de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), aliado às estratégias de educação para o empreendedorismo e inovação, se apresentou como um dos pontos altos da discussão neste trabalho, em torno de uma pedagogia para o ensino superior. Neste artigo, o objetivo é evidenciar a importância e a necessidade de uma pedagogia própria para o ensino superior e as possibilidades de contribuição da educação para o empreendedorismo para a institucionalização dessa pedagogia. Pelas suas finalidades específicas da educação superior, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 1996, o princípio que norteou este estudo sustenta que a sala de aula é um espaço em que o ensino precisa ser inovado, com práticas empreendedoras e criativas a fim de se adequar às novas exigências do mundo do trabalho e às expectativas dos alunos.

Metodologicamente, a pesquisa que deu origem a este estudo utilizou-se de três procedimentos: a pesquisa de campo com os referidos egressos, em um total de 102 ex-alunos respondentes, profissionais no mercado; a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos referidos cursos e uma revisão sistematizada sobre os temas Pedagogia Universitária e Pedagogia Empreendedora. A discussão proposta centra-se no nível da educação superior, com foco na formação para uma profissão, portanto, uma pedagogia para o ensino superior refere-se não apenas a questões de caráter pedagógico, mas também de caráter político e social. Diante de tais considerações, destaca-se a importância do comprometimento das instituições de ensino e dos profissionais que se dedicam à docência com o processo de formação.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E EMPREENDEDORISMO

Fazendo uma triangulação de dados entre Pedagogia Universitária, Pedagogia Empreendedora e os dados coletados por meio da aplicação de um questionário eletrônico, respondido pelos egressos dos cursos citados, o estudo demonstrou a importância do ensino de empreendedorismo na formação profissional e a necessidade de uma pedagogia própria para o ensino superior. Esses resultados podem ser compreendidos no contexto que ora se apresenta, a seguir.

Realização

Apoio

O cenário de mudanças: repercussões na educação

Os novos tempos apresentam novas necessidades e novas realidades ao ensino superior. Tal cenário traz novos desafios para a educação superior, exigindo ações inovadoras e esforços por parte das instituições de ensino, diante do desafio cada vez maior de conseguir preparar profissionais para o mundo do trabalho e, assim, contribuir para diminuir o risco da exclusão social oriunda do desemprego. Além disso, é necessário atentar-se ao fato de que o próprio emprego está passando por um processo de mutação há algum tempo, em função de vários fatores, dentre eles o surgimento de novas demandas e desafios globais da sociedade, pela diversidade dos novos modelos de negócios em cenário econômico tão diversificado. Neste sentido, cabe apresentar algumas discussões teóricas entorno do tema pedagogia universitária, inovação e educação para o empreendedorismo.

Pedagogia Universitária: do ensino à ensinagem

A atuação dos docentes do Ensino Superior tem grande incidência em toda a sociedade, pois o preparo de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação especializada "está sob a sua responsabilidade", no entendimento de Pimenta e Anastasiou (2011, p. 7). No entanto, para muitos professores, as teorias que fundamentam o universo da docência são desconhecidas e, por este motivo, elas concluem que não são, por esses docentes, utilizadas, pelo menos de forma consciente, em seus planejamentos de aula ou aplicadas em suas aulas. Para as autoras, muitos professores universitários se valem basicamente de três fontes para se constituírem professores, sendo estas: a experiência reproduzida oriunda da prática de sua profissão como especialista, a experiência adquirida enquanto aluno, e a experiência atual que vem sendo adquirida com a própria atuação como professora.

Cunha (2006, p. 258) sintetiza que "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino". Essa colocação ratifica a percepção sobre o quanto o professor universitário é desprovido de uma formação dirigida aos processos de ensino e aprendizado, ainda que este passe a ser o maior responsável por este processo a partir do momento em que inicia sua jornada de professor. Atualmente, o cenário da educação

superior continua sendo agravado pela falta de uma formação adequada dos docentes no ensino superior e, quanto mais se compara esta situação, que é inclusive de abrangência mundial, com os crescentes impactos negativos na formação dos estudantes universitários, evidencia-se a necessidade premente, nos tempos atuais, de renovação da sala de aula.

Na visão de Pimenta e Almeida (2011, p. 28), "passamos por uma necessidade de quebra de paradigmas neste processo, o que naturalmente exige e exigirá ainda mais do professor universitário". Há que se redesenhar novos planos de estudos, "o que requer novas capacidades dos docentes, de modo a favorecer o desenvolvimento de outras dimensões na formação dos alunos". O ato de ensinar exige um novo processo de compreensão, pois, "se o professor explica o conteúdo e o aluno não se apropriou dele", não pode-se dizer que houve ensino. No entendimento das autoras, "somente se poderia afirmar que houve ensino se, de fato, tivesse ocorrido a aprendizagem".

Conceito de ensinagem: um novo olhar para o ensino

O sentido do termo "ensinagem", cunhado por Pimenta e Anastasiou (2005) vai além da Didática, pois segundo a autora, não basta ter a intencionalidade de ensinar. O conceito de ensinagem considera os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos; não se trata apenas de didática ou de ser didático ou não. Trata-se do resultado, atingir ou não os objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de "ensinagem". No processo de ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. A partir de pesquisas da prática em sala de aula e discussões sobre a docência universitária, essas autoras ressaltam a necessidade de estudos para compreender o funcionamento do ensino como fenômeno complexo, suas implicações estruturais e suas funções sociais no caso da docência em instituições de ensino superior. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 203-204) "O ensinar, enquanto atividade social tem como compromisso assegurar que todos aprendam". Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética, pois somente, se poderia afirmar se houve ensino, se de fato tivesse ocorrido a aprendizagem, portanto, não basta a intencionalidade para se dizer que houve ensino

Inovação em sala de aula

No decorrer das leituras empreendidas sobre o tema "Pedagogia Universitária", observamos diversos usos do termo inovação, o que nos levou a constatar a relação entre Pedagogia Universitária, empreendedorismo e inovação. Em função da polissemia do termo inovação e de seu uso e apropriação por diferentes segmentos da atualidade, entendemos como necessário apresentar aqui o que tem norteado nossos estudos, especificamente sobre o emprego do termo na educação, neste caso tratando com mais especificidade da educação superior.

O tema inovação tem permeado o discurso da educação, em todos os níveis de ensino, seja pelo interesse de algumas instituições e de alguns professores com o objetivo de valorizar suas práticas pedagógicas, ou até mesmo como estratégia de marketing vinculada ao sentido de "novo", seja pela necessidade premente de que isto ocorra como defendem alguns pesquisadores do tema, bem como alguns coordenadores de cursos que emitiram pareceres sobre o tema em pesquisa realizada por Cunha e Wolff (2006) sobre concepções e lugares da inovação no ensino superior, extrapolando os discursos da racionalidade instrumental. Como relatam Cunha e Wolff (2006, p. 41), "é certo que a palavra inovação também estimulou relações com as novas tecnologias, mas não de forma reducionista e de aplicação messiânica".

Masetto (2003, p. 197), em suas reflexões sobre o conceito de inovação a considera como o conjunto de "alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior". Inovação acontece à medida que as concepções antigas não sustentam as demandas da sociedade atual, exigindo mudanças. Para o autor, não existe um conceito único de inovação e, além disso, inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas.

"Falar em inovação é falar de quê? " Com essa questão Cunha (2016) problematiza a educação superior no contexto contemporâneo e as condições que a afetam, exigindo reflexões e mudanças, assumindo a concepção de inovação como ruptura paradigmática e reforça a alternativa por ela proposta denominada "Pedagogia Universitária". Para Cunha e Wolff (2006, p. 44), inovação trata-se de "uma alternativa significativa de construção de seus saberes, enquanto profissionais da docência", o que reforça o campo da Pedagogia Universitária numa

compreensão que inclui a perspectiva histórica e o contexto de sua produção, procurando contribuir com a discussão.

Pedagogia empreendedora

A obra "Pedagogia Empreendedora" (DOLABELA, 2003) é utilizada neste trabalho como referência porque apresenta fundamentos sistemáticos para o desenvolvimento de projetos educativos inovadores com metodologias mais flexíveis de ensino, capazes de transformar os conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos existenciais em um conjunto de sabedoria que gere um saber fazer e, consequentemente, gere uma riqueza social, vislumbrando, assim, possibilidades de superação de um sistema conservador, padronizado, único e para todos.

No campo educacional, o empreendedorismo vem se destacando há algum tempo, principalmente, em países como Canadá e Estados Unidos, em um cenário caracterizado como "Sociedade do Conhecimento", bem antes de chegar ao Brasil. Tem sido comum especialistas do mundo produtivo e organismos multilaterais, incluindo a Unesco, defenderem que a força motriz para o desenvolvimento socioeconômico é a educação e, assim, advogam em nome da melhoria da qualidade da educação.

Nesse cenário, a presença da educação para o empreendedorismo é reforçada principalmente, com a metodologia proposta por Fernando Dolabela denominada "Pedagogia Empreendedora", que visa difundir novas estratégias de ensino na educação formal e não formal, desde as séries inicias. De acordo com Dolabela (2003), a Pedagogia Empreendedora não se propõe a ser uma metodologia educacional de uso amplo, mas restrita ao campo de uma educação empreendedora. Por isso, trata-se de uma pedagogia que conviverá com as diretrizes fundamentais de uma educação básica ao proporcionar o uso de estratégias didáticas por meio das quais poderá materializar formulação de sonhos e a busca de sua realização.

Como ressalta Dolabela (2008, 2003), a capacidade empreendedora é condição necessária para o desenvolvimento humano, social e econômico de qualquer comunidade. O autor defende que é preciso que o sistema educacional torne mais flexível as metodologias de ensinar, que seja um sistema não padronizado, não passível de ser descrito de maneira única como regra para todos, mas um sistema educacional que seja capaz de transformar os

conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos existenciais em um conjunto de sabedoria que gere um saber fazer e, consequentemente, gere uma riqueza social.

Ao tratar do tema "Pedagogia empreendedora", Dolabela (2003), também apresenta reflexões e críticas ao mundo do trabalho tradicional, imperativo nos dois últimos séculos, tentando chamar a atenção ao fato de que este mundo do trabalho, no formato que sempre operou, está passando por uma significativa metamorfose. Essas mudanças trazem novos desafios para as instituições de ensino. Diante do exposto, ensinar para empreender não significa apenas criar novas propostas, inventar novos produtos ou processos, produzir novas teorias, engendrar melhores concepções de representação da realidade ou tecnologias sociais. Empreender significa modificar a realidade para, dela, obter a autorrealização e oferecer valores positivos para a coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos cientes das limitações contidas neste estudo devido à complexidade que envolve a questão da Pedagogia Universitária como também pela amplitude de questões que perpassam pela proposta de pesquisa que ousamos empreender, que se trata, prioritariamente, de articular os fundamentos teóricos da Pedagogia Universitária aos elementos teorizados por Dolabela (2003) na sua proposta de uma Pedagogia Empreendedora, ouvindo de outro lado, com muita atenção, a percepção de profissionais graduados no Inatel, que participaram das atividades educativas para o empreendedorismo, nesta instituição.

Ao longo deste trabalho demonstramos que a questão da Pedagogia Universitária é cada vez mais legitimada no cenário educacional, em todo o mundo, pois a convocação para desenvolver e avançar rumo à elevação da qualidade do ensino superior é um fato que ganha cada vez mais espaço na sociedade e nas políticas públicas. Observamos, por meio da literatura, que há um consenso entre os autores de que muitos docentes atuantes em instituições de ensino superior são profissionais especialistas em seu ramo de conhecimento, mas não apresentam nenhuma formação pedagógica para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. A discussão sobre o conceito de ensinagem suscita um debate mais profundo e reflexivo sobre as chamadas questões pedagógicas no ensino superior, tendo em vista que houve uma grande expansão do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, mas a taxa de alunos concluintes ainda é irrisória, conforme dados do Censo Escolar (2016), publicado em 2017.

Esperamos que os resultados deste trabalho possam contribuir para superação do modelo tradicional ainda predominante em sala de aula por meio de ações empreendedoras e inovadoras, superando também o consenso de que a docência do ensino superior não requer formação no campo do ensinar, já que o domínio de conhecimentos específicos e/ou o exercício profissional no campo seriam suficientes.

REFERENCIAS

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. CES, Universidade de Coimbra. Portugal, 2004. Disponível em: Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Mais uma etapa investigativa se conclui: construindo uma pedagogia da inovação. In: **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara/São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p. 127-143.

_____. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. (org.) **Pedagogia Universitária**: Energias emancipatórias em tempo neoliberais. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 13-30.

_____. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016
Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955. Acesso em: 4 de mar. 2016.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

MASETTO. M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.133-173.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR

Samuel Carvalho dos Santos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
samuelsantos.tcs@gmail.com
Neide Pena Cária
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
neideunivas@gmail.com

Resumo: Este artigo vincula-se ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão (GPEG), cadastrado no CNPq e à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente. O objetivo é trazer ao debate a articulação entre os conteúdos, as estratégias de ensino, a formação e a experiência profissional de modo a constituir o que está sendo tratado como competência acadêmica no ensino superior. Demonstra-se que a competência acadêmica é um processo a ser construído no dia a dia, continuadamente, enfrentando o desafio de superar o modelo tradicional de ensino em que o docente, de forma intencional, busca a sua *performance,* a fim de garantir os melhores resultados e a efetividade da aprendizagem na educação superior Espera-se contribuir com a discussão em relação ao ensino e à aprendizagem, priorizando a relação entre o pedagógico e o epistemológico, considerando que toda prática é amparada, epistemologicamente, em uma determinada concepção de educação.

Palavras-chave: Ensino superior. Competência acadêmica. Aula universitária.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da Dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2018, na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), localizada no Sul de Minas Gerais, que investigou sobre a sala de aula universitária e as estratégias de ensino, constituindo o que se chamou de competência acadêmica no ensino superior.

Historicamente, o desenvolvimento de uma aula, em todos os níveis, ocorre nas interações que se dão entre dois personagens – aluno e professor - com fins de ensino (tradicionalmente centrado no professor) e aprendizagem (tradicionalmente centrado no aluno). A forma como se dão essas interações em sala de aula tanto podem contribuir com um trabalho educativo mais eficaz como também prejudicar o ensino e a aprendizagem como é o caso da indisciplina, da dispersão, do desinteresse, entre outros. No caso do ensino superior, outros fatores específicos podem interferir nessa relação de ensino e aprendizagem, tais como: as mudanças e as demandas no mercado de trabalho; o perfil dos alunos; as ferramentas

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVÁS
UNIVÁS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

tecnológicas utilizadas em momentos e situações inadequadas, como é o caso do uso indiscriminado do celular; a velocidade da produção do conhecimento; as estruturas precárias de sala de aula e a própria formação dos docentes, entre outros.

Nesse cenário, emerge a questão da competência pedagógica do professor que está na docência em sala de aula da educação superior. A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que competência pedagógica do professor universitário vai além de conteúdos teóricos e didáticos, sendo considerada como aula ideal a que se organiza por um conjunto de estratégias de modo a tornar-se prazerosa, argumentativa, interativa, que atenda às expectativas dos alunos. O objetivo deste trabalho é trazer ao debate a articulação entre os conteúdos, as estratégias de ensino, a formação e a experiência profissional em sala de aula, de modo a constituir o que pode se chamar de uma aula eficaz.

São abordados os fatores que atuam no sentido de exigir dos profissionais da educação e da própria instituição de ensino adequações administrativas e pedagógicas a fim de atender às expectativas dos alunos em processo de formação profissional, considerando, fundamentalmente, as finalidades da educação superior, como estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, e a questão da formação para a docência no ensino superior.

A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

O conceito de sala de aula universitária se ampara, fundamentalmente, na teorização realizada por Masetto (2003, p. 6), que assim afirma:

> Tradicionalmente a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos seus alunos. Poderíamos dizer que se trata de um tempo e espaço privilegiados para uma ação do professor, cabendo ao aluno atividades como "copiar a matéria", ouvir as preleções do mestre, às vezes fazer perguntas, no mais das vezes repetir o que o mestre ensinou. É verdade que temos também as aulas práticas, ora demonstrativas quando o professor assume um papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicação de conceitos aprendidos nas aulas teóricas nos laboratórios ou em estágios. Essas são mais raras.

É importante pontuar que Masetto (2003) conceitua de aula universitária uma aprendizagem significativa, buscando atingir intencionalmente objetivos definidos. Para o autor, toda aprendizagem precisa ter sentido para o aprendiz o qual precisa enxergar que aquilo que ele está aprendendo é a sua realidade, sua vida, seu trabalho, seu dia a dia. Isso poderá ser

Realização

Apoio

o que fará desse aluno um admirador do seu professor, pois ele enxergará nesse professor um espelho no qual procurará se projetar, atribuindo mais significado ao seu aprendizado. Não existe aprendizagem sem valores realísticos na vida do aluno, nas palavras do referido autor, pois não existe aprendizagem se ela não acontece na vida do aprendiz, isto é, se não fizer sentido para ele e, para que isto aconteça, é preciso entender o aprendiz como pessoa, primeiramente, com suas ideias, inteligência, sentimento, cultura, profissão e sociedade. Somente assim o aprendiz conseguirá fazer transferências do que aprendeu na universidade para outras situações profissionais. Nesse sentido, uma aula universitária deve acontecer de forma mais próxima possível das atividades profissionais que estudante deverá exercer nas organizações, fábricas, escritórios hortas, laboratórios, ou como profissional autônomo.

Educação Superior: aprendizagem de adultos

Primeiramente, cabe frisar que o ensino trata-se de ensino e aprendizagem de adultos. Portanto, para o processo de ensino superior, é fundamental que o docente compreenda como é que os adultos aprendem, sendo este um requisito fundamental ao docente do ensino superior. Segundo Cunha (2014), a vida profissional do aluno do curso superior precisa ser levada em consideração e isso se confronta com a formação do docente, muitas vezes sem experiências profissionais. De acordo com a autora, a graduação tem sido, não raras vezes, protagonizada por docentes que acabam de sair da pós-graduação, ou seja, jovens e sem experiência profissional ou sem experiência na carreira docente, que possuem bagagem apenas de conhecimentos específicos.

Nessa mesma linha de compreensão, Masetto (2010) argumenta que, no ensino superior, o processo de aprendizagem se faz por meio da troca de ideias, informações, habilidades e experiências entre professor e aluno. Assim, a relação entre ensino e aprendizagem deve acontecer de uma forma em que ambos participam (professor e aluno) transformando a sala de aula em um ambiente de amplo conhecimento. Como ressalta Masetto (2010, p. 46), não existe melhor forma de aprendizado para o ensino superior, quando este ensino está associado com experiências. O autor cita quatro pontos que ele considera de destaque: a) Para os adultos, a aprendizagem está intimamente associada à experiência; b) A busca de significado é fundamental para toda aprendizagem, especialmente para adultos, que devem estar capacitados para aprender o sentido na sobrecarga de informações à qual estão constantemente expostos; c)

Cada experiência pessoal é única; a aprendizagem que é experimental enfatiza a individualidade; d) A aprendizagem do adulto é favorecida pela interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que o ajudam a superar a fragmentação na análise e a consideração dos fenômenos.

O que é enfatizado pelo autor é que, quando os alunos ingressam na universidade, eles buscam uma complementação definida com relação aos interesses profissionais e, por serem clientes, fazem exigências específicas à instituição. Por isso, é importante a universidade ampliar e diversificar a formação e a experiência dos seus docentes para atender a todas as expectativas diferenciadas dos alunos. No entendimento de Masetto (2010), o *know-how* e experiências adquiridas fora da universidade por esses docentes fazem o curso ter um sentido e um valor inestimável, pois o aluno realmente encontra aquilo que ele veio buscar. O interesse dos alunos e a validade daquilo que é falado pelo docente fazem com que a dinâmica da aula seja mais produtiva e tenha mais significado, o que o autor chama de "eficaz".

Conforme Masetto (2010), é na sala de aula que se aprende habilidades e competências para o desempenho profissional e todo o seu conhecimento para a devida aplicação no ambiente profissional. O aluno deve aprender na sala de aula as técnicas para solucionar os problemas lá fora, no seu trabalho.

Para o autor, criatividade e imaginação são competências fundamentais perante todos os problemas apresentados neste mundo globalizado que busca novas soluções a todo instante. No entanto, no entendimento de Cunha (2014), de maneira geral, as exigências para a concepção formativa de um docente universitário se voltam, ainda, mais ao conhecimento que ele possui e que tenha ligação com a disciplina ministrada, sem valorizar a experiência profissional. Para a autora, o conhecimento prático decorre do exercício profissional e o conhecimento teórico do exercício acadêmico e, ambos os casos, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos.

Diante do exposto, é importante refletir quando uma grande porcentagem de professores não consegue ensinar de forma eficaz e nem consegue desenvolver aptidões e competências nos alunos, necessárias ao exercício profissional, o que leva, muitas vezes, ao desinteresse dos estudantes pelas aulas ou pelo curso. As legislações nacionais preconizam que a profissionalização do professor deve se dar pela formação, inicial e continuada e, no caso do ensino superior, por meio dos cursos de Mestrado e Doutorado, o que corrobora as análises apresentadas pelos referidos autores.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Baseado na prática docente no ensino superior e, como relatado por Masetto (2003), cabe destacar a necessidade de desenvolver nos estudantes competências e atitudes que lhes permitam analisar e discutir novas formas para solucionar os problemas da sociedade e, principalmente das organizações do século XXI. Segundo o autor, espera-se do profissional docente atitude reflexiva sobre a necessidade de uma nova postura profissional no seu exercício, a fim de contribuir para novas estratégias de ensino nas salas de aula universitária. O autor observa as mudanças no ensino superior a partir de uma análise em quatro pontos: 1) no processo de ensino aprendizagem; 2) no incentivo à pesquisa; 3) na parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem; 4) no perfil docente.

Masetto (2003) afirma que o conjunto de mudanças no ensino superior fez com que o perfil do professor se alterasse significativamente de especialista para o mediador da aprendizagem, cabendo ao professor desenvolver competências na área pedagógica, se tornando um profissional da educação, pois o ensino eficaz exige mais do que simples aquisição de competências ou conteúdos teóricos. Ele cita um exemplo, dizendo que habitualmente, o professor prepara uma aula que ele julga da melhor qualidade, mas o aluno não se interessa. Assim, aquilo que pode ser considerado um ensino de qualidade para o professor não o é para o estudante. Com essa situação o autor questiona: Como fazer essa aproximação? Ele próprio responde afirmando que, no cerne dessa questão, destacam-se diversos fatores relacionados à formação e às competências docentes no ensino superior, principalmente, ligadas aos profissionais bacharéis, que se dedicam à docência sem a devida preparação pedagógica para lidar com atividades educacionais.

Pachane e Pereira (2004) fazem uma avaliação da tradição das universidades para chegar à conclusão de que a formação estabelecida para o docente universitário é limitado apenas ao conhecimento da disciplina que ele ministra. Em termos pedagógicos, não são exigidos ou pouco são exigidos de conhecimento prático à formação docente. Conhecimento prático é o que vem do seu histórico, da vida profissional e no mercado de trabalho, e conhecimento teórico/epistemológico é o que vem da área acadêmica.

Como observa Pachane e Pereira (2004), com a falta de uma regulamentação mais específica sobre a docência no ensino superior, os programas de pós-graduação responsáveis

por formar os docentes universitários nem sempre incluem aspectos pedagógicos em seus currículos. Com tal discussão, os referidos autores corroboram Pimenta e Anastasiou (2005), que acusam a expansão do ensino superior de não estar sendo acompanhada de um processo de profissionalização dos professores, nem na formação inicial, quanto na continuada.

Foi nesse cenário que na última década do século XX, surgem novas abordagens educacionais que buscam responder aos dilemas da contemporaneidade, como é o caso do ensino por competências. É inserido neste contexto que se encontra também o professor do ensino superior, que precisa desenvolver novas competências para lidar com as mudanças no cenário educacional e as novas demandas da sociedade e do mundo do trabalho, principalmente no campo pedagógico. A abordagem das competências tem sido uma das alternativas utilizadas por algumas instituições de ensino para enfrentar os desafios que se apresentam na educação contemporânea, mas tal tema não será tratado neste texto por falta de espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se faz a pergunta sobre o que é uma sala de aula universitária, logo vem à nossa mente várias carteiras, alunos chegando, conversando e o professor já posicionado aguardando que cada um se sente e fiquem quietos para, enfim, começar a aula. O estilo da aula é aquela em que o professor fala e o aluno escuta; o professor planeja o que fazer e o aluno executa conforme orientado; o professor ensina e o aluno aprende. Esse é um modelo de uma aula considerada “tradicional” e que ainda continua no século XXI, na maioria das salas de aula. Para Becker (2001), o escute, leia, decore e repita ainda é muito comum nas escolas superiores. Os alunos ainda continuam, em pleno século XXI, como meros espectadores deste ensino arcaico e mecânico. Não há um vínculo mais dinâmico entre discente e docente, em que os dois deveriam ser sujeitos do processo de ensino e aprendizagem no contexto pedagógico.

No decorrer deste trabalho foi possível perceber não somente os desafios de uma sala de aula no ensino superior, mas também os impasses em que se encontram os docentes diante da realidade da sala de aula e as novas demandas de toda profissão. É possível corroborar Masetto (2003), ao analisar o ambiente escolar como sendo um lugar que pode ser de tormento para o profissional, caso não sigam normas, projetos, estruturas e não estejam com o único propósito que toda instituição de ensino deva ter. Reconhece-se que o ritmo do mercado de trabalho, das empresas e da sua inovação na área de gestão é incomparável com o ritmo

Realização

Apoio

educacional. Essa situação pode se prorrogar ao longo dos próximos anos se os professores com titulação de mestres e doutores não se atualizarem, participando de feiras e congressos, como também atuando ativamente dentro de uma empresa como um consultor, por exemplo, explica Masetto (2003). Para o autor, dizer que é mestre ou doutor, na área de gestão, sem nunca ter atuado ativamente dentro de uma empresa é como dizer que conhece tudo sobre como viajar para qualquer lugar apenas lendo um livro. Isto não existe. Não há nada que substitui a experiência e a prática.

O grande desafio é aceitar a possibilidade da mudança e que cabe aos professores universitários o papel de vanguarda para trazer inovação e diferenciais para a sala de aula, a fim de tornar o ensino mais eficaz. Porém, somente o professor, munido de saberes teórico e experiências terão o domínio e a habilidade em articular saberes necessários para garantir aos alunos o desejo de encontrar o verdadeiro sentido nas aprendizagens que devem se ocorrer nas relações que se dão em sala de aula, tanto quanto às suas ansiedades pessoais, culturais, mas, também profissionais. Aí se insere o sentido de competência acadêmica perseguido neste texto que, conforme a literatura visitada, trata-se de um processo sempre em construção em que o docente, de forma intencional, busca continuamente a sua *performance* para garantir os melhores resultados em sala de aula e a efetividade da aprendizagem significativa. Espera-se contribuir com a discussão em torno da relação entre ensino e aprendizagem no ensino superior, priorizando as estratégias de ensino na sua relação entre o pedagógico e o epistemológico, considerando que toda prática em sala de aula é amparada, epistemologicamente, em uma determinada concepção, crença e valores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – n.º 9.394. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

CUNHA, M. I. **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 25. Ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade:** a prática docente no ensino superior**.** S/P: Avercamp, 2010.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático -pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación,** N. 33/34. P.1-13, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRABALHO DOCENTE: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR NO COTIDIANO ESCOLAR[58]

Sandra Gramilich Pedroso
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
sgramilichp@hotmail.com
Fabiane Santana Previtali
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
fabiane.previtali@gmail.com

RESUMO: Esse estudo analisou o trabalho docente através de vertentes que demonstram as principais dificuldades inerentes ao contexto diário do professor. O objetivo principal foi analisar a intensificação do trabalho docente através das condições de trabalho do professor descrevendo e identificando fatores que propiciam a intensificação e proporcionam inquietações que afetam a subjetividade do professor em Instituições de Ensino em Belo Horizonte – Minas Gerais. A metodologia foi desenvolvida a partir da pesquisa descritiva com a análise de conteúdo através das respostas dos questionários com base nas categorias processo organizacional, estratégias de controle do trabalho e fatores financeiros referentes ao trabalho docente. Os estudos realizados propiciaram um resultado das condições de trabalho do professor, identificando os principais elementos do cotidiano escolar que desenvolvem conflitos internos que proporcionam altos níveis de tensão fazendo com que o professor trabalhe insatisfeito, com dificuldade no exercício de sua atividade, conduzindo o docente a frustrações e apatia profissional.

Palavras-chave: Professor. Condições de trabalho. Intensificação.

INTRODUÇÃO

Entender o trabalho em sua essência, sua estrutura e organização é importante para o desenvolvimento do homem em sua vida social, principalmente para a realização do trabalho no sentido de emancipação. A cada dia essa estrutura vem sofrendo modificações que trazem consequências para a vida do ser humano.

As mudanças ocorridas na organização do trabalho vêm acontecendo de uma maneira histórica propiciando inseguranças na vida do homem. O trabalho que em sua essência supria

[58]Artigo baseado na dissertação de Mestrado " Trabalho e Educação: as Estratégias de Controle e Precarização do Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Privadas a Partir do Ano 2000", do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFU) com apoio financeiro da CAPES no período de 2013/2014.

Realização
Apoio

as necessidades humanas, se tornou assalariado causando situações complicadas e difíceis para o ser humano.

Enguita (2008, p. 6) enfatiza essa situação ao declarar que vem acontecendo “mudanças radicais na função e nas características do trabalho e de seu lugar na vida das pessoas. É um caminho muito longo e tortuoso aquele que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade industrial”, ou seja, as modificações ocorridas no trabalho mudaram também a vida das pessoas e propiciaram ao homem um estilo de vida em que sua prioridade se tornou o trabalho, pois a necessidade da manutenção da vida é seu objetivo principal, o que muitas vezes faz com que haja aceitação do trabalho em qualquer condição.

Essas mudanças ocorridas na estrutura organizacional do trabalho acabam se relacionando a outros setores sociais, pois a influência se torna presente em outros âmbitos da esfera social. A educação é um setor social em que se encontram as características das modificações históricas vivenciadas no mundo do trabalho.

É possível compreender que ao envolver trabalho e educação numa instituição de ensino, o professor vivencia em seu processo de trabalho as influências externas do contexto social, o que torna difícil a busca por melhorias no mundo do trabalho.

Libâneo (1998, p. 3) afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”.

A função docente é redefinida de acordo com as características do contexto social sofrendo alterações conforme as exigências inerentes aos âmbitos sociais. Então, o trabalho do professor deve se adequar a realidade educacional e estrutural do trabalho que estão sob um contexto capitalista.

O professor com as complexidades e peculiaridades do trabalho no cotidiano escolar, muitas vezes vivencia situações complicadas devido às condições de trabalho, levando-o a uma esfera de desvalorização profissional.

Diante da situação descrita, pergunta-se: em que condições de trabalho os docentes de uma Instituição de Ensino estão submetidos? Que estratégias de controle do trabalho docente são utilizadas nas Instituições de Ensino? De que maneira as condições de trabalho atingem a subjetividade docente?

Realização

Apoio

Trabalhar num ambiente repleto de complexidades e contratempos que propiciam um clima de ansiedade e insegurança produz inquietações e levam o professor a um estado de insensibilidade, falta de motivação e entusiasmo para a realização do seu trabalho.

Vivenciar situações complicadas e difíceis no contexto educacional não deveria ser uma situação tão comum no cotidiano do professor, pois o processo educacional deve ser desenvolvido numa estrutura saudável e de valorização de todos os envolvidos.

Mészáros (2011, p. 25) afirma que "uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social". Ou seja, para que haja realmente melhorias na educação, a mudança deve acontecer numa totalidade no que se refere ao contexto social.

Ao pensar na educação como um fator de emancipação no contexto social, o processo de formação no âmbito educacional deve acontecer com o propósito de desenvolver valores morais, éticos e profissionais numa esfera de valorização do ser humano, sendo assim, um processo de respeito pelo professor.

OBJETIVOS

O objetivo principal foi analisar a intensificação do trabalho docente através das condições de trabalho do professor descrevendo e identificando fatores que propiciam a intensificação e proporcionam inquietações que afetam a subjetividade do professor em Instituições de Ensino em Belo Horizonte – MG.

A partir do objetivo geral, vieram os objetivos específicos, discriminados a seguir.

a) Identificar os fatores que determinam a intensificação do trabalho docente nas Instituições de Ensino em Belo Horizonte - MG;
b) Compreender o processo organizacional e as condições de trabalho do docente;
c) Identificar na relação entre trabalho e educação, as estratégias de controle do trabalho docente que são utilizadas nas Instituições de Ensino no Brasil, em particular em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais.

METODOLOGIA

Para realização da pesquisa de maneira autêntica, durante todo o seu decorrer, as atividades foram feitas sistematicamente seguindo um caminho metodológico rigoroso.

Por descrever as condições de trabalho do professor da educação básica, a pesquisa foi descritiva, uma vez que ela descreve a realidade, assim como as características de alguns fenômenos e população sem a interferência nessa realidade, buscando identificar, relatar, dentre outros aspectos, as características dos fenômenos e objetos estudados (APPOLINÁRIO, 2012; GIL, 2008).

O processo de coleta de dados deve ser realizado com precisão, observando cada detalhe para que o resultado não seja obtido sob influências do ambiente onde é realizada a pesquisa. “Coletar dados significa obter as informações necessárias para a pesquisa. [...] é realizado mediante o uso de alguma técnica ou instrumento de pesquisa” (APPOLINÁRIO, 2012, p. 64).

Devido a essa situação, o local escolhido para a coleta de dados foi o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO Minas), por ser um ambiente em que trabalham muitos professores.

Os participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com as características do estudo, utilizando-se como critério, docentes que trabalham em Instituições de ensino de Belo Horizonte - MG.

Para a coleta de dados dessa pesquisa, o instrumento usado foi o questionário padronizado que continha perguntas abertas, por possibilitar ao participante emitir sua opinião de maneira que ele se sentisse livre e tranquilo para responder, e perguntas fechadas, por exigir que o participante assinalasse apenas uma alternativa (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O questionário buscou coletar dados a respeito da problemática sobre as condições de trabalho dos docentes e foi divido em três partes, sendo que a primeira está relacionada aos dados gerais como: sexo, idade, tempo de trabalho, formação e área de formação.

A segunda parte do questionário foi sobre as condições do trabalho docente que abordou número de instituições em que o docente trabalha, número de salas, alunos, atividades remuneradas e não remuneradas referentes ao trabalho, questões relacionadas à saúde, relacionamento professor-aluno, dentre outros assuntos. Essa parte do questionário continha 25 questões abertas e fechadas.

A terceira parte, com quatro questões, trata-se da relação do professor com o sindicato dos professores.

Em continuidade a coleta de dados, foi realizada uma entrevista estruturada com cinco professores que fazem parte da Administração do SINPRO Minas.

Com a apreciação do referencial teórico e da pesquisa de campo, foi realizada a análise de conteúdo. Bardin (2011, p. 35) expõe que um dos objetivos do método de análise de conteúdo é "demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão".

Através da análise do material coletado com base nas categorias processo organizacional, estratégias de controle e fatores financeiros, as categorias foram analisadas, discutidas e interpretadas através dos resultados obtidos na pesquisa o que propiciou o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise dos dados obtidos procurou entender como se processou a intensificação do trabalho docente da educação básica nas instituições de ensino em Belo Horizonte através das condições de trabalho vivenciadas por esses profissionais e como essa intensificação atinge a subjetividade docente.

RESULTADOS

Ao analisar o material obtido através da coleta de dados, foi possível compreender que as instituições acabam exigindo dos docentes características inerentes ao contexto trabalhista, onde a intensificação do trabalho ocorre com base nos elementos do cotidiano escolar relacionados ao processo organizacional, as estratégias de controle do trabalho docente e aos fatores financeiros.

Através de um processo organizacional que cobra um alto nível de responsabilidade na realização das atividades e que também exige um elevado desempenho profissional o professor, muitas vezes trabalha como psicólogo, enfermeiro, psicopedagogo, dentre outras funções.

Destaca-se ainda a dobra de turnos realizada pelo docente buscando melhoria de salário, além das atividades extracurriculares que desempenha na escola. Essas atividades sobrecarregam o trabalho docente.

Oliveira e outros (2003, p. 10-11) afirmam que reformas que ocorreram no processo educacional proporcionaram consequências na organização do trabalho escolar aumentando o tempo de trabalho do professor fazendo com que ocorra a intensificação do trabalho docente e

quanto mais tempo e energia investe para atender e resolver os problemas vivenciados pelos alunos, ele pode se frustrar e sofrer.

No que se refere às estratégias de controle docente, estão relacionadas à avaliação do desempenho profissional, onde a avaliação se torna um mecanismo de controle no trabalho do professor, pois ele é avaliado constantemente em requisitos que demonstram um bom desempenho profissional.

Outra estratégia de controle refere-se ao nível hierárquico profissional, em que o trabalho do professor tem o acompanhamento profissional administrativo como de coordenadores pedagógicos e administradores escolares, que muitas vezes sufocam a autonomia docente, através da imposição de projetos e determinadas metodologias de ensino.

O professor tem buscado a autonomia na realização do seu trabalho, mas como como está sob a autoridade profissional administrativa encontra-se num processo de "restrições impostas pelas políticas educacionais e as relações de poder que compõem o tecido do cotidiano escolar" (OLIVEIRA et al, 2003, p. 11).

Quanto aos fatores financeiros, os elementos principais analisados foram o piso salarial e o salário. Há professores que trabalham em duas ou três instituições de ensino, pois o piso salarial é baixo o que propicia um baixo salário. Assim, esses professores aumentam sua jornada para melhorar a renda mensal.

Ao aumentarem as horas de trabalho, eles vivenciam a intensificação e ainda enfrentam condições precárias para o exercício de sua atividade; a remuneração com respeito ao salário e piso salarial tem se tornado insatisfatória, proporcionando consequências na saúde e na subjetividade do professor.

Diante do exposto, foi constatado que as características do trabalho docente são redefinidas de acordo com o objetivo da instituição, pois o professor deve se adaptar às exigências feitas pela instituição em que trabalha para manter seu emprego.

Exigências que estão relacionadas ao nível de responsabilidade docente, a remunerações e estratégias de controle. Esses fatores proporcionam a intensificação do trabalho docente, sendo que o professor ainda se vê obrigado aceitar as condições precárias de trabalho.

Mediante a análise apresentada sobre as condições de trabalho vivenciadas pelo professor na escola, é possível entender porque, muitas vezes, ele se sente desanimado, triste, inseguro de maneira que a subjetividade docente seja atingida propiciando um ambiente de insegurança e frustração com respeito à realização do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar situações difíceis e complicadas no ambiente de trabalho torna-se um fator de fadiga no campo emocional e relacional o que propicia consequências na saúde do profissional.

As vezes, lidar com problemas inesperados e repentinos faz com que o professor viva situações de intensificação do trabalho no cotidiano escolar, levando-o ao desânimo e apatia concernente ao processo educacional (seu trabalho diariamente) e no próprio trabalho.

Ao analisar a função do professor focada no processo ensino-aprendizagem, percebe-se o quanto o trabalho docente vai além desse processo. A responsabilidade envolvendo o ensino, a execução de projetos, atividades extraclasse, atendimentos a pais, responsáveis dos alunos, reuniões e outras questões do cotidiano escolar eleva o nível de preocupação e estresse no profissional.

Outra questão inerente no processo do trabalho docente são as condições em que o professor realiza seu trabalho. A jornada do trabalho torna-se cansativa e extensa ao realizar o trabalho em sala de aula e dando continuidade em casa, aumentando intensamente as horas de trabalho.

O professor muitas vezes trabalha com turmas contendo um grande número de alunos faltando-lhe os recursos necessários para o desenvolvimento das aulas.

Essas questões propiciam uma sobrecarga no trabalho do professor aumentando o nível de estresse de maneira a subjetividade docente seja atingida a ponto de afetar a saúde física e emocional do professor.

Trabalhar sob difíceis condições assumindo e vivenciando responsabilidades que estão além da função e formação é complexo e insatisfatório levando a exaustão e apatia profissional. O professor precisa ser valorizado e respeitado por sua identidade, profissionalismo e importância no contexto social.

Pensar numa relação educação e trabalho no contexto do trabalho docente é preciso e necessário no âmbito de debates para buscar melhorias nas condições do trabalho do professor, pois para a realização do trabalho de maneira saudável é preciso mudanças que propiciem melhorias no processo de trabalho de maneira que o professor seja valorizado como pessoa e como profissional. Então, resgatar a valorização e o respeito pela profissão docente é essencial para melhorias no processo educacional, assim como no contexto social.

Realização **Apoio**

Antunes (2002) menciona que para resgatar os valores humanos na sociedade atual, seria necessário um projeto social a nível mundial. Esses valores beneficiariam toda a sociedade, tornando-a digna e justa para se viver.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 227p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

ENGUITA, Mariano. F**. A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Clube dos Eds. 2008. 272p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 105p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. 51p.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo. 2011. 376p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. 2003. p. 1-15. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf >. Acesso em: 01 julho. 2018.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA: O PAPEL DO CONHECIMENTO HUMANO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ÂMBITO EMPRESARIAL

Vanja Ramos Vieira de Campos
UNISAL
vanja.ramos@gmail.com

RESUMO: Esse trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas realizadas na ocasião da minha dissertação de mestrados. Apresento o cenário da educação no âmbito das organizações de trabalho tendo como pano de fundo um cenário marcado pela economia globalizada. A gestão do conhecimento emerge como uma potente ferramenta de desenvolvimento e foi concebida com o intuito de propiciar aos trabalhadores - também denominados por alguns autores como capital intelectual - a maximização de suas potencialidades de inteligência com vista a obter resultados excelentes e contribuir, dessa forma, para a perenidade do negócio. Em face dessa realidade, a criação de programas e de infraestruturas voltadas para o compartilhamento do conhecimento passa a ser uma tendência encontrada em larga escala seja em empresas de grande e médio porte, multinacionais ou nacionais, ou em agrupamentos de pequenas empresas. A nova ordem econômica coloca a educação na rota, não apenas da produtividade, difundida no início do século XX, mas, sobretudo, da competitividade propagada pelo atual mercado sem fronteiras.

Palavras-chaves: Trabalho. Gestão do Conhecimento. Recursos humanos.

INTRODUÇÃO: A APRENDIZAGEM COMO DIFERENCIAL COMPETITIVO NAS ORGANIZAÇÕES DE TRABALHO

Abordei em pesquisa as teorias que sustentavam as iniciativas em educação realizadas por algumas empresas que promoviam forte investimento nessa área, em minha dissertação de mestrado, cujo tema foi ˜Educação Empresarial nas Organizações de Trabalho˜. Nessas organizações, entendia-se que as pessoas com suas múltiplas peculiaridades faziam a diferença nos resultados do negócio. Suas contribuições eram de tamanha relevância que os anteriores recursos humanos passaram a condição de capital intelectual.

Nesse texto proponho a compreensão da realidade educacional no âmbito corporativo como espaço aberto à reflexão sobre esse desenvolvimento humano calcado na aprendizagem e, ao mesmo tempo voltado para os interesses econômicos da atualidade.

Realização

Apoio

A globalização e o advento da internet deram início a uma revolução nos modelos de comunicação e gestão do conhecimento. O dinamismo crescente do mercado, as transformações sociais e a abertura da economia exigem atualmente um conhecimento especializado de abrangência internacional para enfrentar com êxito os desafios do novo milênio. A transnacionalização das economias, fruto das mudanças políticas e tecnológicas, derrubou barreiras antes consideradas inexpugnáveis.

O conhecimento já era tema dos tratados de Platão e Aristóteles e de muitos outros filósofos que se seguiram, porém, nunca como na atualidade esteve tão presente a chamada *Sociedade do Conhecimento*, com a crescente valorização do saber em detrimento dos tradicionais capital, terra e trabalho.

A partir dos anos 80, frente à consciência da importância dos recursos humanos e da necessidade de gerenciar contínuos processos de mudança no comportamento organizacional, as empresas passaram a demandar uma revisão de suas políticas e práticas de gestão de pessoas e a construção de instrumentos voltados para a administração de processos de mudança. Estas demandas geraram a produção de um novo referencial conceitual, técnico e metodológico que provocou uma ruptura nos paradigmas de gestão de pessoas e do comportamento organizacional. No Brasil a consciência das empresas para a importância dessas questões surgiu no início dos anos 90.

A partir de então, a gestão da educação corporativa despontou como fator preponderante para a maximização dos resultados da empresa, agora incrementados pelo capital intelectual. O foco se deslocou do modelo de produtividade e qualidade total, para o capital intelectual, ou seja, as pessoas que compõem a organização passaram a ser o diferencial competitivo. O conhecimento humano no âmbito empresarial passou a se apresentar com possibilidades múltiplas de desenvolvimento e crescimento. A ênfase passou a ser dada ao grupo de pessoas que com sua capacidade de agregar uma diversidade de respostas às proposições demandados pela constante adaptação à nova e incerta realidade, fazem toda a diferença no resultado final.

O IMPERATIVO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO EMPRESARIAL

O tema *Gerenciamento do Conhecimento* vem sendo amplamente discutido e praticado em um significativo número de organizações. Pela sua natureza, geração, ampliação e transferência, o conhecimento é um dos diferenciais no meio empresarial moderno. Pensar

em alternativas para multiplicar o conhecimento em toda a organização passa a ser um fator estratégico na competitividade do negócio.

Atualmente, os analistas de gestão empresarial têm uma visão da matéria focada na dimensão da ação organizacional e fundamentada no papel da educação, tomando como base a ação educativa que não tem caráter conclusivo, mas pelo contrário é extremamente viva e continuada, portanto se encaixa perfeitamente ao cenário dinâmico em que está situada.

O processo de aprendizagem constante contempla tanto a aquisição de novas formas de conduta como a modificação de esquemas anteriormente adquiridos. Perpassa a atividade puramente intelectual, encampando aspectos emocionais na produção de respostas, procedimentos e ações inovadoras. As modernas organizações, voltadas para a aprendizagem, são o espaço ideal para o desenvolvimento da capacidade de experimentação e criação, da procura por alternativas viáveis ao processo constante de superação de desafios que caracterizam o ser humano.

A busca incessante do ser humano constitui a essência da aprendizagem, seja ela acadêmica ou corporativa. O desenvolvimento da consciência crítica é permeado pelo processo educativo. Perceber a si mesmo como ser integrante da dinâmica crescente do desenvolvimento mundial, estabelecer parâmetros de comparação, definir metas individuais a serem atingidas são alguns aspectos pontuais que caminham concomitantemente com o desenvolvimento intelectual calcado na aquisição do saber.

Nesse contexto a empresa define conjuntos de procedimentos capazes de facilitar e otimizar o processo de aprendizagem de seus colaboradores. O somatório de atividades para esse fim engloba desde a aquisição de habilidade motriz até o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, passando por assimilação de novas atitudes e mudança de comportamento. A formação profissional é, indubitavelmente, um valioso e imprescindível recurso na gestão de recursos humanos.

Carvalho (1999, p. 101-102) sugere que a transformação no ambiente da empresa só é possível na medida em que ocorre a transformação do indivíduo, sujeito do processo educativo. Ele propõe três etapas elementares para a mudança de comportamento, desenvolvidas sob a forma de treinamento:

> A mudança de comportamento, no nível de formação profissional, se dá sobretudo através das seguintes fases básicas:

Realização

Apoio

> - Primeira etapa: aquisição de conhecimento. Nessa fase, o treinando recebe orientação teórica através de leituras, cursos, seminários, interação virtual e outros recursos para processamento de informações.
> - Segunda etapa: assumindo atitudes. É a fase em que o treinando, devidamente motivado, deseja pôr em prática no trabalho os conhecimentos adquiridos na etapa anterior de sua aprendizagem.
> - Terceira etapa: aquisição de habilidades. É a capacidade que o treinando possui de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o processo de treinamento que é submetido.

Há necessidade de identificação na função do treinamento, a fim de ser idealizado, planejado e realizado, com vinculação às potencialidades e peculiaridades culturais tanto da empresa, como do treinando. Essa proposta aponta uma abordagem sistematizada que atenda ao desenvolvimento de competências e capacitação profissional consoantes com as características e consecução de metas da organização. Muitas empresas falham por criarem e suportarem culturas e condutas inibidoras da vocação de aprendizagem de seus colaboradores.

De fato, o modo como as empresas geram, disseminam e alavancam seus ativos intelectuais é um referencial de vantagem competitiva no mercado sustentado pelos pilares da informação. Numa economia permeada por incertezas, onde as tecnologias multiplicam-se e tornam-se conhecidas pela concorrência em curto espaço de tempo, os mercados redirecionam-se frequentemente e os produtos ganham obsolescência rapidamente; as empresas que almejam o sucesso buscam na inovação contínua a fórmula para gerir seus negócios.

Esses pressupostos têm valor para pessoas e organizações que mantêm um crescente e auto renovado processo de desenvolvimento suportado pelo saber. A aprendizagem organizacional tem papel decisivo para as organizações que desejam desenvolver a capacidade de modificação, adaptação e criação de alternativas para a solução dos problemas com que se defrontam; parece ser uma real condição da sua própria sobrevivência.

Carvalho (1998, p. 41-42) ainda comenta:

> Na esteira dessas transformações não se pode esquecer o fato de que, justamente em função das crises por que passa a humanidade, o progresso tecnológico, científico e econômico é uma aspiração legítima de povos e nações em busca de seu bem-estar. O grande desafio, nesse sentido, é saber tirar proveito das crises advindas do próprio processo de mudança da sociedade (...) da ênfase do conhecimento como primeiro agente ativador das mudanças de grande impacto social. De fato, na chamada `hipercompetição` no mundo dos negócios de hoje, o conhecimento deve ser a mola mestra da aprendizagem organizacional. Outro ponto de destaque reside no preparo organizacional para as mudanças, e consequente desenvolvimento integrado de seus participantes.

Alguns autores afirmam que um dos papéis que merecem maior destaque na educação corporativa é o de converter o conhecimento individual em recursos disponíveis para outras

pessoas, de forma contínua e funcional, em todos os patamares hierárquicos. Esse conhecimento individual também recebe a denominação de conhecimento tácito. De fato ele é extremamente pessoal uma vez que compreende as experiências e impressões pessoais internalizadas no decorrer da vivência peculiar de cada indivíduo. A sua formalização e transferência são, sobremaneira complexas, em muitos casos os sujeitos detentores do saber tácito não têm plena consciência de seu domínio, ele está profundamente arraigado nas suas ações e no comprometimento com um contexto específico. Essas formas exercem considerável influência na concepção do todo. O sujeito desenvolve uma visão diferenciada dos demais, fundamentada na sua experiência ou no seu conhecimento tácito.

Nonaka (2000, p. 34-35) propõe que esses modelos implícitos são diferenciados dos explícitos e promover o encontro entre ambos é extremamente interessante para a disseminação do saber corporativo. Ele sustenta suas afirmações a partir de experiências vivenciadas em empresas japonesas como, por exemplo a Matsushita Electric Company:

> A distinção entre conhecimento tácito e explícito sugere quatro padrões básicos de criação de conhecimento em qualquer organização:
> 1- De tácito para tácito. Às vezes, certa pessoa compartilha conhecimentos tácitos diretamente com outra pessoa. Por exemplo, atuando como aprendiz do chefe dos padeiros do Osaka Internacional Hotel, Ikuko Tanaka, projetista da Matsushita, absorveu suas habilidades tácitas por meio da observação, da imitação e da prática. Elas se tornaram parte de sua própria base de conhecimentos tácitos. Em outros termos ela se ”socializou” no ofício. Mas, isoladamente, a socialização é uma forma um tanto limitada de criação do conhecimento. Sem dúvida, os aprendizes absorvem as habilidades do mestre. Todavia, nem o aprendiz, nem o mestre agregam qualquer insight sistemático ao conhecimento do ofício. Como esse conhecimento nunca se torna explícito, a organização como um todo não consegue alavancá-lo com facilidade.
> 2- De explícito para tácito. As pessoas também são capazes de combinar componentes isolados do conhecimento explícito para a constituição de um novo todo. Por exemplo, quando o gerente de controladoria de uma empresa coleta informações de toda a organização e as apresenta na forma de relatórios financeiros, esses documentos são novos conhecimentos no sentido de que sintetizam informações de muitas fontes diferentes. Mas essa combinação também não amplia a base de conhecimentos já existente. Mas quando ocorre a interação do conhecimento tácito e explícito, como no exemplo da Matsushita, ocorre algo poderoso. As empresas japonesas são especialmente eficazes exatamente nesse tipo de intercâmbio entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.
> 3- De tácito para explícito. Quando Ikuko Tanaka foi capaz de expressar os fundamentos de seu conhecimento tácito sobre fabricação de pão, ela o converteu em conhecimento explícito, permitindo seu compartilhamento com a equipe de desenvolvimento de projetos. Outro exemplo seria o do gerente de controladoria que, em vez de simplesmente compilar um plano financeiro para a empresa, desenvolve uma nova abordagem inovadora sobre controles orçamentários, com base em seus próprios conhecimentos tácitos, desenvolvidos ao longo de anos de trabalho.
> 4- De explícito para tácito. Além disso, à medida que um conhecimento explícito é compartilhado em toda a organização, outros empregados começam a internalizá-lo – ou seja, utilizam-no para ampliar, estender e reformular sue próprios conhecimentos

tácitos. Por exemplo, a proposta do gerente de controladoria talvez provoque a revisão do sistema de controle financeiro da empresa. Outros empregados usam a inovação e acabam contando com ela como parte do repositório de ferramentas necessários à execução das respectivas atribuições.
Na empresa criadora de conhecimento, todos esses quatro padrões estão presentes, em constante interação dinâmica, constituindo uma espécie de espiral de conhecimentos.

A articulação das informações disparadas pela espiral de conhecimentos sugerida por Nonaka leva a crer numa forma de disseminação do saber fundada em comprometimento mútuo, de empresa e empregado. Ao reinventarem novos conhecimentos a própria organização é reinventada a partir de colaboradores que já não são mais os mesmos, uma vez que ampliaram os seus horizontes e expandiram sua visão.

As curvas de aprendizagem apontam para um crescimento exponencial quando o conhecimento é partilhado. Esse fato requer um forte investimento no incentivo a troca de experiências, feedback, ampliações e transformações para posterior internalização.

As equipes são peça fundamental na internalização do novo, na unificação de formas diferenciadas de informações e, sobretudo, na elaboração de resultados possíveis. A interação entre os indivíduos parte do diálogo e buscas constantes, da discussão e troca de noções e impressões individuais para a construção de propostas coletivas factíveis. A observação de uma mesma hipótese sob diversos ângulos envolve algum grau de conflito ou discordância que, se bem direcionados, devem levar à reflexão das diferentes perspectivas encontradas e culminar num consenso. É nesse momento que há a troca de informações e ampliação das dimensões cognitivas individuais e, por consequência, grupais e corporativas.

A proposta de desenvolvimento do aprendizado organizacional parece encontrar respaldo na solução de problemas de maneira sistemática, experimentação de novas abordagens, de aprendizado com a bagagem individual e coletiva de experiências, melhores práticas e disseminação do saber em toda a empresa. Os resultados de desempenho serão passíveis de quantificação e avaliação quando as mudanças cognitivas, de internalização do novo, provocarem alterações consideráveis de comportamento capazes de contribuir para os objetivos da organização.

A gestão do intelecto humano possibilita a conversão do conhecimento em produtos e serviços e pode prover a empresa de resultados excelentes a partir da maximização desses valiosos recursos. Os profissionais de destacado valor dominam uma gama de conhecimentos que precisam de atualização constante e troca de experiências como exercício de multiplicação do saber incorporado e como elemento de testagem de novas hipóteses.

Quinn e seus colaboradores (2000, p. 176-177) propõem quatro níveis de operação do intelecto profissional na empresa, a seguir descritos por ordem de importância:

> Conhecimento cognitivo (Know-what), que é o domínio básico de uma disciplina, conquistado pelos profissionais por meio de treinamento extensivo e certificação. Esse conhecimento é essencial, mas longe de suficiente, para o sucesso comercial.
> Habilidades avançadas (know-how), que traduzem o "aprendizado livresco" em execução eficaz. A capacidade de aplicar as regras da disciplina a problemas complexos do mundo real é o nível mais difundido da habilidade profissional criadora de valor.
> Compreensão sistêmica (Know-why), que é o conhecimento profundo da rede de relacionamentos de causa e efeito subjacente a uma disciplina. Permite que os profissionais ultrapassem a execução de tarefas e atinjam o estágio de solução de problemas maiores e mais complexos – capacitando-os a criar valor extraordinário. Os profissionais com know-why são capazes de antecipar interações sutis e consequências não intencionais – por exemplo o insight de um diretor de pesquisas experiente que sabe instintivamente que projetos financiar, no momento mais adequado.
> Criatividade auto motivada (care-why), que envolve vontade, motivação e adaptabilidade para o sucesso. Os grupos altamente motivados e criativos geralmente superam em desempenho outros grupos com maiores recursos físicos ou financeiros. Sem criatividade auto motivada, os líderes intelectuais correm o risco de perder sua vantagem cognitiva, em decorrência da complacência. Está sujeito a não se adaptarem de maneira agressiva às condições externas em mutação e especificamente a inovações que tornam obsoletas habilidades antes importantes – exatamente da maneira como hoje as técnicas de projeto molecular estão suplantando o peneiramento químico em produtos farmacêuticos. Esse é o motivo pelo qual o nível intelectual tão importante. As organizações que fomentam o care-why em seu pessoal são capazes de, ao mesmo tempo, prosperar no mundo de hoje, em rápida transformação, e renovar seu conhecimento cognitivo, habilidades avançadas e compreensão sistêmica, de modo a competir na próxima onda de avanços.

Organizar a empresa em torno do conhecimento, significa alavancar resultados excelentes a partir dos ativos intelectuais, ou seja, dos profissionais capazes de produzir uma infinidade de resoluções diferenciadas para as problemáticas organizacionais. Nos atuais modelos corporativos, alicerçados no capital intelectual, há uma necessária inversão da estrutura hierárquica tradicional. Os cargos de comando convertem-se em facilitadores dos processos ou apoio na provisão de recursos e remoção de entraves; respaldam a nova cultura de informação e saber. Os especialistas que possuem bastante conhecimento, o ativo intelectual propriamente dito, podem ser autossuficientes e autônomos para agir criativamente e propor inovações, gerando o diferencial competitivo na busca de resultados de impacto.

O antigo modelo de fragmentação do profissional embasado numa filosofia mecanicista e taylorista, parece superado pela nova ordem da gestão de pessoas. A gestão do capital intelectual, no atual cenário econômico, deve ser extremamente criteriosa para promover as transformações necessárias ao partilhamento do saber corporativo. A adoção de medidas que

envolvam motivação, treinamento e troca de informações deve estar inserida no cotidiano da empresa. Os esforços precisam estar direcionados para fortalecer o vínculo do profissional com a organização.

O conhecimento formal sob a forma isolada não é suficiente para atender às exigências do cenário econômico nacional e internacional. Novas configurações de inteligência são requisitadas na constituição de formas agregadas por informação, criticidade e experiência. Os *insights* provenientes dessas combinações complexas são essenciais para produzirem respostas aos desafios da era do conhecimento. As informações absorvidas podem gerar subsídios eficazes na elaboração de proposições criativas e na aplicação demandada por uma necessidade premente de inovação.

Nessa abordagem a gestão do conhecimento corporativo desponta como uma alternativa às metodologias tradicionais de capacitação e desenvolvimento. As tendências indicam que o aprendizado coletivo propicia o estímulo ao diálogo e ao compartilhamento de informações, ao questionamento e às indagações. Essas convergências podem compor, ainda, um terreno fértil para a elaboração de práticas diferentes daquelas anteriormente estabelecidas e consolidadas, e podem ser capazes de alavancar os resultados da empresa.

Nesse universo em ebulição, Fonseca (1998) acrescenta que a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível, num universo onde empregados e empregadores ˜devem cada vez mais investir no desenvolvimento de seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade [...] o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro˜ (p.307)

Em suma, o conhecimento humano no âmbito empresarial se apresenta com possibilidades múltiplas de desenvolvimento e crescimento capazes de agregar uma igual diversidade de respostas às proposições que surgem diariamente, tão constantes quanto incertas, no mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.V. **Aprendizagem organizacional em tempos de mudança.** São Paulo: Pioneira, 1999.

CASALI, A. et al. **Educação e empregabilidade**: novos caminhos da aprendizagem. São Paulo: EDUC, 1997.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

Realização

Apoio

DIBELLA, A. J; NEVIS, E. C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.
FONSECA, V. ; *aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HARBISON, F.; MYERS, C. **Educação, mão-de-obra e crescimento econômico**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1965.

JOHANN, M.E.P. **Análise de potenciais e gerência de talentos**. Rio de Janeiro: FGV Management - Curso de Educação Continuada, 2001.

LEVY, P. **Tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1993.

NONAKA, I. A empresa criadora do conhecimento. In: **Gestão do conhecimento/Harvard Business Review.** Trad. A. F. C Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p.27-49

QUINN, J. B. (coord.); ANDERSON, P.; FINKELSTEIN, S. Gerenciando o intelecto profissional: extraindo o máximo dos melhores. In: **Gestão do conhecimento/Harvard Business Review.** Trad. A. F. C Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p.174-196.

SENGE, P. **A Quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1989b.

LE BRETON, SENTIDOS, COTIDIANO ESCOLAR E *SAVEURS DE L'ÉCOLE*

Vicente de Paulo Morais Junior
UMESP
vicentemjunior@hotmail.com

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo estabelecer a relação entre sentir os sentidos e sabores do mundo de David Le Breton (2016). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que conecta antropologia e as particularidades da escola e seu cotidiano. Para tanto, trilhou-se um caminho que perpassa por definições de cotidiano e cultura escolar, além de atores da escola e atores da educação. Constatou-se que o cotidiano escolar apresenta os sentidos ora como geometria, ora como convergência de sentidos e a cultura escolar serão preponderantes para determinar se os sentidos serão vivenciados na escola como meros conteúdos escolares ou como saberes do mundo. As análises permitem que seja realizada a transposição dos sabores do mundo para sabores da escola (*Saveurs de l'école*).

Palavras Chave: Le Breton. Cotidiano Escolar. Cultura Escolar. Sentidos. Sabores da escola.

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é, de fato, uma "caixa preta"? De que forma podemos discutir os sentidos do corpo humano para além do formato de conteúdos escolares? Sabores do mundo? Cultura escolar? Wathelet (2010) e Fernandes (2010) destacam a escassez de trabalhos que abordam, de forma precisa e esclarecedora, seja o cotidiano escolar, seja os sentidos do corpo humano para além dos conteúdos escolares.

Em relação ao cotidiano escolar, Azanha destaca que a pesquisa e análise deste "só será possível por meio de um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar" (1990-91, p.66).

Assim, buscou-se conectar e inter-relacionar abordagens que permitem a transposição dos ensinamentos de Le Breton e sua obra "Antropologia dos Sentidos"(2016) com abordagens que dizem respeito ao cotidiano escolar (AZANHA, 1990-91; CANDAU, 2011; FERNANDES, 2010; MORAIS JUNIOR, 2015).

Realização

Apoio

A discussão que segue, propõe uma articulação entre o sentir os sentidos e sua respectiva inter-relação, além da interferência do aspecto cultural na percepção dos sentidos no cotidiano escolar.

LE BRETON E *UNE ANTHROPOLOGIE DES SENS*

Na obra "Antropologia dos sentidos", Le Breton apresenta uma viagem através de diferentes mundos, que cruzam o globo ao longo do tempo, pinçando cirurgicamente, relatos e experiências que exploram os sentidos. O livro está devidamente "(...) organizado em nove capítulos, sucessivamente, com as cinco zonas sensoriais clássicas" (WATHELET, 2010, p.134). Importante destacar que a obra não se restringe a descrições dos sentidos combinadas a relatos. Ela permite uma profunda e múltipla reflexão antropológica, ética e política.

Entre o ver e saber, o ouvir e ouvir-se, passando pelo tato ou o sentido do contato, e finalizando com o cheirar e cheirar-se e o paladar do e para o mundo, Le Breton aponta que ao experimentar o mundo, automaticamente temos um vai e vem de sensações das coisas e sensações em si. Assim, o indivíduo só tomará consciência de si através do sentir, experimentando a sua existência pelas ressonâncias sensoriais. Não nos restam dúvidas: "Sinto, logo existo" (LE BRETON, 2016, p.11). O elo entre o ser humano e os sentidos são as sensações. Merleau-Ponty acrescenta mais uma peça a esse quebra cabeça definindo sensações como a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo (1999, p.23).

Antes de estabelecermos conexão do "sinto, logo existo" com as demais discussões da obra, convém destacar as possibilidades de uso do termo sentido. Dentre as possibilidades de uso do termo[59], destaca-se o sentido como "faculdade de perceber uma modalidade específica de sensações, que correspondem a órgãos determinados [são cinco os sentidos: tato, visão, audição, paladar e olfato]" ou ainda a "faculdade de sentir ou perceber (...)". O sentido assim aqui empregado está vinculado aos sentidos do corpo humano, supramencionados, ampliando-se ao sentir o sentido através de sensações.

Para Le Breton, os sentidos são produtores dos próprios sentidos, são retroalimentadores (LE BRETON, 2016, p.12). Assim, Wathelet frisa o caráter plurisensorial diário dos sentidos

[59] O Houaiss (2009) apresenta 21 (vinte e uma) possibilidades de uso do termo "sentido".

Realização Apoio

(2010, p.136) que, retroalimentador, irá regular a relação do ser humano com mundo a partir de percepções sensoriais, entrelaçada aos significados. Porém, essa relação ser humano/mundo e seus significados têm um fator preponderante: a questão cultural. A princípio observa-se que

> A antropologia dos sentidos procura assim determinar como a estruturação da experiência sensorial varia de uma cultura a outra de acordo com a combinação de significado e importância relativa ligada a cada um dos sentidos. (VINIT, 2006, p.231)

A citação ratifica a abordagem de Le Breton quando este afirma que apenas o esquimó sente diferentes tonalidades específicas do branco do gelo; ou que só o caçador ouve o animal roçar os ramos das árvores, para além do aparente silêncio absoluto; que somente indivíduos privados da existência das mãos conseguem ter a mesma sensibilidade destas (ausentes) com os pés; ou a diferença em sentir de forma diferente o mesmo odor exalado pelo cozimento de um antílope na tribo *Waanzi*: homens sentem aroma requintado, mulheres sentem odor nauseabundo. Desta forma: "A percepção não aparece mais como um dado, mas como o resultado de uma interpretação alimentada por toda a história individual e cultural da pessoa" (VINIT, 2006, p.231). Portanto, "o mundo é aquilo que nós percebemos" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.13-4).

A todo momento o ser humano interpreta e reinterpreta, seja de forma individual ou coletiva, seu entorno, interiorizando assim diferentes e específicas configurações de sentir os sentidos e fazer uso deles, imergindo-se em percepções singulares. Assim

> Uma cultura determina um campo de possibilidades do visível e do invisível, do tátil e do intocável, do olfativo e do inodoro, do saber e da sabedoria, do límpido e do nebuloso etc. Ela desenha um universo sensorial particular, os mundos sensíveis não se recortando mais porque são igualmente mundos de significações e de valores. Cada sociedade elabora assim um "modelo sensorial". (LE BRETON, 2016, p.17)

E para Le Breton é essencial

> enfatizar a importância da dimensão cultural na estruturação sensível do mundo e, com mais razão ainda, a presença justificada de uma visão fenomenológica sobre o tocar, o gosto e os odores, na caixa de ferramentas metodológicas do pesquisador. (WATHELET, 2010, p.134)

Ao enquadrar a importância da dimensão cultural na estruturação sensível do mundo a partir da perspectiva fenomenológica, podemos ampliar a abordagem, transportando a ideia para além da fenomenologia como "simples" estudo ou a ciência do fenômeno, conectando então sentidos e a estrutura sensível do mundo a proposta de fenomenologia de Merleau-Ponty como estudo das essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo,

Realização

Apoio

sob a interferência direta do espaço, do tempo, do mundo vivido (1999, p.1). Os sentidos, sensações e o mundo sensível são descritos, não explicados, tampouco analisados.

COTIDIANO E CULTURA ESCOLAR

O dia a dia na escola é mágico, instigante, inexorável e veloz. Mágico, pois fascina, seduz; instigante, pois estimula, provoca; inexorável, pois é permanente, diário. Veloz, pois se movimenta em alta velocidade.

A escola e a sala de aula têm a sua força. A força e solidez da sala de aula é tamanha que Azanha ousa mencionar que "(...) é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais"[60] (1990-91, p.69).

Iniciemos o caminho para "sentir" o dia a dia da escola conceituando práticas escolares, cotidiano escolar e cultura escolar.

Para Azanha as práticas escolares configuram-se como as mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares", etc (1990-91, p.67). Nota-se que ao definir práticas escolares o autor evidencia possíveis ações que são realizadas na escola.

Essas possíveis ações serão vivenciadas por atores. Considera-se aqui "ator" não como aquele que encena, mas sim aquele que tem papel ativo em algum acontecimento.

Considera-se aqui 'atores da educação' todos aqueles diretamente ligados ou interligados: alunos, professores, gestores, pais/responsáveis, idealizadores, legisladores e assistentes técnico/administrativos de políticas públicas educacionais (MORAIS JUNIOR, 2015, p.112).

Ao combinarmos a abordagem inicial conectada a novas pesquisas, ampliando então, o olhar sobre a categorização daqueles que atuam com a educação temos como atores da escola: alunos, professores, gestores, pais/responsáveis, auxiliares administrativos, secretários, auxiliares de limpeza/organização, cozinheiros e ajudantes de cozinha. Já os atores da educação correspondem aos atores da escola, acrescidos de idealizadores e legisladores de políticas públicas educacionais e assistentes técnicos/administrativos das redes de ensino (MORAIS JUNIOR, 2015, p.112).

[60] O autor faz essa afirmação em meio a uma discussão que envolve vida escolar, políticas e reformas educacionais (AZANHA, 1990-91, p. 68-9).

As práticas escolares e os atores da escola atuam em um determinado espaço físico que podemos denominar de ambiente escolar. Faz-se uso do termo ambiente como tudo o que rodeia ou envolve por todos os lados, combinado a um conjunto de condições materiais. Assim, o ambiente escolar, configura-se como o prédio, as instalações e o mobiliário da escola.

A magia, a velocidade, a instigação e a inexorabilidade das práticas escolares vivenciadas pelos atores da escola em um ambiente escolar, nos revela o cotidiano escolar. A partir desta fusão, o cotidiano escolar ainda se mostra múltiplo por ter grande vigor, animação e, acima de tudo, exuberância e se mostra complexo, pois é passível de ser encarado ou apreciado, sob diversos ângulos.

Não nos restam dúvidas de que o movimento proporcionado pelo cotidiano escolar promoverá um jogo complexo de relações sociais. A complexidade das relações sociais intrincada ao cotidiano escolar, naturalmente, comprovará a diversidade[61] desse movimento.

Nesse momento das discussões, podemos incluir mais um fator nessa equação: a cultura escolar. A fim de solidificar essa inclusão, otimizando a equação mencionada, observa-se que

> Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, **participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana**. Por outro lado, **cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.** (VELHO apud CANDAU, 2011, p.245) [grifos nossos]

A partir da citação acima, inicialmente observa-se a possibilidade de relacionar diversidade e cultura. Igualmente, nota-se ainda que "cultura" irá abranger crenças, valores, visões de mundo, redes de significado. Para tanto, Azanha (1990-91) menciona que a escola possui uma cultura específica. Conforme Fernandes, a cultura escolar, então, se materializará nas rotinas, nos ritmos e ritos, na linguagem, no imaginário, nos modos de regulação ou transgressão das práticas escolares (2010, p.889). Gimeno Sacristán acrescentará à cultura escolar hábitos, crenças e valores (apud FERNANDES, 2010, p.888). Vale ainda destacar, que os elementos da cultura escolar, estão inseridos em contextos e processos sócio-históricos específicos da escola e do seu entorno.

[61] Os autores pesquisados utilizam o termo "diferenças" no cotidiano escolar. Optou-se em substituir o termo diferença para diversidade já que este último faz alusão direta ao que é múltiplo e variado, não estabelecendo assim cisões que o termo diferença pode representar.

Desse modo, conceituaremos cultura escolar como o conjunto de rotinas e hábitos, ritos, linguagens, imaginários, crenças e valores, além dos modos de regulação executadas e vivenciadas no cotidiano escolar.

SENTIR OS SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Le Breton afirma que "um mundo sem outrem é um mundo sem vínculo, fadado ao não sentido" (2016, p.32). A escola e seu cotidiano escolar é um mundo no qual se estabelecem vínculos com o outro. Acrescenta-se ainda a diversidade dos atores da escola, transformando esse espaço em um emaranhado de diferentes vínculos com e entre os atores da escola. Logo, a escola e seu cotidiano é solo fértil para manifestação dos sentidos.

Em contrapartida, observado o aspecto sócio-histórico da escola, Candau nos alerta ao mencionar que

> No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2011, p.246)

O cotidiano escolar ainda guarda marcas e traços evidentes de uma lógica da homogeneização e da uniformização na cultura escolar. Aqui, a cultura escolar, com suas rotinas e hábitos, irá, face à infinidade das sensações possíveis a todo instante, estabelecer "seleções", como peneiração de significações, de valores, propiciando para cada indivíduo orientações existenciais no mundo direcionadas (LE BRETON, 2016, p.14). Logo, a cultura escolar, peneirando a percepção dos sentidos, diminuindo cada vez mais a malha da peneira, conseguirá observar os sentidos apenas como conteúdo escolar nas disciplinas de Ciências ou Biologia.

Nesse dualismo, entre sentidos como conteúdos escolares e sentir os sentidos, Le Breton contribui para a discussão destacando que

> Os sentidos não são "janelas" sobre o mundo, "espelho" oferecidos aos registros das coisas em total indiferença com as culturas ou as sensibilidades; eles são filtros que só retêm em sua peneira o que o indivíduo aprendeu a colocar nela, ou o que ele justamente busca identificar mobilizando seus recursos. (2016, p.15)

Como conteúdo escolar, os sentidos transformam-se apenas em janelas ou espelhos. É preciso ampliar a abordagem dos sentidos, onde estes possam ser vivenciados, não apenas como

conteúdos escolares, mas sim, como filtros. Porém, Le Breton alerta que o indivíduo, transmutado para essa pesquisa como atores da escola, só poderá utilizar-se destes filtros se criadas as devidas possibilidades. A diferença que se estabelece entre os sentidos como conteúdos escolares e o sentir os sentidos, é que como conteúdos escolares os sentidos estão fragmentados, são estanques. Momento para olfato; momento para tato, e assim por diante. Já para o sentir os sentidos, não seria

> possível isolar os sentidos para examiná-los um após outro senão através de uma operação de desmantelamento do sabor do mundo. Os sentidos estão sempre presentes em sua totalidade. (...) O mundo não se oferece senão através da conjugação dos sentidos; isolar um ou outro sentido significa de fato **fazer geometria**, e não falar da vida corrente. (...) As percepções não são uma soma de informações aos órgãos dos sentidos rigidamente fechados em suas fronteiras. Não existe aparelho olfativo, visual, auditivo, tátil ou gustativo prodigando separadamente seus dados, mas uma **convergência entre os sentidos**, um emaranhado solicitando uma ação comum. (LE BRETON, 2016, p.59) [grifos nossos]

Sentidos como conteúdos escolares, sinônimo de geometria. Já sentir os sentidos como convergência entre os sentidos. O cotidiano escolar não conseguirá inibir o sentir dos sentidos, até porque, conforme Le Breton os sentidos não estão contidos nas coisas como um tesouro escondido, mas sim, presentes nos indivíduos e nas relações sociais (2016, p.29). Porém, a cultura escolar conseguirá identificar as possibilidades de potencializar a percepção dos sentidos e incluí-las na cultura escolar.

Para além dos conteúdos escolares, o cotidiano como "é um mundo de significados e de valores, um mundo de conivência e de comunicação entre os homens em presença e o seu meio. O resto escapa à percepção" (LE BRETON, 2007, p. 45).

A escola recebe, através de seus atores, diferentes culturas. Essa diversidade revela uma tessitura cultural permanente e mutável. Permanente, pois é constante e diária. Mutável pois, diariamente, o cotidiano escolar sofrerá doses de influência da diversidade proporcionada por seus respectivos atores. Candau complementará mencionando que as culturas (e aqui incluímos a cultura escolar) estão em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução (2011, p.247).

O cotidiano escolar, preenchido pela diversidade, tecendo relações, é abraçado pela cultura escolar que irá impor suas rotinas e hábitos, ritos, linguagens, imaginários, crenças e valores, além dos modos de regulação, pois conforme Le Breton "na mesma comunidade, eles variam de um indivíduo para outro, mas eles praticamente concordam sobre o essencial" (2007, p. 48).

SAVEURS DE L'ÉCOLE

Le Breton faz uso da expressão “Sabor do mundo”. Conectando sentir os sentidos e cotidiano e cultura escolar, é de fundamental importância registrar que as percepções do mundo sensível (aqui acrescentamos o cotidiano escolar) oferecem inesgotáveis possibilidades de sabores. Em relação ao termo sabores, dos ensinamentos de Le Breton extraiu-se a salutar explicação

> O sentido do sabor é um qualificado do prazer de viver. Degustamos a existência ou um prazer físico, o saboreamos, ou, ao inverso, julgamos a vida sem graça, sem sabor, insípida. Corrompemos um condicionamento assim como podemos arruinar uma situação promissora. Corremos então o risco de fazer-nos temperar. Degustamos a beleza de uma paisagem como o sabor de um manjar. Apimentamos uma ação como um prato cujo sabor convém ser realçado. Colocamos uma pitada de sal num acontecimento para realçar-lhe o sabor. Uma história é picante, salgada, apimentada, condimentada, crua, etc. Um prazer acre, uma pena marga, uma brincadeira de gosto duvidoso, conversas ou cores mordazes, azedar-se com o clima, um negócio avinagrado, uma beleza cáustica, um caráter acerbo. (2016, p.439-40)

Portanto, o mundo que nos rodeia nada mais é do que o mundo que percebemos, o mundo que sentimos (MERLEAU-PONTY, 1999, p.13-4).

No cotidiano escolar, os sentidos se revezam, se misturam, em uma experiência que envolve os atores da escola, dando consistência e forma a cultura escolar. São os sabores da escola!

O som da sirene que simboliza o fim de mais uma aula; o primeiro olhar na nota da prova; o cheiro do professor fumante, o abraço do melhor amigo na volta das férias; o gosto do bombom recebido pela professora, a troca de olhares com a menina/o que namoras (mas só você sabe!); a palma da mão suada misturada ao pó de giz quando se resolve o exercício no quadro; o cheiro do perfume da professora; o tempero da merenda escolar; o som do “parabéns para você” no dia do aniversário de um colega de classe. Aqui, convertemos o “Sabores do mundo” (*La saveur du monde*) para “*saveurs de l'école”* (Sabores da escola).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realização

Apoio

Ao entrelaçarmos o sentir os sentidos e cotidiano escolar, buscou-se evidenciar que um sabor, um som, uma paisagem, uma visão, um perfume, um contato corporal são vivenciados no dia a dia da escola de forma múltipla e continua.

Foi possível ainda, estabelecer conexão com a fenomenologia, pois, conforme Alves é, fundamental analisarmos e pesquisarmos "as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria" (ALVES, 2003, p. 65). Ao conceituarmos atores da educação e da escola, cotidiano escolar e cultura escolar, houve a possibilidade de preparar terreno para discussões que inseriram o sentir os sentidos no dia a dia da escola.

Constatou-se ainda, que a cultura escolar, tem papel preponderante na forma como os sentidos serão percebidos: como geometria ou como convergência de sentidos!

A diversidade que dá forma aos atores da escola, transforma o ambiente escolar em um espaço de múltiplos sentidos, logo espaço de muitos sabores: os sabores da escola.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.62-74, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.881-894, set./dez. 2010.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Houaiss eletrônico: versão monousuário 3.0. Ed. Objetiva: jun. 2009. CD-ROM.

LE BRETON, David. Pour une anthropologie des sens. **VST - Vie sociale et traitements**, v.4, n.96, p. 45-53, 2007.

_____. Antropologia dos sentidos. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016. 546 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

MORAIS JUNIOR, Vicente de Paulo. **De uma crise a outra, de um darwinismo a outro:** a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo. 2015. 209p. Dissertação

(Mestrado em Educação) -Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

_____. Um diálogo entre políticas públicas e fracasso escolar. **Convenit Internacional**, n.22, p. 33-40, set./dez.,2016.

OLIVIER, Wathelet. La Saveur du monde. Une anthropologie des sens de David Le Breton. **Labyrinthe**, v.3, n.25, p. 133-137, 2006.

VINIT, Florence. Comptes Rendus: David Le Breton, La saveur du monde. Une anthropologie des sens (2006). **Anthropologie et Sociétés/Université Laval**, v. 30, n.3, p. 231-232, 2006.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDIC NO ENSINO FUNDAMENTAL I

William Leonardo Detoni de Paiva
Univás
william.detoni@gmail.com
Rosimeire Aparecida Soares Borges
Univás
rasborges3@gmail.com

RESUMO: As tecnologias digitais chegam às escolas e criam novas formas de construção do conhecimento, ampliando assim o acesso à informação e reconfigurando o espaço de aprendizagem. Há de se discutir quais as condições atuais de acesso das comunidades escolares às tecnologias da informação. Este estudo tem por objetivo investigar a inserção, a recepção e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação entre os docentes e equipes pedagógicas da rede municipal de educação de uma cidade do sul de Minas Gerais. Pretendeu-se verificar os impactos das TDIC na redefinição dos conhecimentos docentes e das práticas pedagógicas utilizadas. Para a coleta de dados foram utilizados dois questionários no *Google Forms*, prévios à realização de quatro oficinas em laboratório de informática da referida rede pública de ensino, com uso de sites e softwares educacionais e, aplicado um terceiro questionário para efeito comparativo com o segundo. Os dados foram analisados com base em aspectos da análise de conteúdo e permitiu afirmar que com o advento da tecnologia e a criação de diferentes ferramentas e recursos digitais é possível tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais agradável e dinâmico para os alunos, como fora apontado pelas participantes da pesquisa. Contudo, concluiu-se que os professores e demais trabalhadores da educação devem superar suas dificuldades, buscando, nas novas tecnologias, novos paradigmas que possibilitem construir um novo olhar sobre a escola, sua forma de ensinar e seus atuais alunos.

Palavras- chave: Formação Continuada. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Na era da globalização, em que as informações chegam, em tempo real, via satélite nas regiões mais remotas do planeta, fica cada vez mais evidente a importância das tecnologias no cotidiano dos indivíduos. Sendo assim, o trabalho proposto tem a intenção de discorrer sobre a formação continuada de professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação – TDIC, no ensino fundamental I.

Internet, software de criação de sites, televisões, rádios e jogos eletrônicos são algumas das ferramentas que podem ser exploradas, no ambiente educacional, como instrumentos

Realização
Apoio

pedagógicos que possam auxiliar o processo educativo. Porém, para tanto, há de se discutir quais as condições atuais de acesso das comunidades escolares às tecnologias da informação. E se os profissionais têm sido capacitados para o uso dessas ferramentas como uma estratégia que possa contribuir para o desenvolvimento de uma educação, que formem cidadãos aptos a desenvolver plenamente seus direitos e deveres dentro da sociedade, fazendo uso de sua autonomia na construção de uma sociedade democrática, no que diz respeito ao uso e acesso de diferentes recursos tecnológicos.

Este trabalho serve-se de diferentes referências e publicações midiáticas de revistas e *sites* da Internet, assim como a análise de alguns trabalhos acadêmicos que retratam a Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação Como Recursos Didáticos.

Para o professor, um conhecimento amplo, que engloba os saberes, as competências, as práticas e as ações dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi atribuído de saber, de saber fazer e de saber ser (TARDIFF, 2010). Esses saberes, quando remetem ao ensino, servem como base, tais como são observados pelos professores, não devendo se restringir apenas aos conteúdos mais elaborados, que somente dependem de um conhecimento especializado. Os saberes atuam em uma grande variedade de objetos e questões relacionados ao trabalho do professor.

A base de conhecimento, na formação de um professor, consiste de um aglomerado de conhecimentos e habilidades que são necessários para que possa aprender e ensinar, nas mais diversas áreas do conhecimento e modelos de ensino. Para a atuação profissional, é necessário e indispensável um conhecimento aprofundado, o que não ocorre nos cursos de formação inicial. O aprofundamento vem na formação adquirida por meio da experiência profissional, com o estudos dos conteúdos abordados na sala de aula (MIZUKAMI, 2004).

De acordo com Nóvoa (2009), apesar das inúmeras tentativas de reelaboração nas teorias e práticas educativas na década de 1990, não era da práxis que os professores se libertassem de suas origens comportamentalistas e instrumentais. Porém, ao longo do tempo, esses personagens foram se adaptando às políticas da qualificação dos recursos humanos, da empregabilidade e da formação ao longo da vida. Para esse autor existe uma tónica numa (pré) disposição que é construída, "na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor" (NÓVOA, 2009, p.3).

Assim, observa-se que é preciso haver um avanço nas metodologias utilizadas para ensinar e aprender com a utilização de TDIC, por isso, os professores devem se transformar, tentando buscar meios para melhorar a comunicação com seus alunos. Se não for incorporadO o uso de novas tecnologias nas práticas pedagógicas poderá haver um distanciamento dos alunos, o que é ruim para o processo de ensino e aprendizagem.

Na atualidade, com as implicações do uso das tecnologias na educação, os professores precisam estar preparados para enfrentar diferentes desafios que lhes são colocados. Nóvoa (2009, p.13) aponta que os desafios vieram para revolucionar o dia-a-dia da sociedade e das escolas, pois os professores no século XXI são considerados elementos insubstituíveis, "não só na produção das aprendizagens, mas na construção de processos de inclusão que responda aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias."

Na formação continuada dos professores já em serviço, os problemas são diferentes. Tem a chance de efetuar reflexões sobre uma prática concreta, porém, pode incidir como esmagadora, não possibilitando que os docentes formulem alternativas. Outro ponto é que os professores nem sempre estão motivados e a disponíveis para esse tipo de formação. No caso de formação para uso das tecnologias não há um corpo de conhecimentos estável em relação à sua utilização educativa dada a rápida evolução. Desse modo, os professores que possuem uma postura reflexiva necessitam se envolver em experiências pioneiras no âmbito de projetos que contribuam para a inovação do desenvolvimento e da pesquisa na educação.

No que tange à formação de professores aliada ao uso das TDIC, é um tema cuja discussão ainda é relativamente recente, por isso, é comum surgirem incertezas, inseguranças e conflitos no contexto da formação continuada e utilização de tecnologias digitais. Lopes (2004) afirma que é um tema que desencadeia novos conceitos e reflexões que levem a repensar o processo de formação do profissional da educação, que pode ser considerada sob vários pontos de vista.

Essas reflexões advêm tanto da ausência de recursos financeiros e da falta de preparação dos professores, quanto da presença, muito recente, de ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Os computadores chegaram às escolas como ferramentas auxiliares no processo de ensino e de aprendizagem. A utilização de sites de pesquisas, jogos, redes sociais, *software*, *templates*, entre outros, criaram nas escolas da atualidade, formas diferenciadas de transmitir

conteúdos pedagógicos, ampliando assim o acesso dos alunos à informação, reconfigurando, um novo espaço de aprendizagem e é comum ver crianças e jovens utilizando-as em ambientes educacionais (SENA, 2011).

Assim, para que o professor utilize de novos instrumentos pedagógicos, principalmente, no que se refere às ferramentas digitais, é importante que ele propicie aos seus alunos situações que lhes permitam a compreensão do mundo no qual estão inseridos, o que é facilitado com uma prática pedagógica que utiliza as TDIC (FRANCEZ; OLIVEIRA; TEZANI, 2015, p. 02). A necessidade de integração das tecnologias digitais na prática pedagógica é defendida por Ribeiro, Castro e Regattieri (2007) que afirmam ser tecnologias que integram cada vez mais o cotidiano das pessoas e sua integração no processo educativo pode ser propiciada pelos educadores no âmbito do currículo escolar.

Dessa forma, compete às escolas integrar as TDIC no processo educativo, objetivando a aprendizagem do aluno e não apenas o desenvolvimento dos conteúdos pertencentes à grade curricular. Segundo Kenski (2005) independente do uso mais ou menos intensivo de tecnologias nas salas de aula, professores e alunos tem contatos diariamente com mídias, como filmes, programas de rádio e televisão, atividades em computadores e celulares, e acesso intenso à internet. Com as diversas informações e descobertas, os resultados dessa prática tendem a ser significativos nas escolas e salas de aula.

Fernandes (2011) descreve que a utilização de TDIC no ambiente escolar apresenta-se como um meio de contribuição no aprendizado do aluno, permitindo que ele passe de sujeito passivo, para sujeito ativo, na busca de conhecimento, haja visto, que são inúmeros os recursos oferecidos pela internet para esse fim. Francez, Oliveira e Tezani (2015) afirmam que, em se tratando de tecnologia em âmbito educacional, é preciso que os professores sejam preparados para utilizá-las de forma correta com os discentes. E acrescentam que existe certa lentidão no que diz respeito a investimentos tecnológicos se comparado a investimentos na formação de docentes para o uso de tecnologias.

A fim de que os docentes utilizem as TDIC, de modo que tais aparatos sejam aproveitados de um modo pleno, é essencial que os docentes e gestores mudem seu pensamento no que diz respeito ao uso da tecnologia em sala de aula. De acordo com Ferreira e Mota (2014), a sala de aula tradicional faz do professor um ator, que ocupa o protagonismo, e os alunos formam sua plateia (MATTE, 2009 *apud* FERREIRA e MOTA, 2014). Com as TDIC, muita coisa mudou.De acordo com Sihler (2011), o aprendizado, que antes era adquirido apenas em

sala de aula, com o professor ocupando o papel central no ensino, com o advento da internet passa agora a ocorrer em frente ao computador e/ou celular, partindo da observação e interação direta com o equipamento tecnológico.

Com a chegada das tecnologias, de acordo com Carvalho (2009), o professor se vê diante de outras possibilidades de ensino, podendo modificar aulas repetitivas e concentrar-se em aspectos mais relevantes da aprendizagem, mas, para isso, torna-se necessário que o professor desenvolva habilidades tecnológicas. É necessário que as concepções pedagógicas para o uso dos novos recursos tecnológicos sejam formadas, ou seja, essa prática poderia promover mudanças no currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional, de modo que a educação se torne mais estimuladora.

A relação do homem com o saber, com a produção do conhecimento e com as tecnologias, está redimensionando profundamente os objetivos da educação. E uma das possibilidades para facilitar a aquisição de conhecimentos, na escola, é a utilização da Internet, uma fonte de informação ou recurso que ajuda o aluno a resolver problemas para ele significativos (OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007). A internet é o recurso que mais facilita os alunos se sentirem motivados pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa e novidades que ela oferece por meio de jogos e filmes educativos, blogs, enciclopédias virtuais, interação nas redes sociais, enfim, inúmeras possibilidades que auxiliam no cotidiano dos professores e alunos. Para esses autores "há abundância de materiais apropriados para aprender, o que amplia, inclusive, as chances de êxito na autoaprendizagem" (FERREIRA, MOTA, 2014, p. 192).

A Internet e seus muitos recursos contribui para a formação de uma inteligência coletiva, como definida por Lévy (1998, p. 28), "uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Sendo assim, utilizar-se das TDIC pode contribuir para uma melhor interação e coletivização dos indivíduos.

Considerando esses pressupostos, emerge uma questão norteadora desta investigação: quais são os desafios que os professores das primeiras séries de escolaridade enfrentam para a recepção e inserção das TDIC em suas práticas pedagógicas? Que conhecimentos consideram necessários para atuarem com o uso dessas tecnologias na prática pedagógica?

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e exploratório, e como local para a realização deste projeto elegeu-se uma escola de Ensino Fundamental I localizada em uma cidade do sul de Minas Gerais. Participaram deste estudo 22 (vinte e dois) professores das cinco séries iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade do sul de Minas Gerais.

O trabalho de campo foi realizado em três fases. Na primeira fase, foram apresentados aos professores os objetivos da investigação e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os mesmos responderam a dois questionários: "Perfil dos Professores" que objetivou coletar dados referentes ao perfil dos professores participantes do estudo. A segunda fase do estudo foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu em apresentar e detalhar a função dos softwares gratuitos utilizados na investigação, quais sejam: "Fazenda Rived", "Viagem Espacial alfabetização" presentes na internet para jogar online e ou fazer download e o "GCompris" para download. Num segundo momento dessa segunda fase, foram realizadas no Laboratório de Informática, quatro (4) oficinas com uso de cada um dos softwares apresentados anteriormente. Na terceira e última fase, os professores novamente responderam novamente o questionário "Concepções dos professores sobre o uso das TDIC" para efeito comparativo com os dados obtidos nesse mesmo questionário antes dos minicursos.

RESULTADOS

Nota-se que após a realização dos minicursos as professoras participantes se referem à prática pedagógica de uma forma mais aprofundada quando mencionam que através dos jogos o aprendizado se torna mais significativo, pois com o uso de tecnologias nas séries iniciais é possível aprender a manusear o computador para o desenvolvimento de diferenciadas habilidades, além do aluno se mostrar mais motivado em aprender, pois o uso de TDIC poderá tornar os sujeitos ativos no processo de aprendizagem por possuírem um diferencial, o aluno se envolve e se sente mais motivado para aprender de forma lúdica e prazerosa.

Portanto, é necessário que haja reflexão sobre a formação continuada dos professores tida como uma oportunidade de construir novos saberes, esclarecendo que esse tipo de formação não tem por finalidade trabalhar as deficiências da formação inicial, mas de aprimorar a formação contínua.

Realização

Apoio

Francez, Oliveira e Tezani (2015) descrevem que a formação continuada é importante no momento presente da prática do docente que necessita relacionar os conhecimentos adquiridos na formação à prática pedagógica. Assim sendo, quando o docente não recebe uma formação adequada sobre como utilizar a tecnologia em sala de aula, não há, naturalmente, bons resultados nessa utilização. Essa formação deve visar o atendimento dos anseios dos professores em relação ao uso das tecnologias.

Araújo e Yoshida (2010) descrevem que, diante das tecnologias, da globalização, da transição de produtos e o do próprio educador, há a necessidade de propostas pedagógicas que reformulem o sistema educacional atual, e que um dos maiores desafios na formação dos professores seja acabar com a ideia de um modelo único de ensino. Ainda para estas autoras, é imprescindível que a escola acompanhe todas as transformações que vem ocorrendo no ensino. Ao educador, é necessário que esteja atento e aberto para as mudanças que lhe estão sendo exigidas, pois essas são fundamentais para o fortalecimento da profissão e para a sua própria sobrevivência, enquanto educador (ARAÚJO; YOSHIDA, 2010).

É necessário avaliar a realidade sociocultural dos alunos, as características dos currículos de cada disciplina e, acima de tudo, as competências apropriadas frente à formação de cada docente. Nesse sentido, a revolução tecnológica que está ocorrendo deve ser analisada em todas as suas implicações, na tentativa de aproximar os campos da tecnologia e da educação na prática escolar. Em outras palavras, acredita-se que a inserção das tecnologias no contexto escolar possui, sim, grande potencial no fomento qualitativo, frente ao processo de ensino e de aprendizagem, porém, deve-se levar em consideração a recepção e os usos dessas tecnologias.

Esta pesquisa permitiu levantar os debates sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação, em especial, no que diz respeito ao papel dos professores e sua formação. Assim, verificou-se que a formação para o uso das TICs pelos professores deve se inserir no conjunto dos conteúdos necessários à sua preparação para atuar em sala de aula e não apenas como um adendo, já que utilizar TDICs em sala de aula passou hoje a ser uma prática necessária na contribuição da formação dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que surgem novas técnicas e metodologias de ensino, estas se sobressaem como modismo que, com o passar do tempo, caem em esquecimento, fato este que não deve se aplicar

as tecnologias, pois, cada vez mais estas estão presentes em todos os seguimentos da sociedade, por isso, não utilizar esses recursos implica na estagnação profissional, pessoal e da aprendizagem.

As TDIC não só podem como devem ser utilizadas como ferramentas no trabalho do professor, sendo adaptadas para os fins educacionais, embasadas nas questões legais e éticas, corroborando para a aquisição do conhecimento.

Não se pode deixar de mencionar que todo recurso didático pedagógico deve ser analisado e utilizado como elemento que motive a aprendizagem. O uso dessas tecnologias associadas ao currículo e aos objetos de estudo ainda é considerado um grande desafio dentro do sistema educacional. Mesmo que no Brasil já estejam sendo criados vários programas e ações governamentais, que fomentam o uso da TDIC na educação, se os profissionais deste seguimento não dispensarem um empenho, e não investirem no uso de tais recursos, dificilmente serão alcançados resultados significativos nos programas educacionais, em particular, no que diz respeito à universalização das tecnologias.

Assim sendo, os professores e demais trabalhadores da educação devem superar suas dificuldades, buscando, nas novas tecnologias, novos paradigmas que possibilitem construir um novo olhar sobre a escola, sua forma de ensinar e seus atuais alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. L. de; YOSHIDA, S. M. P. F. **Professor**: desafios da prática pedagógica na atualidade. p. 20, 2010. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CARVALHO, R. As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos.**Portal Educacional do Paraná**, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

FERNANDES, C. C. M. A pesquisa em sala de aula como instrumento pedagógico: considerações para sua inclusão na prática pedagógica.**Diálogos Educ. R.**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 2, p. 74-82, 2011. Disponível em:<http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/22/51>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FERREIRA, H. S.; MOTA, M. M. A visão dos alunos sobre o uso do facebook como ferramenta de aprendizagem na educação física.**Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 1, art. 10, p. 188-199, jan./mar. 2014. Disponível em: <www.2.fsanet.com.br/revista>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FRANCEZ, C. A.; OLIVEIRA, E. M.; TEZANI, T. C. R. Formação continuada do professor do ensino fundamental I para uso das tecnologias: análise dos cursos EaD e da prática docente. In: XIV JORNADA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, 14., 2015, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: Unesp, 2015. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/astecnologias-e-a-formacao-continuada-do-professor.pdf>. Acesso em 24 de jul. 2016.

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. **Congresso.**Universidade de São Paulo. In:12º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005.p. 71-80. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LOPES, J. J. Aintrodução da informática no ambiente escolar.**Clube do Professor,**2004. Disponível em: <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Schulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-34, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 23 out. 2017.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em 05 set. 2016.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; REGO, M. C. L. C.; VILLARDI, R. M. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1413-1434, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RIBEIRO, A; CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. M. G. **Tecnologias na sala de aula**: uma experiência em escolas públicas de ensino Médio. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/tecnologias_escolas_publicas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SENA, D. C. S. As tecnologias da informação e comunicação no ensino da Educação Física escolar. **Hipertextus Revista Digital**, n. 6, ago, 2011. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Dianne-CristinaSouza-de-Sena.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SIHLER, A. P. Educação convencional x Educação mediada.**Portal MTE**,Brasília, DF, 2011. Disponível em:<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A2E7311D1012FBCBDB8805D82/2011convencionalxmediada.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!topic/prodocencialetras/moZgKnDmUFQ>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PÔSTERES

Realização

Apoio

AUTORIDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Aaron França Teófilo
UNIFAL-MG
teofilojd@gmail.com

RESUMO: A revisão bibliográfica é considerada fundamental na produção do conhecimento científico. Se a ambição do pesquisador é proporcionar o avanço em um campo do conhecimento, entende-se que este precisa primeiro conhecer os avanços anteriormente realizados por outros pesquisadores naquele campo. Operar uma revisão bibliográfica possibilita ao pesquisador – em formação ou experiente – identificar as lacunas entre os saberes sobre um tema, delimitar o problema de um projeto de pesquisa, e formular as contribuições do trabalho. Ademais, tal procedimento auxilia na escolha do aporte teórico-metodológico da investigação, nas elaborações teórico-conceituais, nos cotejamentos e na validação de resultados dos estudos científicos. No presente trabalho o objetivo é justamente apresentarmos o que já foi dito sobre o tema da autoridade nas relações educacionais, movimento que entendemos ser crucial para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa – no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas –, cujo mote central é a autoridade do *sensei* (“educador”) no ensino e aprendizado dos fundamentos teóricos e práticos do Judô – uma modalidade de luta de origem japonesa, fundada pelo educador mundialmente conhecimento como Jigoro Kano, no ano de 1882 da Era Meiji. Para alcançar tal desiderato realizamos uma revisão de literatura. Partimos de um levantamento bibliográfico com o propósito de selecionar e organizar um conjunto de textos elaborados no campo da Filosofia e das Ciências Humanas, que em comum versa a respeito da questão da autoridade em contextos educativos. Posteriormente, nos ocupamos da identificação das convergências e divergências entre os autores e as autoras que se debruçaram acerca da questão da autoridade nas relações educacionais. Enfim, a partir da análise do *corpus* de escritos revisados formulamos a problematização do referido projeto de pesquisa. Em conclusão, destacamos a carência de estudos sobre fenômenos relativos ao universo educacional específico do Judô, e a recente profusão de trabalhos com foco na questão da “crise” da autoridade docente na Educação Básica brasileira – a qual serviu de fonte para efeito da proposta revisão. Apreendemos na relativa abundância de textos revisados que, o que há em comum entre os pesquisadores que discorrem sobre a autoridade docente são alguns pressupostos filosóficos e sociológicos acerca do conceito de autoridade, a saber, a figura de autoridade é reconhecida em relações sociais experienciadas entre indivíduos desiguais, mais precisamente, numa relação hierárquica de comando e obediência, legitimada por aqueles que voluntariamente se dispõem a obedecer à autoridade. As divergências entre certos autores e autoras estão centradas no valor positivo, ou negativo, atribuído à hierarquia social e educacional, bem como, na discordância a respeito da fonte de legitimação na qual deveria se apostar na construção da autoridade do educador nas relações sociais contemporâneas, a saber, na deferência à tradição, ou na construção cotidiana de uma assimetria moral entre educador e educando.

Palavras-chave: Autoridade. Educação. Revisão bibliográfica.

Realização **Apoio**

DEVOLUTIVA DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Adival Aparecido de Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí
adivaloliveira@gmail.com
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí
smsso23@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste estudo, que está em andamento, é conhecer as expectativas dos alunos em relação às devolutivas feitas pelos seus professores diante das avaliações de aprendizagem às quais são submetidos. O processo de ensino-aprendizagem é o meio pelo qual o aluno, a partir da mediação feita pelo professor, constrói o seu aprendizado. Um modo de se verificar como se dá parte deste processo é, por meio da avaliação. Consequentemente, no contexto educacional, avaliar é um mecanismo intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem também pode possibilitar a melhora do diálogo entre professor e aluno pelo uso da devolutiva. Isto devido a avaliação não servir só para mensurar o que o aluno aprendeu, mas, deve, a partir de processos cognitivos de *feedback* formativo e autoavaliação, oportunizar aprendizagem. Considera-se devolutiva a ação de entrega de provas ou trabalhos escritos devidamente corrigidos aos alunos, com ou sem discussão deles em sala de aula, porém, com o registro dos apontamentos relativos a acertos ou erros. Crente que o *feedback* formativo pode modificar para melhor os resultados conseguidos pelo aluno, conforme verifica-se na literatura, é importante apurar se a forma de apresentação da devolutiva pelo professor ao aluno, a um determinado público de estudantes universitários, é esclarecedora e permite-lhes que revisitem o tema avaliado de modo a compreendê-lo de forma satisfatória. E ainda, analisar se a linguagem usada pelos professores na devolutiva é clara e objetiva, apta a elucidar eventuais dúvidas dos alunos remanescentes da avaliação. Como metodologia será realizada uma pesquisa bibliográfica, caracterizada pelo levantamento de artigos e obras especializadas publicados acerca do tema para a fundamentação teórica e, o levantamento de dados por meio de entrevista individual e aplicação de um questionário de perguntas fechadas com alunos. Os dados levantados empiricamente serão analisados por uma abordagem quanti-quali. As respostas dadas às questões objetivas serão analisadas por meio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 21, para análise das frequências e médias. Já os dados levantados nas entrevistas serão verificados por meio da análise de conteúdo indicada por Bardin (2011) mediante a organização de categorias e similaridades. Os resultados esperados poderão evidenciar devolutivas promovidas pelos professores que sejam satisfatórias e atendam às expectativas dos alunos. Também há a possibilidade de que elas não atendam tais circunstâncias, seja por possuírem linguagem de difícil compreensão, porque não apontam a resposta ideal ou porque atendem apenas à formalidade do projeto pedagógico.

Palavras chave: Avaliação. Devolutiva. Ensino-aprendizagem. Ensino Superior.

Realização **Apoio**

A IMPORTÂNCIA DA PERCEPÇÃO VISUAL PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Alessandra de Melo Isaac Silveira[62]
Universidade do Vale do Sapucaí
alessandramelo.silveira@live.com
Susana Gakyia Caliatto [63]
Universidade do Vale do Sapucaí
sugakyia@gmail.com

RESUMO: Este trabalho foi realizado no âmbito do desenvolvimento da dissertação de Mestrado da primeira autora para o estudo do conceito de percepção visual. O estudo objetivou conceituar o termo percepção visual para pesquisadores brasileiros e discutir noções que o envolvem e que podem ser pertinentes para a área educacional. Para alcançar o objetivo foi realizado um levantamento bibliográfico em periódicos editados em língua portuguesa considerando a classificação A1, A2, B1, B2 atribuído WebQualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na área de Educação, no período de 2013 a 2016. Como resultado quantitativo selecionou-se 2 revistas e 3 artigos**.** A análise dos artigos possibilitou verificar que se tratam de pesquisas empíricas, tematizadas pela prática pedagógica em aprendizagem da leitura e escrita, em público de crianças com dificuldades de aprendizagem. O conceito é contextualizado como parte da fundamentação teórica dos autores dos artigos. A percepção visual é tida como uma habilidade cognitiva, pela qual compreende-se que as informações do ambiente são disponibilizadas à consciência, de modo a orientar as ações humanas. Outras informações são observadas a respeito do desenvolvimento da percepção visual: que é acelerado na fase da infância e se refina no período da adolescência e que as habilidades que compõem a percepção visual são: a coordenação visomotora, posição no espaço, cópia, figura-fundo, relações espaciais, fechamento visual, velocidade visomotora e constância da forma. Em tarefas escolares em que se requer o uso de estratégias que envolvem o reconhecimento visual de formas e de posições no espaço; a percepção de detalhes; a velocidade de coordenação viso-motora como em atividades de cópia, leitura e escrita, se as habilidades visuais estiverem alteradas comprometem o desempenho motor fino e a produção da escrita de letras e palavras. As alterações da percepção visual dificultam também a atribuição de significados às formas das letras e a velocidade de processamento da informação, ocasionando a necessidade de aplicação de mais tempo, por parte do estudante, para execução das atividades. Considera-se finalmente, com base no estudo das pesquisas levantadas, que as habilidades de percepção visual podem apresentar-se alteradas em escolares com dificuldades de aprendizagem. Nestes casos, relacionam-se ao baixo desempenho acadêmico deles. Deste modo, considera-se importante e necessária a pesquisa de aprofundamento dos estudos que considerem essa habilidade em estudantes do ensino fundamental. Haja visto a escassez de estudos encontrados no período pesquisado e a relação da habilidade com a superação de dificuldades de aprendizagem e o sucesso escolar.

[62] Mestranda em Educação - Univás/MG. Professora de ensino fundamental I no Colégio Vale do Sapucaí – Anglo Pouso Alegre.
[63] Profa. do Mestrado em Educação da Univas/MG

Realização **Apoio**

Palavras-chave: Levantamento bibliográfico. Percepção visual. Dificuldades de aprendizagem. Ensino Fundamental.

A NEUROEDUCAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

Amanda Santos Brandão[64]
Universidade do Vale do Sapucaí
amanda_santos_brandao@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo é fruto de uma pesquisa empreendida no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da primeira autora. Teve o objetivo de verificar aspectos da Neuroeducação colocados em prática em ações pedagógicas de uma educadora de escola de ensino não formal. Do crescimento da temática e a expansão da neurociência cognitiva para o campo educacional emergiu a Neuroeducação. Enquanto a neurociência investiga a especificidade de como o cérebro aprende e memoriza, processualmente, desde o nível molecular e celular até a ocorrência das sinapses nas áreas corticais onde se dá a formação de padrões de atividade neural correspondente a novos estados e representações mentais. A neuroeducação, enquanto área do conhecimento, atingirá uma conexão de diferentes áreas tornando-se um campo multidisciplinar considerando que a atividade de aprender precipita de uma reação bioquímica até a formação de memórias e conceitos pelo indivíduo. Para a transposição para a prática educacional, dos conceitos apreendidos sobre a neurociência e a neuroeducação relata-se a experiência que se deu numa escola de ensino não formal, franquiada de outras 300 unidades no Brasil, a qual existe há pouco mais de 10 anos no mercado. A unidade em que se desenvolveu a prática pedagógica desse estudo é estabelecida há aproximadamente um ano, numa cidade do sul de Minas Gerais. Em geral, o público alvo da escola são as pessoas a partir de cinco anos de idade, sem limite de idade para adultos até a terceira idade. As práticas relatadas são fruto da experiência da educadora e estão fundamentadas em treinamentos, teorias e materiais próprios, elaborados pela escola onde a prática aconteceu. A observação realizada em campo para esta investigação que tratou de um dia de aula. Nela a educadora utilizou a conversa e a conscientização das partes da aula, incentivou os estudantes na exposição das idéias sobre a aprensizagem e as emoções envolvidas. Apresentou vídeos explicativos sobre a aprendizagem e sobre motivação. Outros materiais utilizados em aula foram Ábaco, Tangran, Jogos de diferenças. Segundo os treinamentos da educadora tais jogos ocasionam estímulos de novas redes neuronais, bem como o treino da atenção e da memória no processamento humano da informação. Apontamos que estudos posteriores deverão investigar mais dias de aula para se obter uma visão mais ampla da prática pedagógica da escola. Nesse contexto, foi possível admitir que a área da Neuroeducação ainda é uma área em expansão, que necessita de aprofundamento de suas pesquisas e, principalmente da formação de professores que saibam relatar as suas experiências para que possa haver uma comparação de dados, o que garantiria muitas informações sobre a ciência em Neuroeducação e outros ganhos à área educacional. Contudo, de acordo com a discussão vista na literatura em torno da possibilidade de fundamentar as aplicações educativas e pedagógicas, aponta-se que há coerência entre as afirmativas das descobertas atuais, os resultados de pesquisa da neuroeducação e a experiência relatada.

Palavras-chave: Neurociência cognitiva. Neuroeducação. Ensino não formal. Prática

[64] Discente do curso de pedagogia da Universidade do Vale do Sapucaí (Univas).

Realização
Apoio

pedagógica.

Realização

Apoio

RELAÇÃO ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E USO DE ESTRATÉGIAS EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Carolina da Silva Toledo Moura
Universidade do Vale do Sapucaí
caroltoledo93@gmail.com
Neide de Brito Cunha
Universidade do Vale do Sapucaí
neidedebritocunha@gmail.com

RESUMO: A psicologia cognitiva afirma amplamente a necessidade das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas para o bom desempenho dos alunos no contexto escolar. De acordo com Boruchovitch e Santos (2009), as estratégias cognitivas ajudam o estudante a trabalhar diretamente com a informação, o conteúdo, enquanto as metacognitivas são recursos que o aluno utiliza para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento e tenha uma visão mais reflexiva sobre sua aprendizagem, buscando novas soluções para aprender e superar os desafios. Segundo Dembo (2004), os alunos que alcançam o sucesso não são os que sabem mais do que os outros, mas sim os que utilizam estratégias mais efetivas e eficientes para acessar o conhecimento, visto que conseguem se motivar, monitorar e mudar o comportamento quando não conseguem aprender algo. A literatura correlaciona a falta do uso de estratégias às dificuldades de aprendizagem, isto é, quanto menor o uso destas competências, maiores são as dificuldades identificadas. Teixeira e Alliprandini (2013) afirmam que ensinar o uso de estratégias de aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem pode auxiliá-los a melhorem seu desempenho acadêmico. Diante do exposto, pensou-se no seguinte problema de pesquisa: existe relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem? O objetivo principal do estudo é traçar uma possível correlação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II de uma escola particular localizada no sul de Minas Gerais. Será utilizada a Escala de Avaliação de Estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental, elaborada por Boruchovitch e Santos (2010). A análise dos dados será feita quantitativamente por meio do programa *SPSS*, versão 22.0 for *Windows*, por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, somando-se os pontos obtidos na escala e subescalas e organizadas em tabelas e gráficos para interpretação dos resultados. A partir da coleta de dados, a análise considerará as diferenças estatísticas das respostas separando em três níveis de comparação: alunos sem dificuldade de aprendizagem, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem com laudo e alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem sem laudo, considerando como identificador desse grupo a soma das notas em português e matemática abaixo da média 6. Com este estudo, espera-se que seja verificada a correlação entre os constructos a fim de apontar possíveis soluções para o baixo rendimento escolar por meio do ensino de estratégias de aprendizagem.

Palavras chave: Ensino fundamental. Estratégias de aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem.

Realização **Apoio**

DIVERSIDADE CULTURAL: REFLEXÃO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ALUNOS INDÍGENAS DO ENSINO MÉDIO

Ana Paula Rossaci Schneider[65]
UNIR (Universidade Federal de Rondônia-campus Porto Velho)
ana.schneider@ifro.edu.br
Juracy Machado Pacífico[66]
UNIR (Universidade Federal de Rondônia-*campus* Porto Velho)
juracypacifico@unir.br

RESUMO: A diversidade cultural nos ambientes acadêmicos têm sido uma questão cada vez mais debatida, através das experiências relatadas por profissionais pedagógicos, a própria realidade observada nas escolas e dados alarmantes de alunos que não se encaixam no padrão predisposto pelo atual sistema educacional. Verifica-se a necessidade de mudanças nas práticas educacionais adotadas, bem como nas políticas de inclusão e acompanhamento de alunos que exprimam grandes óbices. Nesse contexto, onde observa-se a ineficácia das ações pedagógicas adotadas com alunos que já fazem parte da sociedade cotidiana das cidades, evidencia-se a preocupação com o tratamento dado a um público que vem ganhando mais espaço nas instituições escolares do país: o público indígena. No intuito de procurar compreender as atividades educacionais praticadas no tratamento a alunos indígenas nas escolas públicas urbanas de Cacoal (Rondônia), estruturou-se a presente pesquisa, que visa investigar através da ação conjunta de profissionais e dos alunos indígenas da escola estadual Celso Ferreira da Cunha, que conforme dados da SEDUC (Secretaria municipal de educação) é a escola que possui o maior público indígena da cidade, a realização de ações voltadas a permanência e sucesso acadêmico dos discentes indígenas. A pesquisa foi estruturada valendo-se principalmente de deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que ao estabelecer um plano Nacional de Educação, foi e continua sendo responsável por gerar uma expansão quanto a educação indígena no País, do Decreto 1904/96, por estabelecer direitos fundamentais quanto à educação indígena, inclusive quanto ao direito a educação diferenciada que respeite sua cultura e promova a inclusão no ambiente educacional e de autores como Perrenoud (2000) que defende a pedagogia das diferenças para ajudar o aluno a aprender levando em conta suas diferenças culturais e pessoais. Para efetivar a pesquisa, será realizado investigações bibliográficas sobre o assunto, inquirição documental com a finalidade de analisar as legislações e documentos institucionais tais como: Projeto Político Pedagógico, Ficha de matrícula, Boletins, Atas de Conselho de Classe Final com o intuito de mapear o aproveitamento e percurso escolar dos alunos indígenas, matriculados no ensino médio deste 2015 na instituição supracitada, pesquisa empírica mediante questionários semiaberto aos alunos indígenas para levantamento socioeconômico deste público, entrevistas semiestruturada com a equipe pedagógica, constituída de: Diretora, Vice-Diretor, dois Supervisores, dois Orientadores, um Coordenador Pedagógico, com o propósito de verificar as ações desenvolvidas para permanência e sucesso destes alunos, angariando dados conjuntos entre

[65] Formada em pedagogia. Orientadora Pedagógica no IFRO/*Campus* Cacoal. Discente do curso de Mestrado Profissional em Educação Escolar (MEPE) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
[66] Doutora em Educação, mestre em Psicologia Escolar e graduada em Pedagogia. Docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Realização **Apoio**

alunos indígenas e profissionais, e a fim de registrar as impressões ao longo da pesquisa será utilizado o diário de campo. Desenvolvimento da pesquisa-ação com a realização de grupos focais, com a equipe pedagógica da escola para refletir sobre os resultados obtidos pela pesquisa e desenvolver de maneira dialogada, ações pedagógicas diferenciadas que visem a permanência e o sucesso escolar dos alunos indígenas para intervenção e transformação da realidade encontrada.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Alunos Indígenas. Ações Pedagógicas Diferenciadas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR E A TPACK

André Luiz Martins Oliveira
Univás-MG
andremartinsgti@gmail.com
Rosimeire Aparecida Soares Borges
Univás-MG
Rasborges3@gamail.com

RESUMO: Atualmente diversas áreas estão sofrendo transformações em razão da crescente evolução tecnológica digital. No âmbito acadêmico não é diferente. Os docentes do Ensino Superior têm enfrentado inúmeros desafios como o uso dessas tecnologias na sala de aula, por exemplo. Para que haja a integração das TDIC no nível superior de ensino, muitos são os desafios a serem enfrentados na formação do corpo docente. O estudo aqui apresentado objetivou investigar a percepção dos professores bacharéis sobre a TPACK, compreendida como teoria do Conhecimento de Conteúdo, Pedagógico e Tecnológico, em suas aulas no curso Sistemas de Informação. A formação continuada de professores para o uso das TDIC é referida nos estudos de Mishra e Koehler (2006), Kenski (2015), e outros. Trata-se de uma investigação qualitativa e exploratória com análise do Projeto Pedagógico desse curso, das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, e dos Planos de Ensino dos professores participantes, bem como dos dados coletados por meio de: dois questionários, uma oficina com apresentação da TPACK e proposta de intervenção elaborada pelos professores participantes que pudesse amenizar dificuldades de aprendizagem dos seus alunos; além de uma entrevista sobre suas percepções da TPACK e as aulas. As análises foram fundamentadas na teoria estudada. Os resultados apontam que alguns dos professores pesquisados, embora não conhecessem a TPACK, já relacionavam conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico. Outros professores se apresentaram resistentes à utilização das TDIC mostrando características de aulas tradicionais nos planejamentos de intervenção que elaboraram, propondo apresentações expositivas e posteriormente a aplicação dos conceitos estudados usando as TDIC. Ainda outros professores reconheceram a importância da integração desses conhecimentos e mostraram que entendem que é necessário haver o aprimoramento do conhecimento pedagógico na atuação no ensino superior, pois reconhecem que tiveram uma formação em bacharelado, não voltada para a docência. Em síntese, depreende-se que para a inovação da educação, as instituições de Ensino Superior precisam prover ferramental tecnológico e formação continuada para que os docentes possam utilizar esses recursos, no sentido de uma integração dos conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos, a TPACK.

Palavra-chave: Ensino Superior. TPACK. Formação Continuada de Professores.

Realização **Apoio**

APROXIMAÇÕES ENTRE A METODOLOGIA EAD E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Andreza Lima Rocha Soares
Univas
andrezalsr@yahoo.com.br

RESUMO: Neste trabalho, com o título "Aproximações entre a metodologia EaD e as metodologias ativas no ensino superior", aborda-se dois temas recorrentes na educação superior: metodologias de ensino e ensino a distância (EaD). EaD é sigla utilizada para denominar uma modalidade de ensino em que as partes envolvidas — isto é, alunos, professores e tutores — não estão em um mesmo lugar físico, ou seja, não envolve uma sala, um quadro e várias mesas e cadeiras, sendo comum alguns autores se referirem à metodologia de ensino EaD ao abordarem os processos de ensino nessa modalidade. O EaD é uma modalidade de ensino em expansão, já consolidada no Brasil, com as Diretrizes e Normas Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e faz pare das diversas Políticas Institucionais para a expansão e melhoria da qualidade de educação. O último censo da educação superior aponta que cursos de graduação a distância já são a escolha de quase 16% dos universitários no Brasil. O ambiente no qual se dá o ensino e a aprendizagem é virtual, com mediação das tecnologias e de tutores, portanto, não se reduz a uma sala de aula, em tempo e espaço definido e nem todos os discentes de uma turma aprenderão um conteúdo ao mesmo tempo, mas, de acordo com uma agenda própria e disponibilidade de cada um. Porém, as atividades do curso são delimitadas por um cronograma pedagógico estabelecido pela instituição. Partindo da hipótese de que as metodologias ativas valorizam e suscitam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, ao utilizaram diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação das tecnologias digitais, possibilitando que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, tempo, espaço e estilo, questiona-se até que ponto a modalidade de ensino a distância, pelas suas características específicas, pode ser considerada uma metodologia ativa? Que características as aproximam e/ou as distanciam? Objetiva-se fornecer elementos que possam contribuir para a utilização de dinâmicas mais interativas, com participação mais efetiva entre os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na educação superior e os conteúdos curriculares na modalidade EaD. Quanto aos temas específicos a serem abordados, a base teórica tem amparo em Moran (2018); Berbel (2011); Valente (2015); Freire (2013); Bacich e José Moran (2018); Svinicki e McKeachie (2012); Mazur (2015); Castells (2017); Illeris (2013); LÈVY (1999); Pimenta e Anastasiou (2003); Masetto (2003); Cunha e Soares (2010); Cunha (2004; 2009; 2016). Será realizado um estudo bibliográfico exploratório sistematizado sobre os temas específicos em questão – EaD e metodologias ativas. A partir do estudo exploratório, serão mapeadas as principais características da chamada "metodologia EaD" e das "metodologias ativas" e, a seguir, será realizada a análise de convergências e divergências entre elas, fazendo a aproximação entre essas metodologias. Espera-se contribuir para a superação de ideias preconcebidas, tanto em relação à EaD como às metodologias denominadas ativas, fornecendo elementos para uma necessária inovação nas estratégias de ensino na educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. EaD. Metodologias ativas. Estratégias de ensino.

Realização **Apoio**

O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Antonio Carlos Arantes
UFSCAR – *Campus* Sorocaba
proftuco@hotmail.com

RESUMO: Este estudo teve como objetivo geral identificar, descrever e compreender as ações da equipe gestora que podem favorecer a formação continuada em matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O tema foi escolhido a partir da atuação do pesquisador, como professor de matemática, vice-diretor e supervisor de ensino e apresenta a hipótese da importância quanto à atuação da equipe gestora da escola para o desenvolvimento do ensino da disciplina. Os objetivos específicos pretendidos com a investigação foram: a) apresentar o contexto das escolas e o perfil profissional e de formação das equipes gestoras participantes; b) identificar e descrever as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas para o ensino de matemática; c) analisar as percepções da equipe gestora sobre o ensino de matemática na unidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas de um total de cinquenta e três unidades em uma rede municipal de ensino que apresentaram notas crescentes na disciplina e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em ascensão nas três últimas edições da Prova Brasil (2011, 2013 e 2015). A Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) é realizada pelo Ministério da Educação (MEC), de dois em dois anos e é aplicada para todos os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental na rede investigada, desde 2005. Para este estudo, foi utilizada a metodologia de cunho qualitativo e interpretativo. O aporte teórico fundamentou-se em Lück (2007), Libâneo (2004) e Nóvoa (1995) e utilizou a análise por questão e entrecruzamento dos dados com um *corpus* constituído a partir de questionário misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas. Foi aplicado às equipes gestoras participantes da pesquisa nas seis escolas de ensino fundamental (anos iniciais) selecionadas com questões relacionadas à formação e experiência dos gestores, à formação continuada oferecida aos profissionais da educação no município e às ações da equipe gestora voltadas à formação dos professores que ensinam a matemática. Os resultados verificados com a pesquisa mostraram que as equipes gestoras desenvolvem ações e estratégias voltadas à formação continuada dos professores que ensinam matemática, seja durante as horas de trabalho pedagógico (HTP) ou em outros momentos, intencionalmente, por meio das práticas pedagógicas e administrativas, mas apontaram também que há a necessidade de maiores investimentos por parte do poder público na formação em serviço, com qualidade, para professores e gestores. Pode-se concluir, por meio da análise dos resultados encontrados, que nas escolas pesquisadas, há um trabalho intencional das equipes gestoras que propiciam condições de formação e de desenvolvimento profissional aos professores para que estes possam desenvolver um ensino de matemática adequado às necessidades dos alunos.

Palavras-Chave: Formação continuada. Matemática. Equipe Gestora.

Realização **Apoio**

EJA: POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E AVANÇO DOS IDOSOS NA UNIVERSIDADE

Arivaldo Ferreira de Souza[67]
Univás
professorari.geo@gmail.com
Eraldo Leme Batista[68]
Univás
eraldolbatista@gmail.com

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve sua origem na década de 1930 e foi marcada por políticas educacionais paliativas para suprir a formação precária da mão de obra do país. A princípio, a erradicação no analfabetismo foi o foco; porém, atualmente, com o aumento da expectativa de vida da população brasileira, a EJA começou a receber os alunos da terceira idade que além da alfabetização, buscam a progressão nos estudos. Segundo os dados do IBGE de 2018, o Brasil tem hoje aproximadamente 30 milhões de pessoas idosas acima dos sessenta anos de idade e muitas delas estão retornando às escolas e universidades. Observa-se que a docência na EJA adquiriu assim um público bem variado que abrange os jovens, os adultos e os idosos e a mudança no perfil dos alunos implica necessariamente no estudo de metodologias de ensino que satisfaçam as necessidades educacionais de cada um destes grupos. De acordo com Arroyo e Soares (2005), as universidades não têm oferecido uma formação capaz de atender as necessidades do educador que trabalha com a EJA, principalmente se considerarmos a diversidade deste público. Nessa perspectiva, a inserção dos idosos tem desafiado os professores em suas práticas pedagógicas porque tais docentes não tiveram qualificação apropriada para o atendimento a este perfil de aluno que atualmente frequentam as escolas de educação básica e universidades. Para Pereira (2012, p. 13) a presença dos idosos na escola é a possibilidade de uma pedagogia da velhice que é uma questão merecedora de reflexões no contexto da educação pública atual. De acordo Bastos e Souza (2017, p. 52), a educação para o idoso deve superar os estereótipos negativos atribuídos à velhice, questionando os preconceitos da incapacidade para aprender. O aumento da longevidade da população é um problema que Estado brasileiro precisa considerar para repensar as políticas de formação de professores (as), através dos cursos de licenciaturas nas instituições de ensino superior. Assim, o presente resumo tem o objetivo de analisar a formação docente no contexto das demandas educacionais dos estudantes da terceira idade na EJA e no ensino superior. O trabalho está sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica voltada para o estudo da política nacional de formação docente adequada às necessidades de aprendizagem do público idoso. Analisando a situação educacional dos idosos nas escolas e universidades, será possível notar se diante do envelhecimento da população, o país se preparou para atender com qualidade a formação docente para a promoção da aprendizagem dos alunos idosos (as) que estão chegando ao ensino fundamental e médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA); bem como ao ensino superior.

[67] Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Pouso Alegre - MG. Licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco - UPE.
[68] Orientador: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS. Pouso Alegre – MG.

Realização
Apoio

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão da Terceira Idade da EJA; Avanço dos Idosos (as) no Ensino Superior.

ANSIEDADE NA ADOLESCÊNCIA PÓS-MODERNA: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Cybele Maria dos Santos Martins[69]
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
cybele.martins@yahoo.com.br

RESUMO: A adolescência continua trazendo inquietações e temas para estudo, sendo considerada, na visão de Cerqueira-Santos, Neto e Koller (2014, p. 22-23), como "[...] um momento essencial de transformação, transposição e autoafirmação das pessoas que a vivem e daqueles com quem convivem [...]", mudanças necessárias para que ocorra o processo natural do desenvolvimento psíquico do indivíduo. Para Souza e Paiva (2012), a adolescência tem ganhado destaque, deixando de ser vista como mera transposição para a vida adulta e passando a ocupar um lugar diferenciado na sociedade pós-moderna, conferindo-lhe ideais de liberdade, autonomia e vigor. Esse fenômeno de hipervalorização da adolescência, chamado pelas autoras de juvenilização da sociedade e que faz com que haja uma adoração do modelo cultural construído para os jovens hoje, somado às características pós-modernas, como o acelerado ritmo da modernização da economia, a supremacia do imediatismo, o excesso de informações e a competitividade do século XXI colocam os jovens frente a uma situação ambígua de autonomia e liberdade, gerando crises identitárias e sensações de ameaça e limitações; ou seja, ao mesmo tempo em que é cultuado pela sociedade atual, o jovem ainda não tem definido o seu papel social e muitas das vezes as suas condições particulares não lhe permitem corresponder às pressões da realidade, complementam Souza e Paiva (2012). Enquanto Bohoslavsky (1993) argumenta que é necessário e esperado que o indivíduo se ajuste às diversas mudanças da adolescência, Dumas (2011) aponta que a complexa realidade atual predispõe ao aparecimento de transtornos mentais, tais como os de ansiedade. A ansiedade, reação adaptativa e útil à sobrevivência, torna-se maléfica quando sem controle, sendo que sua prevalência tem chegado a 20% entre os adolescentes, diz o autor, além da preocupação com suas comorbidades e a propensão da ansiedade evoluir para quadros depressivos, de ideação suicida ou ao suicídio propriamente dito, salienta Dumas (2011). Em termos escolares, a repercussão dos transtornos mentais também é preocupante, pois resulta em jovens com maior baixa em seu rendimento acadêmico, maior índice de evasão, além de maior propensão a se envolverem em problemas de natureza comportamental, afirmam Vieira *et al*. (2014). Diante disso, este estudo objetiva analisar a atual prevalência dos níveis de ansiedade nos alunos concluintes dos cursos de ensino médio integrado em uma instituição pública de ensino em uma cidade do sul de Minas Gerais. São objetivos específicos: verificar se há diferenças nos níveis de ansiedade entre os alunos e as alunas e entre os diferentes cursos a serem estudados; analisar as características da sociedade pós-moderna e do ensino médio integrado e seus impactos sobre a saúde emocional e mental dos adolescentes, e vislumbrar estratégias de prevenção e enfrentamento da ansiedade pelos adolescentes. Para tanto, será utilizada uma pesquisa de campo, com objetivos exploratórios, cuja análise dos resultados procederá a uma abordagem quantiqualitativa. Serão pesquisados 100 alunos, com idades entre 16 e 18 anos. Para coleta dos dados sobre o nível de ansiedade será utilizado um instrumento já validado ou padronizado para esse fim, a definir, que será

[69] Psicóloga do IFSULDEMINAS-campus Pouso Alegre, aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. A autora agradece pelo apoio do IFSULDEMINAS.

Realização
Apoio

aplicado pela pesquisadora no local de estudo dos participantes. A análise dos resultados seguirá as determinações do referido instrumento.

Palavras-chave: Adolescência. Pós-modernidade. Ansiedade.

Realização **Apoio**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULARE ENSINO DE CIÊNCIAS: A INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

Damaris C. Soares
UFSCar Sorocaba - SP
dcamatasoares@gmail.com
Maria J. F. Gebara
UFSCar Sorocaba – SP
maria.gebara@ufscar.br

RESUMO: O objetivo principal desta pesquisa é investigar de que forma a interdisciplinaridade está sendo pensada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, particularmente na área de Ciências da Natureza. Para isso, utilizou-se como referência a análise de Cachapuz e colaboradores (2005) sobre as visões deformadas de Ciência: visão descontextualizada, que se constitui, principalmente, na falta de explicitação das relações entre a Ciência e a Tecnologia; a exclusivamente analítica associada a uma concepção errônea do papel da análise nos processos científicos; e acumulativa, de crescimento linear caracterizando-se por uma interpretação simplista da evolução dos conhecimentos científicos ao longo do tempo, como fruto do conjunto de investigações realizadas em determinado campo. Neste trabalho, apresentamos alguns resultados parciais, relativos ao documento aprovado para o ensino fundamental. Após análise documental, baseada em Lüdke e André (1986), resultados preliminares apontaram que a BNCC considera a premissa do conhecimento científico como construção humana. Porém, percebe-se no documento a difícil aceitação da construção do conhecimento científico como campo de disputas e da inexistência da neutralidade científica, indicando um longo caminho a percorrer no ensino de Ciências. Também se evidenciam as relações contemporâneas entre as Ciências e a Tecnologia, vislumbrando uma visão de tecnologia apenas como produto do conhecimento científico. Essa forma simplista de enxergar a tecnologia faz crescer a tendência de responsabilizar o desenvolvimento tecnológico – e a própria Ciência - pela situação de deterioração crescente do planeta, negligenciando o fato que os cientistas estudam, advertem para os riscos e buscam soluções para os problemas que hoje a humanidade enfrenta. Longe de esgotar as diferentes possibilidades de análise desse documento - tão importante para a construção dos currículos nacionais - buscamos indícios de como visões deformadas de Ciência nele presentes podem comprometer propostas de integração de conteúdos e de abordagens interdisciplinares de ensino. Tal preocupação reside no fato de que uma visão docente sobre a construção do conhecimento científico descontextualizada, linear e reducionista pode conduzir a uma educação científica que se limita à transmissão de conteúdos. Assim sendo, e considerando a interdisciplinaridade importante para a construção do indivíduo, do cidadão e das suas relações com a sociedade e tecnologia, entendemos que esse trabalho pode contribuir para uma reflexão sobre como as visões transmitidas pelo documentos oficiais influenciam na construção do currículo na prática escolar e na orientação do trabalho docente. Tais indicações sugerem a necessidade de reflexão aprofundada sobre as possibilidades do currículo para o fazer interdisciplinar na prática escolar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade escolar. Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Ciências. Políticas públicas.

Realização **Apoio**

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM I.E.S. SUL MINEIRA

Dimas Dias de Araújo
UNIVÁS Universidade Vale do Sapucaí
dimas@dimasaraujoadvogados.com.br
Vânia dos Santos Mesquita
UNIVÁS Universidade Vale do Sapucaí
vaniasantosmesquita@gmail.com

RESUMO: O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pelas novas gerações e organizações que pretendem continuar competitivas no mercado cresce a cada dia, alcançando as instituições de ensino que necessitam ser cada vez mais atrativas aos novos alunos, sem desprezar a qualidade do ensino. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8, a tecnologia vem sendo cada vez mais utilizada no mundo, não somente para monitorar a assiduidade dos professores, minimizar custos ou maximizar resultados, mas também para promover a interação entre escola, família e sociedade. Segundo o relatório, "Milhares de aulas na China são transmitidas ao vivo, o que permite que os pais ou responsáveis e o público monitorem e comentem as práticas docentes e o comportamento dos estudantes." (UNESCO, 2017, p. 28). Também o Brasil, estabelece diretrizes que visam nortear eventuais ações por agentes públicos, interessados em estimular e valorizar a educação ao incluir a tecnologia, inovação e a competitividade na Lei n.º 13.249 de 13 de janeiro de 2016, que instituiu Plano Plurianual 2016-2019, apresentando no seu inciso IV do art. 4º, diretrizes voltadas para o "estímulo e a valorização da educação, ciência, tecnologia e inovação e competitividade". Práticas que visem atender aos propósitos institucionais e de ensino aprendizagem podem ser precedidas de resistências por parte dos docentes que não encampam a ideia por crenças ou limitações pessoais ou por parte dos alunos que, fascinados pela rápida adaptabilidade e facilidades que tais inovações apresentam, reduzem os esforços pessoais e permitem a distração nos ambientes escolares. O presente trabalho é um recorte da análise da efetividade ou não de ações e reações quanto à utilização de técnicas de ensino envolvendo as TDIC por determinada Instituição de Ensino Superior (IES). Será realizada uma pesquisa com abordagem metodológica quali-quantitativa junto aos docentes e discentes da IES por meio de um questionário, com perguntas fechadas e abertas, visando levantar dados e fornecer elementos capazes de apontar possibilidades e oportunidades apresentadas pela utilização de projetos educacionais em IES, quando se utilizam recursos provenientes de TDIC. A identificação dos principais problemas enfrentados e oportunidades inexploradas pela IES, poderá se constituir de um valioso instrumento de análise da efetividade das ações empreendidas pela instituição de ensino, por professores e alunos, de modo a subsidiar atuais e futuras tomadas de decisões por parte deles.

Palavras chave: Tecnologia. Inovação. Competitividade. TDIC. Instituição de ensino superior.

Realização **Apoio**

ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD NA UNIVERSIDADE NORTE PARANÁ - UNOPAR

Elias Ferreira de Oliveira
Universidade Tecnológica Nacional – UTNBA
pedagogoelias@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva analisar o processo de avaliação do ensino/aprendizagem no curso de pedagogia a distância da UNOPAR, evidenciando este tema que é uma abordagem fundamental no contexto ensino/aprendizagem, portanto, não se pode pensar em avaliação sem contextualizá-la nas dimensões da instituição, do projeto de ensino, das metodologias de avaliação, das formas de ensinar e instrumentos de avaliação. Objetivos: Identificar os aspectos positivos e os negativos do curso de pedagogia em educação à distância. Descrever o processo de avaliação da aprendizagem do curso de pedagogia à distância. Analisar criticamente as vantagem e desvantagens do sistema de avaliação aplicado no curso de pedagogia à distância e a legislação vigente do curso. Base Teórica: Segundo Mizukami (1996) no processo de avaliação da aprendizagem o professor deve usar várias formas que favoreça elementos necessários para que haja avaliação. Para Moore & Kearsley (2007) mesmo com a perspectiva da educação à distância o aprendizado planejado ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, por meio de várias tecnologias. Mediante as fundamentações apresentadas, pode-se afirmar que nenhuma ação docente que envolva a avaliação é neutra, para tanto, exige reconhecer que avaliar é sempre um processo que leva a emitir opiniões sobre uma dada realidade. (HADJI, 2001). Metodologia: O trabalho de investigação fundamenta-se nas análises das metodologias de avaliação do ensino/aprendizagem no curso de pedagogia à distância da Universidade Norte Paraná - Unopar/Ipatinga. Para as análises de dados será utilizada uma amostra de 10% dos alunos ingressos no curso. Haverá aplicação de questionários, análises de dissertações, portfólios e auto avaliação. A partir de tais instrumentos acredita-se a consolidação dos resultados pertinentes. Resultados Esperados**:** É relevante considerar que o processo de avaliação do ensino/aprendizagem no curso de pedagogia tem sido discutido nos dias atuais por consequência do crescimento dos cursos em EAD com o uso das TICS, portanto, acredita-se que a referida pesquisa possibilitará condições para novas reflexões a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem no curso de pedagogia.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem. Avaliação. Educação à distância.

Realização

Apoio

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ENFOQUE NO ENADE

Eliéser Castro e Paiva
Mestrando em educação pela UNIVÁS.
Eliéserpaiva@hcsl.edu.br

RESUMO: O trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento para dissertação de mestrado de educação. Investiga sobre a avaliação de aprendizagem no ensino superior com foco no conceito de desempenho dos estudantes adotado pelo Ministério da Educação (MEC), especificamente, do ENADE. Conforme exposto no Portal do MEC/INEP, o objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A periodicidade dessa avaliação é trienal para cada área do conhecimento e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Fundamentação Teorica: A educação no ensino superior é um tema que vem conquistando grande espaço no campo da pesquisa, sendo reconhecida a sua função social, política e econômica, o que pode ser comprovado pelo considerável aumento no número de ingressantes. a avaliação é um importante instrumento que pode auxiliar o professor a identificar o nível de aprendizagem do aluno, por meio do resultado de seu desempenho nas diversas modalidades de avaliação em que participa no contexto acadêmico. Esta pesquisa se orienta pelos seguintes questionamentos: Quais as perspectivas que regem as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na educação superior publicadas na Capes nos últimos cinco anos? Como essas avaliações se aproximam das prerrogativas da formação profissional em Farmácia ao serem aproximadas das DCN da área de conhecimento em análise e das finalidades da educação superior preconizadas pela LDB em vigência? Objetivo: Identificar por meio da pesquisa no banco de dados da Capes as perspectivas da avaliação de aprendizagem na educação superior em trabalhos acadêmicos publicados no Banco de Dados da CAPES. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/196, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a todas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, deve ser efetivada uma política avaliativa em qualquer nível de ensino. Metodologia: o estudo se dá por meio de um estudo documental e uma revisão de literatura sistematizada do tema investigado. A abordagem e quanti-qualitativa, com amparo teórico em Creswell (2010, p. 27), para quem a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Resultados Esperados: espera-se com este trabalho fornecer novos elementos para ampliar as discussões em torno do ensino e da aprendizagem na educação superior, bem como ser uma referência para novos debates que possam contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes deste nível de ensino, pois no ensino superior, pesquisas revelam que o aluno abandona o curso, principalmente, por três motivos: a) financeiro; b) cai a expectativa com relação ao curso; c) baixo desempenho

Palavras-chave: Avaliação. Ensino. Aprendizagem. Desempenho. Superior.

Realização **Apoio**

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIREITO À EDUCAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Fernando Silveira de Castro Pereira
Universidade de São Paulo (USP)
fernandoscp@usp.com

Resumo: O objetivo da pesquisa é: identificar em que aspectos e de que formas práticas de educação em direitos humanos (EDH) em âmbito escolar contribuem para a realização de direitos – em especial, do direito à educação - nas comunidades envolvidas. Parte-se da premissa de que a garantia do direito à educação não se reduz ao acesso à escolarização e que o respeito e a promoção dos direitos humanos são condição necessária, embora não suficiente, para a sua realização. O modelo hegemônico por meio do qual se constituiu historicamente a escolarização básica no Brasil baseia-se na ideia de que educação é sinônimo de ensino, de modo que as práticas de EDH em escolas, frequentemente, se limitam à inserção de conteúdos sobre Direitos Humanos no currículo formal, sem necessariamente se comprometer com a modificação da realidade local ou com a realização de direitos da população atendida (CANDAU, 2007). Ainda assim, a EDH abrange atualmente uma enorme variedade de concepções e metodologias pedagógicas. Para compreender essas diferentes abordagens, têm-se desenvolvido muitos modelos que permitem teorizar sobre o tema. Bajaj, Cislaghi e Mackie (2016) distinguem três tipos de EDH, tomando como critério suas orientações ideológicas e resultados: (1) EDH para Cidadania Global; (2) EDH para Coexistência; (3) EDH para Ação Transformativa. Importa, aqui, especialmente a última abordagem citada por ter como principal objetivo ativar a agência individual e transformação coletiva em nível social. Os autores citados identificaram seis princípios-chave (relacionados aos objetivos, pedagogia, configurações, abordagem, processo e resultados) que distinguem esse tipo de EDH e que servem de parâmetro de análise para verificar em que aspectos as práticas investigadas contribuem para a realização de direitos. No que diz respeito à realização do direito à educação, a perspectiva assumida neste projeto privilegia a admissão de determinadas concepções educativas previamente embasadas (MCCOWAN, 2015) para assim chegar aos documentos concernentes, em especial à Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Com base nessas referências, as condições estipuladas para que os "processos educativos" abordados contribuam para a realização do direito à educação são: manifestar e estimular, além de harmonia com os direitos humanos, reconfiguração de práticas escolares correntes, permitindo maior: centralidade na aprendizagem; produção de conhecimento; identificação e resposta às necessidades básicas de aprendizagem; envolvimento e participação de diferentes categorias (como educadores e educandos) nas atividades e decisões. A pesquisa segue os seguintes passos: revisão bibliográfica, a fim de verificar a produção científica a respeito das práticas e programas de EDH (procedimento em andamento); exame das experiências educativas contempladas pelo Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, tendo por base a suas mais recentes edições, realizadas em 2016 e 2017. Os procedimentos de coleta de informações serão: entrevistas semiestruturadas com ocupantes de funções técnicas e autoridades da política enfocada; visitas a escolas e comunidades de origem para realização de entrevistas semiestruturadas com pessoas envolvidas ou diretamente afetadas pelas experiências educacionais abordadas, bem como observação direta das atividades em curso.

Realização

Apoio

Palavras-chave: educação em direitos humanos; direito à educação; práticas educativas; política educacional.

Realização **Apoio**

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE INOVAÇÃO EM SALA DE AULA

Flaviana Néias Bueno
Univás
flaviananb@gmail.com

RESUMO: A discussão sobre uso de metodologias ativas como estratégia para melhorar os resultados educacionais pode ser considerada recorrente em todos os níveis de ensino por valorizar a participação mais efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, dentro e fora da sala de aula, com mediação dos docentes e das tecnologias. Nos últimos anos, diversos pesquisadores têm se debruçado a debater questões relacionadas à educação superior e são unânimes em apontar a necessidade de inovação e mudanças nas estratégias de ensino, bem como a importância de uma formação específica para a docência no ensino superior. Neste trabalho, aborda-se o uso de metodologias ativas no ensino superior e as suas potencialidades como instrumento de inovação em sala de aula, considerando as especificidades e finalidades deste nível de ensino. Parte-se da hipótese de que inovar a prática docente pode trazer resultados mais eficazes ao trabalho educativo e uma formação mais competente diante de um cenário de transformações aceleradas, em todas as áreas. Objetivo: Objetiva-se identificar a percepção dos docentes em relação uso de metodologias ativas como estratégias de inovação na educação superior, com foco em suas potencialidades para melhorar a aprendizagem dos alunos e nos desafios que elas, também, podem representar tanto para os docentes como para os discentes. Base Teórica: Quanto aos temas específicos abordados, o amparo teórico se dá em Anastasiou (2014; 2015); Pimenta e Anastasiou (2003); Masetto (2003); Cunha e Soares (2010); Franco (2012); Cunha (2004; 2009; 2016). Quanto às metodologias ativas toma-se como aporte teórico Moran (2018); Berbel (2011); Valente (2015); Freire (2013),; Bacich e José Moran (2018); Svinicki e McKeachie (2012); Mazur (2015), além dos dados do Censo Escolar (2016/2017). Metodologia: A pesquisa envolve a triangulação de temas que têm merecido a atenção dos pesquisadores nas últimas décadas, a saber: a falta de uma pedagogia própria para o nível superior, a diversidade do público e das finalidades da educação superior e a necessidade de novas metodologias para atender a essa nova realidade e as suas demandas. A abordagem é quanti-qualitativa e se dará por meio de um estudo exploratório a ser realizado entre os docentes da instituição pesquisada, por meio de entrevista informal, semi-estruturada, previamente elaborada, e somente aqueles que confirmarem o uso de práticas inovadoras em sala de aula ou que já tenham utilizado metodologias ativas serão convidados a partir do estudo. Em seguida, será realizado um estudo empírico com os docentes que aceitarem o convite com aplicação de questionário misto. Resultados Esperados: Por meio desta pesquisa espera-se instigar e suscitar a busca pela compreensão de novos conceitos de metodologias de ensino e superar entraves que impedem a apropriação das metodologias ativas como recurso de inovação na educação superior de modo a inspirar novas experiências e reflexões, tendo o aluno como protagonista da aprendizagem mediada pelo professor e pelas tecnologias digitais.

Realização

Apoio

Palavras-chave: Ensino Superior. Metodologias ativas. Inovação. Aprendizagem. Tecnologias digitais.

TRIOKÁ UXÉ PATAXÍ[70]: ETNOCIÊNCIA E SEU POTENCIAL EDUCATIVO EM UMA ALDEIA PATAXÓ

Flávio Henrique de Oliveira Santos[71]
UEMG
fsantos.bio@hotmail.com

RESUMO: Os povos indígenas têm como marca étnica a construção do conhecimento por meio da oralidade, sendo importante salvaguardar a tradição e a memória deste povo, que resiste e se ressignifica cotidianamente. "Podemos constatar que os saberes tradicionais indígenas sempre foram e, ainda hoje, são transmitidos pela oralidade e isso nos mostra que esta não é coisa do passado, mas se faz presente no mundo contemporâneo", como nos mostraram Macedo e Albuquerque (2013, p. 3). As comunidades indígenas são produtoras de saberes e de práticas, relacionadas ao ambiente, que se entrelaçam a outras dimensões da vida social e são parte importante da construção de sua identidade étnica /social. É sabido que os povos indígenas utilizam os saberes sobre as plantas para diversos fins, sejam eles, alimentar medicinal, ritualístico e etc. e que estes conhecimentos empíricos constituem diretrizes fundamentais para a etnoconservação dos ambientes nos quais estão inseridos. Nesta perspectiva, as etnociências[72] propõem estudos direcionados ao reconhecimento dos saberes dos povos ditos "tradicionais", corroborando para a valorização de saberes historicamente oprimidos e desprezados de diversos povos e comunidades de conhecimentos que podemos denominar como elos da cultura humana e da natureza. Dessa forma, entendemos que tais saberes podem nos ajudar a repensar nossas práticas educativas relacionadas ao ambiente, com base em outros paradigmas e pressupostos, entre eles aquele no qual cada membro e ou "ser", inclusive os não-humanos, seja parte efetiva do processo formativo, onde o mestre se faz aprendiz e o aprendiz se faz mestre (OLIVEIRA, 2002). A proposta metodológica deste estudo perpassa inicialmente na perspectiva de ouvir as vozes do povo pataxó; sendo direcionados através de analise documental, entrevistas narrativas e etnografia; sendo uma combinação de métodos para o delineamento da mesma. Pressupomos que estudos que vinculem tais levantamentos com as vivencias cotidianas dos povos indígenas tendem a contribuir com a compreensão dos seus modos de vida, suas relações com a natureza e a sua cosmologia, ajudando assim no seu processo de salvaguardar e de registro de suas memórias. É notório que pesquisas que busquem perpetuar e valorizar a relação da população indígena com o ambiente tende a dar visibilidade aos seus saberes e fazeres, que consideramos um rico patrimônio material e imaterial a ser reconhecido, valorizado e salvaguardado. Partindo desta conjectura, o presente estudo pretende contribuir para sistematizar tais saberes e fazeres, apontando sua importância para a conservação ambiental e as suas potencialidades educacionais, que podem, inclusive, ajudar a população não indígena a repensar sua relação com o ambiente.

Palavras-Chave: Conhecimentos Tradicionais. Educação. Etnociência. Povo Pataxó.

[70] Palavras oriundas do Patxohã, língua nativa dos povos Pataxó, cujo significado é Caminho em Aldeia.
[71] Mestrando do PPGE/UEMG – fsantos.bio@hotmail.com
[72] Etnociências é um campo de estudos que abarca estudos ligados a etnolinguística, etnobotânica, etnofarmacologia, etnozoologia, etnoecologia e outros, que estudam "a maneira como o mundo da experiência é classificado por uma cultura" (ALBUQUERQUE, 2005, p. 5).

Realização
Apoio

A VISÃO DO ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO CONSELHOS DE CONTABILIDADE:UM ESTUDO HISTÓRICO E DA LEGISLAÇÃO CONTÁBIL

Frederico Efigênio de Carvalho Morais
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
freddmorais@gmail.com

RESUMO: Este estudo, que se encontra em andamento, é vinculado à Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí. Objetiva conhecer e problematizar o curso de bacharelado em Ciências Contábeis a partir do histórico de sua criação, segundo as necessidades da sociedade brasileira de educação profissional. Investigar se há, nos alunos do último período do curso de Ciências Contábeis de três Instituições de Ensino Superior localizadas no Sul de Minas Gerais, compreensão em relação às exigências do Conselho Federal de Contabilidade e Conselho Regional de Contabilidade para que possam exercera profissão em algumas áreas da contabilidade. A questão motivadora deste trabalho de pesquisa perpassa a inquietação da formação e de como esse profissional, recém-formado, se relaciona com essa forma histórica, de uma vez formado, ser avaliado, seja pelos órgãos profissionais, seja pela atuação no mercado, ou mesmo pela sociedade do trabalho atual. Desde a chegada da família real em territórios brasileiros em 1808, a educação profissional passa a se reorganizar, em um formato de ensino para o trabalho e profissão e não mais voltado para o ensino da Arte e Teologia (CUNHA, 2000). Durante o século XIX, o ensino de ofícios, com aprendizados de trabalhos manuais, é propagado de forma intensa no Brasil, até que, com o fim da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889, o país passa por grandes mudanças de caráter socioeconômico, tais como a chegada dos imigrantes, expansão do café, e ampliação das industrias brasileiras, surgindo maior necessidade de modificações no ensino profissional e na formação de mão de obra especializada e assalariada (MANFREDI, 2016). O ensino comercial de nível superior é reconhecido a partir de 1905, melhor desenvolvido entre as décadas de 30 com a regulamentação da profissão de contador e 40, com a criação do Conselho Federal de Contabilidade - CFC. Esse ensino, estimulado pelo mercado e organizado pelo Conselho de Contabilidade, que em parceria com outros órgãos de alguns setores econômicos, implantaram métodos avaliativos e seletivos para alguns campos específicos da profissão. Tais avaliações, com o intuito de garantir maior confiabilidade e credibilidade na atuação do contador, provocaram a seletividade e competitividade entre esses profissionais.
A questão apresentada para esta pesquisa é descobrir qual a percepção dos alunos do 8º período do curso superior de Ciências Contábeis sobre as exigências dos órgãos regulamentadores da profissão contábil para que possam atuar nas áreas da contabilidade, uma vez titulados como bacharéis. Diante das exigências desses órgãos, a que os futuros bacharéis em Ciências Contábeis serão submetidos e precisarão ser aprovados, caso queiram seguir carreira como contadores. Esta pesquisa poderá contribuir para esclarecimento dos alunos das instituições de ensino superior de Ciências Contábeis. As Instituição de Ensino Superior - IES que oferecem esse curso poderão ter uma visão de como os alunos pensam em relação à profissão que exercerão após se formarem, com a possibilidade de extrair pontos positivos dessas avaliações, podendo incluir, em seus projetos pedagógicos, atividades que preparem esses alunos para tais

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVÁS
UNIVÁS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

avaliações. Além disso, os resultados desta pesquisa podem ser utilizados pelos Conselhos de Contabilidade, como informação para elaboração de projetos direcionados aos futuros profissionais da classe contábil.

Palavras Chave: Ciências Contábeis; Bacharelado; Educação Profissional; Conselho Federal de Contabilidade.

ESTUDO DE RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS POR PROFESSORES EM SALAS DE AULA DE MATEMÁTICA

Gabrielle Ribeiro da Silva Rocha Merlim
UNIVÁS/MG
gabrielle.ribeiro@engenharia.ufjf.br
Aparecida Rodrigues Silva Duarte
UNIVÁS/MG
aparecida.duarte6@gmail.com

RESUMO: Nos dias atuais têm sido notórias as dificuldades encontradas pelos docentes ao lecionar suas disciplinas no meio escolar. Esta situação acaba por resultar em conflitos entre a relação da constituição de seus saberes e o processo de aprendizagem do aluno, principalmente no que diz respeito à matemática. As dificuldades encontradas pelos docentes durante a prática de ensino se devem, muitas vezes, ao uso de metodologias ineficazes, as quais proporcionam um distanciamento entre a concepção de ensinar do professor e o aprendizado do aluno. Em algumas disciplinas esta dificuldade é maximizada, como no caso da matemática, considerada um desafio a ser vencido nas escolas. Para Cabral (2006), a matemática é uma disciplina que muitos alunos apresentam dificuldade em seu aprendizado e muitos afirmam ter pavor da mesma, sendo esse repúdio relacionado na maioria das vezes devido à forma com que ela é ensinada em sala de aula. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo investigar recursos didáticos alternativos de matemática, que possam subsidiar o desenvolvimento de ações escolares para minimizar dificuldades que alunos encontram no aprendizado dessa disciplina no ensino médio. Para tanto, este estudo irá utilizar do método de abordagem qualitativa, valendo-se de revisão bibliográfica a partir de teses e dissertações sobre métodos alternativos de ensino da matemática para o nível médio. Segundo Oliveira (2014), o ambiente escolar é um espaço de informação e formação de indivíduos, onde a aprendizagem dos conteúdos propostos pelos professores deve estar atrelada ao cotidiano dos mesmos. Ainda, de acordo com Santos (2010), o lúdico pode ser entendido como uma "ilusão", "simulação", ou seja, atos que contenham imaginação, o sonho, a capacidade de compreensão e desenvolvimento do aluno, que vão além do divertimento e descobrimento, mas também serve para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da mesma, estimulando assim, o sentido da aprendizagem. Por meio dos jogos, conceitos são fixados, ocorre a motivação dos alunos, solidariedade entre os colegas, desenvolvimento do senso crítico e criativo, além de desenvolver o raciocínio nos estudantes (ALVES, 2001). Espera-se especificar desafios do ensino e aprendizagem que os docentes encontram ao lecionar a disciplina; identificar estratégias de ensino que gerem maior motivação e resultados no contexto escolar e promover a divulgação de recursos didáticos eficazes apresentados pela literatura sobre o ensino da matemática.

Palavras-chave: Procedimentos didáticos. Ensino de Matemática. Jogos. Modelagem.

Realização **Apoio**

COORDENADORES PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Gisele Fernandes Jardim e Silva[73]
Universidade de Vale do Sapucaí - UNIVÁS
giselefernandesjardimesilva@gmail.com

RESUMO: A formação continuada dos professores tem sido apresentada como uma condição inerente e definível da qualidade do ensino e foi inserida como uma das metas do Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE 2014-2024/Meta 16) que tenciona formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, e ainda garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Em consonância com a segunda prerrogativa desta meta, os coordenadores pedagógicos destacam-se porque os mesmos necessitam atuar para que as reuniões planejadas e coordenadas por eles sejam espaços para o aproveitamento da cultura escolar, buscando articular teoria e prática e assim promover a práxis que estabelece o processo de ação – reflexão que caracteriza a formação continuada. Buscando-se compreender quais são as implicações das ações da coordenação pedagógica no desenvolvimento da formação continuada dos professores na rotina escolar; bem como, identificar as maiores dificuldades apontadas por estes para o desenvolvimento desta ação de formação da equipe far-se-á uma pesquisa quanti-quali em uma rede de ensino municipal no sul do Estado de Minas Gerais. Tal pesquisa terá, de acordo com Creswell (2010), a concepção filosófica reivindicatória que defende que a investigação esteja interligada à política e a uma agenda política e a concepção pragmática que pressupõe o uso de abordagens pluralísticas na coleta e análise de dados. Tendo como referência teórico-metodológica a Dialética (Severino 2016), o conhecimento não será interpretado isoladamente em relação à prática política dos homens e priorizará a práxis humana, a ação histórica e social guiada por uma intencionalidade, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade. Os procedimentos operacionais da pesquisa serão a aplicação de questionários com questões abertas e fechadas aos coordenadores, professores e gestores escolares para o levantamento de informações por parte dos participantes para conhecer a expectativa destes sobre o assunto em estudo que é a formação continuada sob a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. Ocorrendo a necessidade de verificação mais detalhada de algumas informações, a técnica da entrevista semiestruturada será utilizada. Considerando os objetivos do projeto investigativo, a pesquisa será explicativa e analisará o fenômeno estudado utilizando a aplicação do método experimental matemático (fase dedutiva) e a interpretação destes através de métodos qualitativos (fase indutiva) para a argumentação, justificação ou refutação das hipóteses de que os coordenadores pedagógicos ainda não atuam prioritariamente como precursores do processo de formação continuada dos professores e não compreendem a dimensão desta responsabilidade de acordo com o atual PNE; bem como, não tem formação ou não estão em formação constante para terem subsídios teóricos e reflexivos para desenvolverem a formação continuada da equipe de professores. Conhecer as expectativas

[73] Mestranda do Mestrado em Educação da Universidade de Vale do Sapucaí. Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino Pouso Alegre – MG, orientada pelo Professor Dr. Eraldo Leme Batista.

Realização

Apoio

dos membros das equipes pedagógicas com relação à formação continuada que vem prescrita nas legislações e políticas públicas educacionais será uma oportunidade para a reflexão quanto à aplicabilidade das propostas que são criadas a nível macro (federação), mas desenvolvidas em alguns casos a nível micro (municípios, escolas).

Palavras-chaves: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Professores.

Realização **Apoio**

O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA EM MINAS GERAIS: UM ESTUDO SOBRE CADERNO DE PROFESSORES

Heljer Renato Junho de Luna
UNIVÁS/MG
heljerluna@gmail.com
Aparecida Rodrigues Silva Duarte
UNIVÁS/MG
aparecida.duarte6@gmail.com

RESUMO: Esta investigação, de natureza histórica, diz respeito ao ensino de aritmética para a escola primária do estado de Minas Gerais, durante o período denominado "Movimento da Matemática Moderna" (MMM). Esse Movimento, cujo auge se deu durante as décadas de 1960 e 1970, teve o intuito de repensar o ensino de Matemática e recomendava que a matemática escolar fosse apresentada de forma unificada, fazendo uso da linguagem da teoria dos conjuntos e enfatizando o papel das estruturas matemáticas (DUARTE; BORGES, 2008). A pesquisa se norteará pelo seguinte questionamento: Como as recomendações do Movimento da Matemática Moderna foram apropriadas por educadores da escola primária do estado de Minas Gerais para o ensino de aritmética? Diante de tais considerações, esta pesquisa tem como objetivo geral realizar uma investigação histórica para analisar como os preceitos do Movimento da Matemática Moderna foram apropriados por professores da escola primária mineira, para o ensino de aritmética. Com o intuito de entender como ocorreu o Movimento da Matemática Moderna em Minas Gerais, optou-se por realizar uma pesquisa documental, que é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos, ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (PÁDUA, 1997). Considerando que os documentos, na concepção de Lüdke e André (2010), constituem uma fonte estável e rica, da qual se pode obter dados que possibilitem ao pesquisador realizar descrições, comparações e análises para a realização de sua investigação, servindo ainda de base para diferentes estudos. O uso de documentos nas pesquisas documentais, no entendimento de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), deve ser considerado, pois possibilita o entendimento de elementos em que sua assimilação necessite de uma contextualização histórica, social ou cultural. Uma das fontes consideradas para realizar esta pesquisa são os cadernos escolares, entendidos como uma fonte privilegiada de pesquisa para conhecer e estudar a vida cotidiana nas salas de aula e nas instituições escolares (VIÑAO, 2008). Sintonizando com Viñao (2008), Chartier (2007) destaca que os cadernos escolares podem auxiliar na compreensão do funcionamento da escola diferentemente daquela propagada por meio de discursos pedagógicos ou de documentos oficiais. Hébrard (2001) acena que os cadernos escolares são testemunhos do trabalho escolar. Entende, ainda, que estes materiais oferecem informações sobre a realidade e as atividades escolares e constituem um conjunto de documentos característicos de um período da história escolar. Espera-se que este estudo venha a contribuir com a história da educação matemática, especificamente no que tange ao ensino de aritmética nos anos iniciais de escolaridade.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Movimento da Matemática Moderna. Ensino primário. Cadernos escolares.

Realização
Apoio

PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA SALA DE RECURSOS NA ÁREA DA SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Isabel Cristina Almeida Fogaça
UNISO
isabelfogaça858@gmail.com

RESUMO: O estudo apresenta o desenvolvimento verificado na reestruturação da Rede de Ensino, especificamente na Modalidade de Educação Especial, apresentando as leis que planejam e organizam o novo formato atualmente conhecido da Sala de Recursos na área da Surdez/Deficiência Auditiva do Estado de São Paulo, que apresenta duas grandes alterações nas questões de carga horária por turma, refinamento das orientações com relação a pratica que deveria ser desenvolvida nesse ambiente, à definição do público alvo da Educação Especial e do público da sala com foco na Surdez/Deficiência Auditiva. Estas questões foram desenvolvidas com o objetivo de apresentar a evolução na reestrutura do atendimento na dimensão pedagógica, para atender àqueles que realmente necessitam de um apoio especializado, promovendo um foco maior do especialista com relação ao público alvo da sua formação acadêmica. A pesquisa possui uma natureza básica, pois o trabalho foi desenvolvido através de um recorte temporal de 2008 a 2014, envolvendo a base teórica Resolução SE n 11 de 31 de janeiro de 2008; Resolução SE 61 de 11 de outubro de 2014; sua Instrução, apresentada em 14 de janeiro de 2015, sendo que as resoluções e instrução pertencem à organização do Estado de São Paulo. A metodologia envolveu uma abordagem do problema qualitativa, sendo que a intenção é apresentar quais seriam as mudanças, o procedimento técnico foi o estudo bibliográfico, sendo que a forma de coleta foi à leitura caracterizando uma pesquisa exploratória e explicativa, uma vez que ocorreu uma preocupação em identificar os conceitos e significa-los para uma melhor compreensão das questões apresentadas que envolvem o tema. No desenvolvimento da pesquisa sobre as resoluções e instrução foi percebido como resultado quatro importantes mudanças que envolvem a dimensão pedagógica dentro desse recorte temporal, sendo a primeira a definição do público alvo da Educação Especial, a segunda o agregar da delimitação do público alvo da sala com foco em Surdez/Deficiência Auditiva, definição que cita os Decretos Federais 3.298/1999 e 5.296/2004, segundo a alínea "b", do §1º, do artigo 5º, do Decreto Federal 5.296, de 02 de dezembro, de 2004, a terceira que envolve a diminuição da carga horária com igual redução de alunos por turma visando um trabalho mais adequado e específico ao público da sala e a quarta mudança que é a orientação específica de quais tópicos deveriam ser trabalhados, não em um aspecto de cercear o trabalho do professor e sim expor com coerência o que fará neste foco, proporcionando consequentemente uma melhora de qualidade no processo de ensino e da aprendizagem na sala de aula regular para o discente com Surdez/Deficiência Auditiva.

Palavras–chave: Sala de Recursos. Deficiência Auditiva/Surdez. Apoio Pedagógico Especializado.

Realização

Apoio

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ivanete Fonseca Martins de Abreu
UFLA – Universidade Federal de Lavras
ivanete.abreu@ifsuldeminas.edu.br

RESUMO: Para os sujeitos surdos a Língua de Sinais é o meio natural de interação que possibilita o acesso aos significados de mundo. Por possibilitar a interação entre vários sujeitos sociais a escola encontra-se como ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem e à aquisição da língua e não pode se dar ao luxo de privilegiar a maioria ouvinte e a língua oral em detrimento à minoria com surdez e consequentemente à língua de sinais. Portanto, este artigo visa compartilhar algumas preocupações acerca da educação de surdos na tentativa de compreender como vem-se dando o processo educacional tanto por meio da inclusão como por meio da filosofia denominada Bilinguismo. Busca ainda averiguar possíveis entraves no processo de ensino-aprendizagem oriundos dos métodos já experienciados bem como destacar a importância dos movimentos sociais na garantia dos direitos à educação. O artigo propõem ainda a análise de algumas determinações legais que favorecem a formulação de um currículo que contemple a introdução da Libras como disciplina obrigatória desde a Educação Infantil. Em especial fazem parte desta análise os discursos que permeiam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão que orienta as ações de inclusão, o Decreto 5.626 de dezembro de 2005 que estabelece o direto à educação bilíngue, os apontamentos de Quadros(1997) que norteiam a discussão acerca das filosofias educacionais que perpassaram a educação de surdos bem como as considerações de Lodi(2013) que norteiam a discussão sobre o *locus* da educação de surdos na perspectiva do Decreto 5.626 de dezembro de 2005. Para tal análise, aborda-se brevemente a trajetória histórica da educação especial tomando-a como pano de fundo da educação de surdos. Analisam-se também algumas legislações no entorno da política inclusiva e da proposta Bilíngue e lançam-se reflexões acerca dos possíveis diálogos e entraves ao longo das filosofias educacionais e propostas educativas que alcançam os sujeitos surdos. Assim, por meio de reflexão teórica houve empenho em demonstrar campos para mudanças que ainda se fazem necessárias para que os avanços na educação de surdos continuem. Nesse sentido, considerou-se importante repensar um currículo que contemple a inserção da língua de sinais, como primeira língua e da língua portuguesa, como segunda língua, para os sujeitos surdos. Destacou-se a necessidade de se debruçar acerca do bilinguismo que se deseja para a educação de surdos no país a fim de se repensar uma pedagogia que contemple as necessidades educacionais dos surdos bem como um currículo não díspar em questões linguísticas. Ou seja, urge a necessidade de um currículo que não promova a supremacia de uma língua em detrimento de outra, que seja pautado na diferença uma vez que se compreende o bilinguismo na educação de surdos amplamente transpassado pelas questões políticas, sociais e culturais.

Palavras – Chave: Língua Brasileira de Sinais. Educação de surdos. Surdos. Currículo.

Realização
Apoio

O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Jessica Soares Lapa Assis
UNIFAL/MG
jessica-lapa@hotmail.com
Helena Maria dos Santos Felício
UNIFAL/MG
helena.felicio@unifal-mfedu.br

RESUMO: O presente trabalho busca analisar o desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal como perspectiva de diálogo com uma educação de tempo integral. Tal proposta encontra-se em torno do cotidiano de uma instituição social, denominada "Centro de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente" - localizada no município de Varginha/MG, que desenvolve atividades voltadas à crianças e adolescentes em situação de risco e/ou vulnerabilidade social no contra turno escolar. Assim, buscamos compreender o papel da educação não-formal para a educação de tempo integral; identificar e analisar os elementos que constituem o desenvolvimento curricular da instituição não-formal; compreender a relação dos profissionais da instituição não-formal com o processo de desenvolvimento curricular; e relacionar os elementos presentes no currículo de uma instituição não-formal como possibilidade de diálogo com a educação de tempo integral. Tal proposta parte da perspectiva de que uma instituição de educação não-formal exerce uma prática educativa e contribui para o processo educativo de um sujeito, na medida em que se relaciona com outros modos de se fazer educação, sobretudo no contra turno escolar, em espaços de formação para a construção de aprendizagens e saberes significativos. São utilizadas referências no aprofundamento teórico da educação não-formal autores como Jaume Trilla e Maria da Glória Gohn; desenvolvimento curricular, estudos de Ivone Gaspar e Maria do Céu Roldão; e educação de tempo integral, a análise das alterações históricas e legais do Brasil e as contribuições de Isa Maria Ferreira da Rosa Guará. Esta pesquisa, ainda em andamento, com base qualitativa, tem como instrumentos de coleta de dados propostos a observação participante do cotidiano da instituição, realizada por um período de seis meses, num período de três horas diárias, totalizando 360h; análise documental e entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com profissionais da instituição. Percebe-se, em análise parcial das informações obtidas, a construção de um desenvolvimento curricular dinamizado pelas especificidades e singularidades que surgem ao longo do trabalho e que mesmo sem diretrizes pré-estabelecidas intenciona a se desenvolver de forma efetiva, considerando que sua intencionalidade busca atingir fins específicos. Consideramos a necessidade de se olhar para a importância da atuação dos profissionais como mediadores das relações e da aprendizagem que são estabelecidas e construídas neste espaço onde, sobremaneira, é possível enxerga-lo como capaz de estar no processo de educação de tempo integral, na medida em que se estrutura de forma intencional e passa a ser organizado e construído por aqueles que estão diretamente ligados ao trabalho. Assim, nos parece uma necessidade premente o olhar para este espaço, tanto para a construção do entendimento de desenvolvimento curricular de uma instituição de educação não-formal quanto para o processo

Realização
Apoio

de educação de tempo integral, que encontra na educação não-formal um dos meios para se realizar.

Palavras-chave: Educação não-formal. Educação de tempo integral. Desenvolvimento curricular.

APLICATIVOS DE CELULARES NO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA

Jésus Vanderli do Prado
Univás
jesusprado_2006@yahoo.com.br
Rosimeire Aparecida Soares Borges
Univás
rasborges3@gmail.com

RESUMO: O presente estudo em desenvolvimento objetiva investigar a utilização de aplicações web e aplicativos de celulares nas aulas de inglês. A utilização de tais recursos acontecerá no laboratório de informática por dois professores de língua inglesa e alunos do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de uma cidade do sul de Minas Gerais. Propõe-se também com esses recursos conhecer dos sujeitos envolvidos, as concepções sobre a utilização desses recursos, no que tange ao desenvolvimento de habilidades linguísticas em inglês e letramento digital em seus alunos. Percebe-se que no Brasil a internet e as redes sociais facilitaram o acesso das pessoas à informação dando-lhes voz e mais autonomia na construção do conhecimento, como por exemplo, a procura de cursos online abertos. Essa autonomia para o aprendizado é um dos aspectos da educação pós-moderna e pode, por exemplo, auxiliar na aprendizagem de inglês com o uso da internet e das redes sociais. Para esses autores, "na atual sociedade da informação, tanto o inglês como língua internacional quanto o letramento digital são passaportes de acesso à informação e de inclusão e formação de capital social" (FINARDI; PORCINO, 2014, p.245). As TDIC trazem muitos benefícios para as pessoas, principalmente em se tratando de qualidade de vida. O mercado competitivo exige cada vez mais pessoas qualificadas e não possibilita que jovens e adultos que não possuem acesso às TDIC se insiram em trabalhos mais dignos, sendo, portanto, uma questão de sobrevivência para as pessoas a atualização dos conhecimentos em relação às tecnologias (OLIVEIRA; CAMPOS, 2013). Em contra partida a essa realidade, percebe-se nos dias atuais que a disciplina de língua inglesa não é mais atraente para os alunos, eles apresentam pouco interesse nos conteúdos abordados em sala de aula, pois, muitas vezes os docentes não conseguem acompanhar seus discentes na utilização das tecnologias, pois há alunos muito mais evoluídos nas tecnologias do que seus professores. Esse desinteresse pode ser explicado, por aulas ministradas tradicionalmente, o que deixa os professores muito preocupados, sendo este o grande desafio de integrar os educadores com a cultura tecnológica para o processo de ensino e de aprendizagem. Quando se aprende a Língua Inglesa na fase adulta, o resultado esperado não será o mesmo, pois as crianças têm muito mais facilidade em aprender os sons das palavras em inglês do que os adultos. Os adultos de certa forma confundem os sons das palavras, principalmente se estas palavras forem monossilábicas. De acordo com Pereira e Peres (2011) a idade máxima para se aprender um novo idioma é variável de indivíduo para indivíduo e depende essencialmente, do ambiente em que vai acontecer a aprendizagem. Fundamentando nessa realidade, tal investigação em uma escola da rede estadual, propõe conhecer suas concepções sobre a utilização desses recursos, no que tange ao desenvolvimento de habilidades linguísticas em inglês e letramento digital de alunos do ensino médio. Uma maneira para a iniciação dessas transformações está na viabilidade de utilização das redes sociais e outros recursos que estão nos espaços virtuais. Trata-se de uma ação difícil que demanda uma inovação nas atitudes de docentes e de discentes.

Realização
Apoio

Estabelecer relações e mediações entre os docentes, tecnologias, alunos e informações são essenciais na formação de um docente e para um aprendizado eficiente na contemporaneidade. É importante que haja reflexões em grupo sobre o que é relevante para desenvolver habilidades e atitudes que venham subsidiar a realização de atividades coerentes com a realidade. O referido trabalho é de cunho qualitativo e inclui levantamento bibliográfico e aplicação de questionários (KENSKI, 2015, p. 42). Lakatos e Marconi (1995, p.86) especificam que o trabalho investigativo busca construir hipóteses, familiarizar o indivíduo pesquisador com uma realidade, caso ou espaço e para a concretização de um novo trabalho mais eficaz ou remodelar e esclarecer concepções. Além desses, serão realizadas oficinas com uso de aplicações web e aplicativos de celulares em aulas de inglês em turma do Ensino Médio. A investigação acontecerá um em laboratório de informática, o pesquisador anotará suas observações em diário de campo. Espera-se que este estudo possa contribuir para melhoria das práticas dos professores de Língua Estrangeira. Acredita-se também que os alunos participantes da pesquisa no que se refere ao uso de aplicativos como ferramentas tecnológicas, possam se auxiliar com esse recurso visando melhoria de aprendizagem de Língua Estrangeira no Ensino Médio. Espera-se ainda que após a divulgação desta pesquisa possa despertar nos leitores da área educacional o interesse em integrar as TDIC na prática pedagógica.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Aparelhos móveis. TDIC

PROJETO SUPERANDO DESAFIOS: O ESPORTE AO ACESSO DE TODOS

Juarez Luiz Abrão
Prefeitura Municipal de Três Corações
juarez.abrao@gmail.com
Marcelo Henrique dos Santos
Universidade Federal de Lavras
marhenriquesantos@yahoo.com.br
Deyliane Aparecida de Almeida Pereira
Universidade Federal de Viçosa
deyliane.pereira@hotmail.com

RESUMO: A Educação Física Escolar (EFE) tem como objetivo propiciar aos alunos a vivencia da cultura corporal de movimento, através de práticas corporais sistematizadas, pautando pela reflexão e aquisição de autonomia para uma prática intencional. Assim, as aulas devem proporcionar a todos a adoção de um estilo de vida ativa, qualidade de vida, a prevenção de agravos à saúde, e a educação para um lazer ativo. O esporte enquanto conteúdo da EFE pode contribuir para reversão de estigmas de incapacidade, pois as metodologias de ensino podem prever atividades centradas na descoberta e no desenvolvimento dos potenciais de crianças e jovens, inclusive dos alunos com deficiência. Nesta perspectiva, o município de Três Corações/MG implementou o "Projeto Superando Desafios" objetivando democratizar o acesso às práticas esportivas adaptadas às pessoas com deficiência. Logo, o objetivo deste trabalho é apresentar as ações iniciais do "Projeto Superando Desafios", da cidade de Três Corações/MG. O município tricordiano, uma referência regional na Educação Inclusiva, atende cerca de 144 cidades da região, nos atendimentos junto ao Centro de Apoio Pedagógico as Pessoas com Deficiência Visual (CAP) , Núcleo de Atendimento Especializado (NAE) e Atendimento Especializado Educacional (AEE). O EducaCenso (2017) do município identificou cerca de 150 alunos, de 6 a 17 anos, com alguma deficiência, demonstrando a necessidade de garantia dos direitos sociais, especialmente no acesso às práticas esportivas, conforme previsto no Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (2015), em seu artigo 42, nos incisos II e III. Inicialmente coletou-se com os profissionais do AEE e com os alunos atendidos nas salas recursos informações sociodemográficas (nível de escolaridade, local da residência, idade, sexo) e de saúde (tipo de deficiência e comorbidades). A partir das informações obtidas e seguindo as orientações da Política Nacional do Esporte (BRASIL, 2005), onde afirma que o esporte educacional é aquele praticado de forma a não selecionar, evitando a hipercompetitividade de seus praticantes, com objetivo de integração do indivíduo, lazer e cidadania, criou-se no ano de 2018 um núcleo de esporte adaptado denominado "Projeto Superando Desafios", para oferecimento de práticas esportivas adaptadas. O público alvo são pessoas com deficiência, com idade de 4 a 26 anos, que são estimulados a prática esportiva de forma lúdica e posteriormente são direcionados a determinada modalidade paralimpica, de acordo com sua afinidade e potencial para a modalidade. As aulas ocorrem 3 vezes por semana, com duração de 2 horas, e são orientadas por professores de Educação Física especializados em Educação Física e Esporte Adaptado. Como resultados iniciais, tem-se melhoria da auto-estima; melhorias comportamentais, principalmente dos autistas; desevolvimento da coordenação motora básica, dos deficientes intelectuais entre outros aspectos físicos e sociais. Conclui-se

Realização **Apoio**

que o esporte adaptado, incluído no contexto escolar e esportivo, se torna uma oportunidade ímpar para o aluno com deficiência construir sua autonomia e independência social.

Palavras-chaves: Inclusão. Pessoas com Deficiência. Política de Esporte.

Realização **Apoio**

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Karen Baptista
Uniso
krb2009@outlook.com
Vilma L. Nista-Piccolo
Uniso
vilma@nista.com.br

RESUMO: Esse trabalho constitui-se no tema da nossa pesquisa, nível Mestrado,ainda em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), SP, especificamente na Linha de Pesquisa que trata do Cotidiano Escolar. O estudo em questão foca-se no ensino dos conteúdos curriculares de Matemática, desenvolvidos no âmbito escolar, sob a ótica da Teoria das Inteligências Múltiplas, apresentada por Howard Gardner.Essa teoria define aresolução de problemas, ou a criação de produtos significativos em um ambiente cultural, como manifestação das inteligências humanas. A justificativa desse estudo se dá pelas possíveis contribuiçõesda teoria às práticas docentes aplicadas sobre as questões da Matemática, com intuito de estimular os potenciais dos seus alunos. O objetivo principal da pesquisa é identificar como os professores do Ensino Médio, de todas as escolas públicas de Boituva-SP,conceituam a inteligência de seus alunos, a partir de suas experiências vividas com as atividades da Matemática. Além disso, verificar como eles estimulam a aprendizagem dos seus alunos, nos domínios da Inteligência Lógico-Matemática. Por meio de entrevistas com os docentes que se dispuserem a participar da pesquisa, esperamos revelar as suasconcepçõessobre alunos inteligentes, e conhecer como identificam,em suas estratégias metodológicas desenvolvidas em sala de aula, as facilidades e dificuldades que eles apresentamem situações de aprendizagem. Os dados serão tratados a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, e interpretados sob o método de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2007). Sabemos que a Matemática não deve ser ensinada de modo mecânico, desarticulada do contexto cultural dos estudantes. Para tento, é necessário buscar meios pedagógicos que propiciem a compreensãodosalunos sobre os diferentes conceitos matemáticos.Esses conteúdos, desenvolvidos no ato de ensinar, precisam ser construídos por eles,por diversas rotas de acesso ao conhecimento. A aprendizagem desses componentes é comumente considerada passiva, pois consiste na memorização, e ou reprodução de dados (imitação/repetição). Para que o alunodesenvolva seu raciocínio lógico,o professor precisa atuar como mediador, e não como um mero reprodutor de exercícios, a partir de propostasvoltadas ao aprimoramento das capacidades e habilidades de seus alunos, estimulando seus potenciais. É preciso pontuar as conjunturas necessárias para aquisição de novos conhecimentos, proporcionando experiências harmoniosas mediante a integração social. Em suas temáticas mais específicas, esse trabalho se pauta em autores que destacam:os processos da estimulação da Inteligência Lógico-Matemática,os saberes e as competências que os professores mobilizam no ato de ensinar e como constroem suas identidades, suas pesquisas e reflexões. Conhecer como os professores de Matemática conceituam e lidam com as manifestações das inteligências de seus alunos, e como as desenvolvem em suas atividades, pode contribuir com o avanço do ensino desses conteúdos.

Palavras chave: Inteligência Lógico-Matemática. Matemática. Prática docente.

Realização **Apoio**

O LEGADO DO IFSULDEMINAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES[74]

Larissa Maria da Silva
IFSULDEMINAS
larissa.mat.2566@gmail.com
Lidiane Teixeira
IFSULDEMINAS
lidiane.teixeira@ifsuldeminas.edu.br

RESUMO: A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) tem se configurado, enquanto política nacional, como proposição e iniciativa que objetiva favorecer, sobretudo, a ampliação de quadros docentes em áreas consideradas prioritárias. Criados pela Lei nº 11.892 de 2008, os Institutos Federais somam hoje 38 instituições, com diversas unidades distribuídas em território nacional. Têm como vocação normativa a educação profissional e tecnológica e compõem as políticas de expansão da educação superior iniciadas no governo Lula, dentre as quais se destaca aquelas voltadas para a formação de professores. Em seus art. 7º e 8º, a lei determina que os Institutos Federais ofertem cursos de licenciatura, principalmente, nas áreas de ciências e matemática, além de programas de formação pedagógica, devendo as matrículas nestes cursos corresponderem a 20% das vagas da instituição. Considerando esse novo *locus* de formação docente, a pesquisa objetiva analisar sua trajetória política e epistemológica nos Institutos Federais entre os anos 2008 e 2018, observando, de modo especial, a singularidade das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Tal análise desenvolve-se à luz do referencial teórico da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), expressão do materialismo histórico-dialético no campo educacional. Para essa pedagogia, a qualidade da formação de professores e, consequentemente, da atividade educativa, dependem dos pressupostos teóricos da reflexão filosófica e do conhecimento científico. A reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Com relação ao papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do trabalho educativo, sua importância incide na possibilidade de compreensão da realidade na qual a prática educativa se desenvolve. Nesse sentido, "se almejamos uma prática educativa articulada e coerente, capaz de promover o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular", é preciso atentar-se para o fato de que o processo formativo do professor é um de seus determinantes. Sendo assim, se questiona: qual o lugar das licenciaturas nos IFs? Qual o perfil do professor formado pelos IFs, considerando, sua vocação normativa profissionalizante? E com relação ao IFSULDEMINAS, qual legado para a formação docente, em especial, dos professores de matemática? Na tentativa de responder a essas questões, o estudo organiza-se em torno das seguintes etapas: levantamento bibliográfico sobre a formação de professores nos IFs; levantamento de documentos oficiais sobre a política de formação de professores nos bancos de dados do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e do IFSULDEMINAS; análise dos documentos à luz da PHC, considerando as categorias:

[74] Agência Financiadora: FAPEMIG

Realização
Apoio

formação de professores e trabalho educativo. Deseja-se contribuir para o necessário debate sobre a formação de professores no contexto dos IFs, cuja identidade encontra-se em construção.

Palavras-Chave: Política Educacional. Licenciatura em Matemática. Pedagogia Histórico-Crítica.

NOVO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA QUÍMICA A PARTIR DA ÁGUA

Leandro Alberto da Silva
UNIVÁS/MG
leandro.alberto@fiemg.com.br
Aparecida Rodrigues Silva Duarte
UNIVÁS/MG
aparecida.duarte6@gmail.com

RESUMO: Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o desenvolvimento do ensino médio brasileiro no período de 2011 a 2017, não demonstrou aumento significativo do indicador de qualidade (BRASIL, 2016). Os métodos de ensino utilizados hoje em dia, em geral, não conseguem atingir resultados satisfatórios, integrar e aproximar o aluno da realidade, pois estão distantes de sua vida real, de seus problemas e fatos do cotidiano (SANTOS at al., 2010). Os estudantes com dificuldade de aprendizagem, seja no ensino médio, fundamental ou até no nível superior, levam consigo diversos problemas que podem refletir tanto no seu campo de trabalho, como no seu desenvolvimento como um todo, problemas esses como a dificuldade de falar, de escrever, de se portar, de raciocinar, de se apresentar em público e até mesmo de conviver com outras pessoas (BARBOSA, 2004). Essas pesquisas sugerem que um dos caminhos a ser percorrido por todos na educação passa pela busca de novos métodos e alternativas que alcancem o aluno e não o deixe de lado. Relativamente ao ensino da Química, esta investigação tem como principal objetivo propor um novo método de ensino de modo que a água se constitua como elemento fundamental para explicar e conscientizar tópicos da Química para os alunos do ensino médio, bem como procurar atender expectativas e dificuldades dos professores dessa disciplina. Desse modo, pretende-se colocar a água como parâmetro para o estudo de alguns conteúdos da Química. Este estudo inspira-se nas ideias de Decroly, no que tange aos "centros de interesse" tomando o elemento água como centro de interesse. Vale destacar que este estudo não visa substituir todos os métodos de ensino na área da Química e tampouco ser o único e exclusivo método de aprendizagem, mas pode funcionar como uma alternativa para auxiliar e complementar a abordagem da Química no ensino médio. Em suma, essa pesquisa tem por finalidade primordial apresentar um método de ensino que motive o aluno para o aprendizado da Química, fazendo-o interagir com a matéria a ser lecionada, demostrando a relação da Química com o seu dia a dia. A escolha pela água é justificada pelo fato de ser o elemento químico mais abundante e importante para a sobrevivência e manutenção da vida na Terra, sendo o agente principal e responsável por várias funções exercidas em nosso organismo, além de participar do ciclo hidrológico, no qual forma as nuvens. Pretende-se, ainda, incluir neste trabalho a conscientização da importância da água para o homem e para o planeta como um todo, a preocupação de como estamos tratando o nosso planeta e principalmente a água.

Palavras-chave: Ensino da Química. Ensino médio. Água.

Realização
Apoio

A UTILIZAÇÃO DA MÁGICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Luan Vizotto Bueno Salles[75]
Univás – Universidade do Vale do Sapucaí
luanvizotto@gmail.com
José Luís Sanfelice[76]
Univás – Universidade do Vale do Sapucaí
sanfelice00@gmail.com

RESUMO: A magia, numa visão antropológica, caminha junto ao homem desde os primórdios e não há como negar sua influência decisiva. Lévi-Strauss (1975) afirma que a eficácia de determinadas técnicas de magia é confirmada, que a magia depende da crença na magia, sem isso. A crença apresenta três aspectos denominados de complementares: no início há a crença do mago em seus métodos, ele precisa confiar em si mesmo e transmitir isto, em seguida precisa haver a crença do enfermo ou da vítima de que o feiticeiro é capaz de curá-lo e, por último, a confiança e as exigências da opinião coletiva, que formam um campo de trocas onde se definem as relações entre o mago/feiticeiro e o individuo que é enfeitiçado. Com esta pesquisa visa-se promover uma análise sobre a potencialidade da arte mágica ser uma ferramenta de aprendizagem, pois, detentora do lúdico, a mágica pode promover facilitações no processo de aprendizagem. O cenário atual da educação formal abre espaço para práticas de educação que se apresentem além deste contexto, trata-se da educação não formal. A presente pesquisa visa analisar aspectos qualitativos da educação, e seus objetivos classificam-se em exploratórios. Os instrumentos de coleta de dados serão a entrevista estruturada, a aplicação de questionários e as oficinas. As oficinas serão voltadas para a relação entre a mágica e as aulas de Física, Química, Matemática e Artes, considerando os conceitos estudados em sala de aula, serão preparadas para favorecer conexões com as matérias estudadas pelos alunos. Espera-se que este estudo possa contribuir para conhecer a realidade educacional do Ensino Médio, do ponto de vista da influência cultural exercida pela arte da mágica e, consequentemente, da história da educação no Brasil. Visa-se, também, contribuir com a docência pela adoção de novas estratégias e ferramentas que alcancem, com maior facilidade, a motivação dos alunos a aprenderem.

Palavras chave: Mágica. Educação. Ferramenta de Aprendizagem.

[75] Psicólogo, Mestrando em Educação na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, luanvizotto@gmail.com
[76] Doutor em Educação, Docente e Coordenador do Curso de Mestrado em Educação e Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, sanfelice00@gmail.com

Realização **Apoio**

ÉTICA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO5ºANO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Luana Santana de Oliveira
Bolsista PROBIC/Pedagogia/UNIVÁS
luasantana98@gmail.com

RESUMO: Este trabalho, fruto do projeto de iniciação científica, que se encontra em andamento, integra o projeto "Ética e educação étnico-raciais: o visto, o não visto e o mal visto", desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira-NEPHEB, pretende descrever e discutir a formação ética e educação étnico-raciais a partir do levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado de três a cinco universidades, que possuam cursos de stricto sensu, mestrado e doutorado em Educação e linha de pesquisa que investiguem a temática da educação infantil ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Conhecer o que dizem as investigações acerca da temática e se o nível de conscientização dos professores acerca dos preconceitos, da violência e da discriminação já se mostra em percurso de ressignificação neste universo da educação escolar. A metodologia empregada se preocupa em rever a literatura dos referenciais teóricos da área que pesquisam o tema e as diretrizes oficiais para educação étnico-raciais. Construir protocolos de análise a partir destes realizar uma análise de conteúdo. Os resultados esperados apontam para necessidade de aproximação da universidade com a comunidade através das pesquisas, possibilitar dentro das condições dadas as chances para promover a elaboração de conhecimento, discussão e reflexão quanto a formação docente dentro de uma ética de responsabilidade e da necessidade de promover a ciência sobre as implicações da educação étnico-raciais.

Palavras chave: Educação étnico-racial. Dissertações e Teses. Educação Infantil. Ensino Fundamental

Realização **Apoio**

ENFERMAGEM NA MODALIDADE EAD E SUA CORRESPONDÊNCIACOM AS NECESSIDADES DA REALIDADE BRASILEIRA

Luciene Aparecida da Silva Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS
lumeoka@gmail.com

RESUMO: Este trabalho, que se encontra em andamento, é parte da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação pela UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí - Pouso Alegre/MG. Trata-se da questão da graduação de Enfermagem na modalidade EaD- Ensino à distância. A partir da questão sobre qual a correspondência que o curso de EaD possui com as necessidades da realidade brasileira. Pois a formação do profissional em enfermagem no Brasil teve o predomínio do bacharelado presencial. Há um preconceito em relação ao ensino a distância, mas, é verdadeiro que o Brasil não necessita destas formações na modalidade a distância, preconiza os defensores do ensino presencial, os cursos tradicionais de Enfermagem e Conselho Federal de Enfermagem, ao mesmo tempo que as diretrizes curriculares do ensino presencial e a distância são as mesmas. Este estudo propõe realizar a reconstituição histórica do curso de enfermagem no Brasil, seus pontos e contrapontos e analisar a trajetória da legislação e as diretrizes curriculares, bem como, o parecer dos conselhos regional e federal. A metodologia empregada será uma abordagem de cunho qualitativa, dividida em três etapas: na primeira um levantamento bibliográfico histórico-documental em fontes primárias; na segunda um estudo histórico em fontes secundárias, pesquisas de mestrado e doutorado de dois Programas Stricto Sensu de Enfermagem e/ou Saúde Pública que abordam esta temática, no período de uma década, 2008-2018. Assim, contextualizando a formação presencial e à distância a partir dos descritores; e, por último realizar um estudo descritivo do percurso histórico de um curso EaD de Enfermagem, através de estudo de caso, para conhecer uma instituição de ensino à distância, seu funcionamento, a proposta pedagógica, a estrutura curricular, a carga horária, o perfil do ingressante/egresso e estágio de formação. A produção científica desenvolvida até o momento demonstrou a importância da temática, visto que existem poucas pesquisas na formação da modalidade EaD na área da saúde, sobretudo na questão de carga horária e existência de estágio curricular por se tratar de cuidados que serão aferidos a seres humanos indefesos, impotentes na sua condição de saúde, incapazes de se auto cuidar e com as necessidades humanas básicas afetadas.

Palavras-chave: Educação, Enfermagem, Ensino a Distância.

Realização

Apoio

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marcelo da Silva Reis Candido
Univás
prof.marcelo.reis@unincor.edu.br
Neide Pena Cária
Univás
iinap@uol.com.br

RESUMO: Esta pesquisa para dissertação de mestrado em educação insere-se na linha de pesquisa, práticas educativas e formação do profissional docente e tem como motivação uma experiência realizada no curso de Administração com os alunos do 8º período de uma universidade particular, noturno, localizada no Sul de Minas Gerais. O estudo é referente a utilização das metodologias ativas de ensino, que surgiu com o propósito de envolver os alunos nas aulas e consequentemente obter uma melhor compreensão dos conceitos abordados. Objetivo: Conhecer e compreender o posicionamento dos estudantes sobre a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem com o foco na educação e formação dos estudantes. Amparo Teórico**:** Franco (2012- 2016); Pimenta e Anastasiou (2003); Berbel (2011); Cunha (2009); Moran (2007); Burbules e Torres (2004); Masetto (2003, 2010); Ausubel (1982). Metodologia: Tem como ponto de partida o relato de uma experiência e busca investigar a percepção dos alunos que vivenciaram essa experiência e, a partir das suas respostas, discutir o uso das chamadas metodologias ativas no ensino superior. Compreendemos a metodologia ativa como um processo que consiste em retirar o professor do foco central das aulas e colocar o aluno como principal ator em seu processo de formação. A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que todo ensino, a priori, só pode ser considerado eficaz se o aluno participar ativamente do processo e cabe ao professor observar, provocar e dar condições para que esta participação ocorra. Tem-se como questão norteadora desta pesquisa: como as chamadas metodologias ativas podem contribuir para novos processos de ensinar e aprender nas instituições no ensino superior de forma mais eficaz na formação humana e profissional.? Utilizou-se como metodologia a análise da experiência e a pesquisa de campo, sendo a abordagem quanti-qualitativa. Ao identificar a percepção dos alunos que vivenciaram a referida experiência em seu último período de formação, será realizada uma aproximação das respostas dos estudantes pesquisados e a literatura pertinente, de modo a fazer uma triangulação de dados e informações para discutir o uso das chamadas metodologias ativas atualmente bastante questionadas no ensino superior. Resultados Esperados: A pesquisa encontra-se em andamento, porem espera-se contribuir com uma possível reconfiguração das metodologias consideradas tradicionais que ainda predominam do ensino superior.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino. Aprendizagem. Educação superior.

Realização **Apoio**

O IFSULDEMINAS – *CAMPUS* INCONFIDENTES E O CENTRO DE MEMÓRIAS: 100 ANOS DE EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Marcos Paulo da Paz Roberto Morais
IFSULDEMINAS
xmarcospaulo96@gmail.com
Melissa Salaro Bresci
IFSULDEMINAS
melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br
Isabela Luísa Rodrigues Silva
IFSULDEMINAS
isabela_13rsilva@outlook.com

RESUMO: Remontando a um projeto político da década de 1910, que tinha por objetivo qualificação de mão de obra de "jovens desvalidos" para o trabalho no campo, em 1918 é criado pelo decreto-lei n°12.893 de 28 de fevereiro o Patronato Agrícola "Visconde de Mauá", que atualmente corresponde ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, *campus* Inconfidentes. Contabilizando cem anos de história de formação técnico profissional, passou por inúmeras transformações, todas advindas das propostas educacionais pelas quais o país passou, provocando alterações de nomes, propostas curriculares, perspectivas educacionais entre outras, porém sempre diretamente relacionadas à educação técnico-profissional. A preservação de seu acervo escolar passou a ser evidenciada em virtude de seu papel social e do impacto de suas ações na região, bem como sua presença marcante na cidade onde está situado, levando a constituição física de um Centro de Memórias, que tem por finalidade a preservação do acervo escolar da instituição, assim como o desenvolvimento de pesquisas em áreas afins, organização e exposição do patrimônio histórico. Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a trajetória de uma investigação pautada em fontes documentais que compõe o Acervo Escolar do IFSULDEMINAS – campus Inconfidentes, sobre a história da educação profissional no município de Inconfidentes, desde o Patronato Agrícola "Visconde de Mauá" até aos dias de hoje. Para tanto, o presente trabalho toma como concepção filosófica e fundamentação teórica o Materialismo Histórico dialético, a fim elucidar os aspectos essenciais que compõe as relações sociais, uma vez que esses apresentam-se de maneira fenomênica e imediata; Para tal, fez-se uso de pesquisa bibliográfica e documental partindo de análises qualitativas do mesmo com intuito de compreender os processos constitutivos da instituição. Destarte, realizou-se a triagem, seleção e ordenação de materiais e fotografias que compõem o referido acervo, com a finalidade de compreender a história educativa da instituição, bem como a organização, ordenação e revitalização do arquivo escolar até o planejamento, construção e consolidação do Centro de Memórias; História essa contada a partir dos elementos que compõe o acervo institucional: a casa onde está instalado, casa essa construída para a direção do então Patronato; o arquivo escolar do patronato à Escola Agrotécnica, formado por documentos escolares, relatórios, livro tombo e fotografias originais e digitalizadas; materiais pedagógicos, técnicos e mobiliário; vestimentas dos grupos que já compuseram a fanfarra e balizas; itens comemorativos do centenário que compõem o Centro de Memórias. O Centro de Memórias é síntese do trabalho coletivo desenvolvido e orientado por uma professora de História da Educação em conjunto com estudantes dos cursos de licenciatura da própria instituição desde 2010.

Realização

Apoio

Palavras-chave: Centro de Memórias. Educação Profissional. História da Educação.

Realização **Apoio**

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOS SERVIDORES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR.

Maria Aparecida de Carvalho[77]
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
m.a.carvalho@bol.com.br

RESUMO: Na contemporaneidade, a racionalidade neoliberal, uma razão governamental para a sobrevivência do capitalismo, tem sido objeto de inúmeras pesquisas concernentes à questão do sofrimento social, especialmente no trabalho. Entende-se que esta racionalidade articula estrategicamente formas de governo da conduta dos outros com formas de autogoverno e está presente nas formas de gestão do trabalho, gerando sofrimento. Compreender as implicações da racionalidade neoliberal no trabalho de servidores de uma universidade pública federal e suas consequências para a saúde desses trabalhadores é o intuito da presente pesquisa. Para a fundamentação das discussões buscou-se resgatar a centralidade do trabalho na vida humana, entender a sociedade e a racionalidade neoliberal bem como a universidade e o servidor público nesse contexto em autores como Karl Marx, Ricardo Antunes, Dardot e Laval, Marilena Chauí, Leny Sato, Boaventura de Sousa Santos e Naomar Almeida-Filho. Adotou-se a da Psicodinâmica do Trabalho, de Christophe Dejours, dentre outras clínicas do trabalho, por contribuir na compreensão de como as pessoas se mantém saudáveis no trabalho por meio de uma dinâmica psíquica que busca o equilíbrio entre prazer e sofrimento no cotidiano laboral. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com a realização de entrevistas semiestruturadas, tendo a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin como metodologia para a análise dos dados. Participaram 20 homens e sete mulheres, sendo 11 servidores técnico-administrativos e 16 docentes. Os resultados permitiram concluir que a racionalidade neoliberal está presente na instituição pesquisada principalmente através da gestão institucional nos modelos empresariais, com pouco reconhecimento do trabalho, não favorecimento de relações humanizadas e excesso de metas de produtividade. Esse contexto provoca o surgimento de medo, ansiedade e outros sintomas que levam à "livre submissão" do trabalhador e sua adaptação zelosa a um ritmo de trabalho excessivo e comprometedor da saúde física e mental, além da perda de sentido do trabalho. O prazer no trabalho para os docentes está relacionado à docência em si, às atividades acadêmicas, e aparece como sentido e missão de vida. Para os técnicos-administrativos, o prazer no trabalho está ligado às relações interpessoais desenvolvidas no ambiente laboral. Contudo os aspectos de sofrimento no trabalho aparecem em bem mais alta porcentagem em ambos os grupos, tendo a gestão institucional como maior fator de sofrimento. Esse modelo de gestão na universidade compromete seu papel social de instituição do Estado a serviço da promoção da cultura e da emancipação política da nação.

Palavras-chave: Racionalidade neoliberal. Psicodinâmica do Trabalho. Servidor Público. Análise de Conteúdo.

[77] Mestranda em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade na Universidade Federal de Itajubá.

Realização **Apoio**

JUVENTUDE, MUNDO DO TRABALHO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO TRABALHO ASSOCIADO

Maria Luiza Freitas Marques do Nascimento
Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ
maria.luiza.fmn@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto o mundo do trabalho associado no Brasil. As políticas neoliberais produziram uma série de impactos que afetaram diretamente a vida da população trabalhadora, ao mesmo tempo em que ocorre a desindustrialização, aumentam o setor de serviços, a informalidade e, principalmente, o desemprego. O boletim de julho de 2017 do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) mostra, por exemplo, que o desemprego no Brasil segue alto e aumenta principalmente entre os jovens. A juventude busca alternativas a precarização dos postos de trabalho por meio do trabalho associado, cooperativo e solidário. Desta forma, são nas organizações econômicas populares solidárias (OEPS) que compõe o movimento de economia solidária que a juventude gera renda e recria a possibilidade de existir como ser humano livre e criativo. Essas organizações se movimentam como alternativas ao modo capitalista de produção, distribuição e consumo de bens e serviços, constroem formas de trabalho que tendem a gerar uma nova cultura de socialização da vida e melhoria da saúde do trabalhador. Esse projeto societário de novo tipo, organiza os trabalhadores a romperem com o isolamento político e econômico e reproduzirem a vida com melhores condições. Assim sendo, o objetivo geral do trabalho é analisar como o jovem das OEPS acessa processos educativos, formais ou não formais. Como objetivos específicos, propõe-se: (a) identificar as relações entre os processos educacionais acessados pelos jovens das OEPS e o investimento social privado e público em educação; (b) compreender o papel desempenhado pelos processos formativos no âmbito dessas organizações. A escolha metodológica para análise parte do método histórico-dialético. Além da revisão bibliográfica do campo Trabalho e Educação e o contato com organizações já consolidadas em grandes centros urbanos do país (por meio de entrevistas), espera-se chegar a resultados interessantes quanto suas especificidades e os elementos que caracterizam o tipo de formação pretendido e organizado pelos jovens no trabalho associado.

Palavras-chave: Trabalho associado. Juventude. Desemprego. Economia solidária.

Realização

Apoio

APRENDIZAGEM COM PROJETO INTERDISCIPLINAR EM BUSCA DE RESULTADOS SIGNIFICATIVOS

Maria Silvana da Silva
Univás – Universidade do Vale do Sapucaí
silvanageografia50@gmail.com
Vânia dos Santos Mesquita
Univás – Universidade do Vale do Sapucaí
vaniasantosmesquita@gmail.com

RESUMO: Este estudo é um recorte de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, cujo objetivo pesquisa é investigar como um projeto interdisciplinar envolvendo matemática e geografia pode contribuir para um ensino significativo. Como objetivos específicos pretende-se ainda promover a interação entre alunos e alunos e entre alunos e professores, nas disciplinas de Geografia e Matemática em uma proposta de ensino Interdisciplinar; contribuir para a formação de alunos pensantes, participativos e críticos em sua própria construção de conhecimentos; identificar formas pedagógicas que propiciem o diálogo entre as disciplinas em uma proposta interdisciplinar; levantar se os participantes podem revelar dados que permitam demonstrar, por meio de estatística, a relação entre o ensino e a aprendizagem significativa; realizar atividades com os alunos de organização e apresentação de dados obtidos em questionário envolvendo a Geografia com uso da estatística descritiva. Tal estudo possui como referenciais teóricos Perraudeau apud René La Borderie (2013), Lefrançois (2008) e Moreira (2004), além das ideias de Vygotsky e Piaget sobre a aprendizagem. O termo aprendizagem engloba atividades mais complexas do que as ligadas ao ato de aprender, ideia que corrobora com Lefranções, por meio do qual o conceito de aprendizagem envolve complexidade, não se restringindo apenas ao ato de adquirir informações. Ao discorrer sobre a teoria Ausuberiana, a aprendizagem se distingue em tipos: aprendizagem representacional atribui significado a determinados símbolos, é o primeiro tópico da aprendizagem significativa e base para os outros. Assim, a escola deve partir dos esquemas de assimilação do estudante, propondo-lhe atividades desafiadoras, que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, o que promove a descoberta e a construção do conhecimento. Este estudo possui abordagem metodológica quali-quantitativa e está sendo realizado em sete (7) salas de aula, em uma escola pública de educação básica, de uma cidade do sul de Minas Gerais. São participantes sete (7) turmas totalizando duzentos e onze (211) alunos, de primeiro e terceiro anos do ensino médio. Para a coleta de dados foi desenvolvido um questionário com embasamento nos conteúdos de Matemática e Geografia e sua aplicação ocorreu em aulas interdisciplinares. A proposta do questionário era de levantar dados sobre as expectativas dos estudantes do ensino médio da escola pesquisada sobre o ensino recebido e o futuro acadêmico e profissional desses alunos. As respostas dos estudantes ao questionário são importantes meios para as futuras análises estatísticas desta pesquisa. Aplicou-se também um questionário complementar discursivo aos professores, com o objetivo de verificar a eficácia do projeto interdisciplinar na escola. Como resultados, espera-se aprofundar em conceitos e ideias sobre a aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, além de discutir e chegar a alguns resultados sobre os dados estatísticos resultantes dos questionários aplicados em alunos e professores no ensino médio. Pretende-se ainda comprovar a hipótese inicial de que a aprendizagem de determinado conteúdo se torna mais significativa quando trabalhado de

Realização **Apoio**

maneira interdisciplinar e com participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e não como uma educação oculta de diálogo.

Palavras chave: Aprendizagem significativa. Interdisciplinaridade. Ensino médio.

Realização **Apoio**

O PERFIL PROFISSIONAL DOS TÉCNICOS EM SERVIÇOS JURÍDICOS DE NÍVEL MEDIO E O MERCADO DE TRABALHO

Mariane Silva Paródia
Universidade do Vale do Sapucaí
marianesparodia@gmail.com
Profª. Drª. Aparecida Rodrigues Silva Duarte
professora do Mestrado em Educação da Univás
aparecida.duarte6@gmail.com

RESUMO: O objetivo do presente estudo é verificar se os Técnicos em Serviços Jurídicos formados em uma escola técnica federal do sudeste de Minas Gerais, em seu cotidiano laboral exercem atividades compatíveis com aquelas previstas no perfil profissional de conclusão e aquelas previstas de forma geral no projeto pedagógico do curso. Isso se justifica posto que na educação profissional, onde se insere o curso pesquisado, muito embora não haja única e exclusivamente preocupação com a preparação para o exercício do trabalho, a formação para o labor tem papel de destaque. Há assim, na educação profissional brasileira, grande preocupação no sentido de dotar de competências o aluno, conceito este que adquiriu *status* de sinônimo de qualificação, geral e específica de cada área profissional. Tal preocupação encontra-se calcada no novo paradigma da educação profissional brasileira o qual ocupa-se sobremaneira atribuir laboralidade ou trabalhabilidade aos educandos, conceitos estes que significam ser dotado de competências tais que o tornem eficaz e eficiente nos mais variados cenários que a vida profissional lhe oferecer, para além do que se ocupa a empregabilidade. O perfil profissional de conclusão, constante do projeto pedagógico do curso, deve, portanto, explicitar o conjunto dessas competências profissionais gerais e específicas. Esse novo prisma da educação profissional no Brasil se amolda perfeitamente ao momento sócio-político que atravessa o Brasil, de relações trabalhistas fragilizadas e economia cambiante. Teoriza-se que haja uma demanda por profissionais com habilitação técnica na área jurídica. Trata-se de uma pesquisa de campo exploratória, preponderantemente qualitativa, embasada na bibliografia disponível acerca do assunto e na análise dos documentos legais pertinentes à matéria, o que permitirá conhecer com mais profundidade a temática e formular as variáveis da pesquisa. Os dados serão obtidos por meio de um questionário eletrônico a ser respondidos pelos egressos do curso Técnico em Serviços Jurídicos, formados entre os anos de 2014 e 2017, através do qual estabelecer-se-á uma relação entre as atividades laborais desenvolvidas pelos egressos e as previstas no projeto pedagógico, possibilitando, dessa forma, obter uma análise do alcance da proposta do próprio curso bem como uma visão acerca da demanda por profissionais desta área, contribuindo-se, de forma indireta, com uma reflexão sobre a educação profissional no Brasil.

Palavras-chave: Educação profissional. Perfil profissional de conclusão

Realização **Apoio**

ABORDAGEM PIKLERIANA: SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA E SUA RELAÇÃO COM A BNCC

Mirella Rosenberger
IFSULDEMINAS[78] – campus Inconfidentes
mirella.jesus@usp.br
Melissa Salaro Bresci[79]
IFSULDEMINAS – campus Inconfidentes
melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo estudar a forma que os princípios da abordagem Pikler, abordagem desenvolvida pela médica húngara Emmi Pikler para crianças de 0 a 3 anos, dialogam com a nova Base Nacional Comum Curricular na educação infantil, construindo caminhos para a aprendizagem a partir do brincar livre, do vínculo, movimento e autonomia, simultaneamente com a desconstrução de outros pré-estabelecidos para a educação infantil, como os cuidados mecanizados, esvaziados de intenção pedagógica. A pesquisa de cunho qualitativo tem como referencial os estudos de Tardos, A. (2006), Falk, J. (2016), Soares S. M. (2017), Kalló É. e Balog, G. (2017), Chahin e Tardos (2018) espelhando o referencial teórico da abordagem pikleriana e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2017), representando a atual legislação que estabelece os princípios da educação infantil brasileira, apresentando a identidade e currículo na educação infantil, pincelando sobre a problematização surgida a partir da miscelânea na qual a educação infantil está inserida. Dessa maneira foi verificada a possibilidade das propostas piklerianas serem viáveis em um contexto de escola de Educação Infantil brasileiro. A análise da abordagem Pikleriana dialoga com a Base Nacional e seus respectivos campos de experiências com a aplicação e as iniciativas colocados por Emmi Pikler e sua abordagem pedagógica. Desta forma elencam-se campos de experiências como "O eu, o outro e o nós"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Corpo, gestos e movimentos" referidos na BNCC, uma vez que "é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...] identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2017, p. 36) e é através do corpo que a criança explora o mundo, através de seus gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos. Neste viés, a abordagem Pikleriana, destaca o trabalho do docente ao estimular a atividade das crianças de maneira indireta, criando condições para um desenvolvimento equilibrado nos âmbitos emocional, afetivo, cognitivo e psicomotor, para isso é necessário um ambiente enriquecido com uma diversidade de materiais à disposição das crianças que possibilitarão a experimentação, enriquecida por um rico diálogo, se aproximando assim, dos objetivos e proposições elencados na Base, estabelecendo-se assim, uma relação entre a proposta e os princípios norteadores de Lóczy.[80]. O que se observou ao se considerar tal relação foi que, se a educação infantil deve ter como objetivo o desenvolvimento integral do discente, respeitando o seu ritmo, fazendo com que a criança se sinta acompanhada e apoiada, porém

78 Instituto Federal de Educação, Ciência a e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
[79] Professora doutora, orientadora Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil - IFSULDEMINAS -campus Inconfidentes
80 Lóczy é um instituto húngaro, fundado pela pediatra Emmi Pikler, localizado em Budapeste, fundado pós 2ª Guerra Mundial, em 1946, para abrigar as crianças órfãs cujas famílias haviam sido dizimadas.

Realização **Apoio**

simultaneamente, sujeito ativo de seu aprendizado, participante, colaborador ativo, permitindo que o trabalho docente se organize em torno das necessidades das crianças, a abordagem Pikleriana vai de encontro com a proposta nacional.

Palavras-chave: BNCC. Pikler. Educação infantil. Abordagem Pikleriana.

Realização **Apoio**

O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Narayana de Deus Nogueira
Professora do Instituto Federal de Educação do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – campus Muzambinh
narayana.nogueira@ifsuldeminas.edu.br

RESUMO: A internacionalização das instituições de ensino superior (IES) no Brasil tem sido um assunto destacadamente discutido no meio acadêmico, uma vez que é clara a sua relevância na sociedade globalizada em que vivemos. O processo de internacionalização de uma IES é amplamente complexo e envolve questões que tangem as alterações curriculares, a capacitação do corpo docente e técnico administrativo, a adequação de toda a estrutura pessoal e física da instituição, a elaboração e oferta de cursos de língua estrangeira, bem como a adaptação às normas e legislação inerentes ao processo e reformulação da própria gestão da instituição. Dentro desse cenário, o presente estudo de caso de cunho qualitativo pretende analisar como se iniciou o processo de internacionalização do ensino superior de um Instituto Federal de Educação do Brasil, uma vez que estudos nessa área ainda são escassos, já que a maior parte das pesquisas acontecem sob a ótica das universidades brasileiras (públicas ou privadas). Assim, será exposta uma contextualização histórica e política da criação da Rede Federal de Educação Profissional do Brasil (1909), que deu origem, em 2008, aos Institutos Federais de Educação. Também serão apontadas as políticas de criação e implantação da internacionalização dessas instituições, desde a criação do Fórum de Assessores Internacionais da Rede Federal, até a elaboração e implementação de projetos e editais de intercâmbio internacional. Em meio a essa conjuntura, percebe-se que no Brasil, a internacionalização das Instituições de Ensino Superior se tornou uma política pública de Estado, e veio ser ainda mais fomentada a partir do lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011 o que estimulou ainda mais os estudantes brasileiros a realizarem intercâmbio durante seu curso de graduação ou pós-graduação. Assim, vários programas de intercâmbio foram/são criados para fomentar a capacitação ou qualificação dos estudantes no exterior via Ministério da Educação (MEC), CAPES, CNPq, Banco Santander, entre outros. Dentro desse processo, nota-se que a internacionalização do ensino aumenta não só a qualidade das instituições, bem como alavanca os projetos de pesquisa, de inovação e extensão, bem como eleva o padrão dos cursos e, por conseguinte, prepara os discentes para o mercado de trabalho cada vez mais ávido por uma mão de obra qualificada, dentro do contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada e que exige parâmetros dentro de rankings globais baseados em elevados padrões de qualidade. Dessa forma, observa-se que existe um conjunto de ações de internacionalização adotadas para o aprimoramento do ensino superior no Brasil, no entanto, as IES ainda desejam alcançar os patamares elevados do âmbito internacional.

Palavras-chave: Ensino Superior. Internacionalização. Políticas públicas. Institutos Federais. Formação de Professores.

Realização
Apoio

A ARITMÉTICA EM MANUAIS DE DIDÁTICA

Nathalia de Almeida Silva
Univás- MG
nattalia_almeidasilva@hotmail.com
Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges. Univás- MG
rasborges3@gmail.com

RESUMO: No início da década 1920 chega ao Brasil o Movimento da Escola Nova que já ocorria em outros países, do qual participaram professores e educadores que defenderam diferentes ideologias e tendências da época. Esses movimentos educativos influenciam na evolução das disciplinas escolares, o que justifica pesquisas referentes à história das disciplinas escolares que possam contribuir para a compreensão de como se deram essas mudanças. As propostas reformistas chegaram até os professores do ensino primário por meio de material impresso como revistas pedagógicas, legislação educacional, livros didáticos, manuais de didática, relatórios, dentre outros. A investigação aqui proposta privilegiou como fontes de pesquisa dois manuais de didática "Didática da Escola Nova" e "Práticas Escolares", publicados no Brasil em 1935 e em 1940. As questões que nortearam esse estudo foram: que orientações referentes ao ensino de Aritmética para os professores primários foram veiculadas por esses manuais de didática? Que apropriações foram feitas pelos autores desses manuais em relação às propostas da Escola Nova no que tange ao ensino de Aritmética? Assim, o estudo histórico aqui referido objetivou analisar as orientações metodológicas veiculadas nessas didáticas para professores do ensino Normal e Primário, no que se refere à Aritmética, bem como conhecer as apropriações das propostas reformistas desse Movimento pelos autores desses manuais. Foi baseado teoricamente em Chervel (1990), Chartier (1991), Choppin (2000), Valente (2017), dentre outros. Pode-se dizer, a partir dessa pesquisa, que os manuais de didática analisados trazem em seu interior os saberes para ensinar aritmética, uma vez que os autores se preocuparam em sugerir procedimentos e metodologias, além dos conteúdos para as aulas. Observa-se que a abordagem era no sentido de o aluno ser um participante central, ativo e autônomo no processo de ensino e aprendizagem na escola primária. De acordo com as prescrições dessas didáticas, o ensino da Aritmética deveria se dar por meio de problemas envolvendo situações relacionadas ao cotidiano da criança, para que ela pudesse experimentar e vivenciar a aplicação dos conceitos estudados, o que certamente influenciou na cultura escolar daquela época. São elementos característicos do movimento escolanovista em um período em que na escola primária, a finalidade do ensino de aritmética era formar as crianças para a vida prática.

Palavras-Chave: Manuais de Didática. Movimento da Escola Nova. Saberes a Ensinar e para Ensinar Aritmética.

Realização **Apoio**

SIGNOS, SÍMBOLOS, (RE)SIGNIFICADOS DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ANÁLISE SEMIÓTICA DE DESENHOS ANIMADOS

Paloma Alves Marinho Lucena
Instituto Federal de Educação Ciencia e Tecnologia, Campus São Paulo – IFSP
pam.lucena@yahoo.com.br
André Perticarrari
Instituto Federal de Educação Ciencia e Tecnologia, Campus São Paulo - IFSP
aperticarrari@ifsp.edu.br

RESUMO: Considerando que somos seres sociais e que o conhecimento pode ser socialmente construído, seja nos espaços formais, não formais ou informais de educação, podendo este conhecimento ser mediado pelos signos que nos rodeiam, e que, uma das maneiras de se compartilhar esses signos pode ser por meio das diversas mídias, este estudo apresenta como objetivo verificar quais são os elementos (símbolos, cores, linguagem verbal, sons, entre outros) presentes no desenho animado "*Show da Luna*" e se os mesmos contribuem para reforçar o senso comum ou as correntes científicas das temáticas de ciências biológicas. Trata-se de um estudo qualitativo, que busca reconhecer como o objeto (conceito ou fenômeno) é representado por meio dos diferentes signos (desenho animado e linguagem científica). Optou-se por realizar análise semiótica ancorada na teoria de Pierce, sendo cada episódio da série tratado como um signo e, com base no referencial metodológico proposto por Santaella, analisou-se as 03 faces que esse signo permite ser abordado: 1 – Referência; 2 – Significação ou representação (objeto); 3 – Interpretação. Realizou-se até o presente momento a análise de um dos episódios da série: "Flores e Frutos" (4º episódio do disco volume 2 da 2ª Temporada), que está disponível, além do canal *Discovery Kids*, em DVD. Como recorte dos resultados parciais destaca-se em relação à face de referência que trata-se de um tema da botânica, o desenvolvimento da flor em fruto, definido o objeto do signo pôde-se apreender que são diversos os recursos utilizados para representá-lo, tais como, cores, movimentos, sons, entre outros. Sobre à face de significação, ressalta-se que os personagens assemelham-se fisicamente e psicologicamente às crianças espectadoras e que ambientes, objetos, animais e pessoas, ora são retratados muito próximos do real, ora são expostos de maneira bem fantasiosa. Há sempre uma relação entre fala e a imagem. O verbal ganha destaque por exemplo no momento em que as flores se personificam e passam a cantar explicando como a flor se transforma em fruto. Entendemos o episódio como um recurso que, de maneira visual, leva um determinado grupo (telespectador) a perceber alguns aspectos próprios da ciência, de maneira simples e clara, por exemplo ao mostrar em imagem o desenvolvimento do "ovário" da flor em "fruto", mesmo que o termo "ovário" não tenha sido mencionado no episódio, possivelmente considerando a faixa etária a que este se destina. Todavia, não podemos deixar de mencionar, que a palavra e a imagem de "frutas" presentes na animação, podem levar a criança a pensar que todas as flores se desenvolverão em um fruto doce e comestível, ou seja, a confundir o conceito de "fruto" proposto pela academia com "fruta". Os dados apresentados neste trabalho fazem parte de um estudo mais abrangente que analisa outros desenhos animados. Contudo, com base na análise deste episódio, pode-se concluir que esta animação apresenta recursos que podem contribuir para a divulgação da linguagem científica, entretanto, ainda é necessário buscar ajustes na parte verbal, de modo que esta não leve ao telespectador a incorrer na assimilação de um erro conceitual.

Realização **Apoio**

Palavras-chave: Animações. Biologia. Semiótica.

Realização

Apoio

AFRICANIDADE QUE HABITA EM MIM: UM DIÁLOGO COM AFRICANOS EM SITUAÇÃO DE INTERCÂMBIO EM SANTA RITA DO SAPUCAÍ - MG

Patrícia Aparecida Vigilato
paty_avigilato@hotmail.com
Ana Paula Magalhães Barbosa
anapaulamagalhaesbarbosa@gmail.com
Andressa Carolina Silva Moreira
andressamoreira0606@gmail.com
Brena de Cássia dos Santos
bren4st@gmail.com
Carolaine Daniel de Souza Caria
caroldaniel951@gmail.com
Elisa Augusto Ribeiro
elisarosa021@gmail.com
Iasmin Sandy Caiado
iasmincaiado@hotmail.com
Laiane de Cássia Ananias
laianeananias788@gmail.com
Lorrana de Cássia Silva
lorrana1608@gmail.com

Escola Estadual Sanico Teles

RESUMO: A pesquisa proposta realiza uma discussão no sentido de buscar compreender as contribuições culturais de alunos do ensino superior, nativos de países do continente africano como, por exemplo, Angola e Moçambique, em situação de intercâmbio no município de Santa Rita do Sapucaí, MG. A questão central deste trabalho teve como ponto de partida o universo negro-africano no Brasil, representados nas diferentes formas de saber, fazer e sentir. A pesquisa justifica-se pelo número expressivo de africanos que vem para o município em busca de conhecimento científico e tecnológico oferecido pelo Instituto Nacional de Telecomunicações - Inatel, consolidado no Brasil e no exterior como um centro de excelência em ensino e pesquisa na área de Engenharia. Objetivou ampliar o conhecimento acerca das experiências compartilhadas, que consequentemente promovem transformações sociais e culturais no município, buscando interação e consciência em torno da diversidade étnico-racial. Ao analisarmos a vinda desses nativos da África para o município, identificamos as contribuições culturais, bem como as sensibilidades que surgiram na comunidade a partir do convívio com os africanos, e buscamos perceber de que forma esses costumes refletiram na africanidade e tradições desses jovens. A pesquisa borda a trajetória desses africanos em busca de ciências e tecnologias, com o objetivo de atingir metas e satisfazer desejos pessoais e coletivos a partir de valores históricos, culturalmente situados e socialmente acordados, esses estudantes deixam seu continente e se integram a comunidade santarritense. Compreendemos que a participação dos alunos africanos em manifestações diversas do município, eleva a diversidade do patrimônio cultural e artístico da sociedade local, despertando na comunidade, principalmente nos jovens, curiosidades e questionamentos sobre questões culturais desses povos. Todavia, compreendemos que o conceito de africanidade muitas vezes é trabalhado de forma superficial nas escolas, privando os acadêmicos de ampliarem seus conhecimentos sobre

Realização

Apoio

a cultura africana, tanto moderna, quanto tradicional. A lei Nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e instituiu as Diretrizes Curriculares para a sua execução, determina a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar das modalidades de ensino Fundamental e Médio. Porém, a desconstrução do conceito de inferioridade atribuído aos africanos, não se faz presente nos livros didáticos, exigindo do professor uma atitude de hermeneuta. É no esmiuçar das práticas cotidianas que podemos perceber sua existência. Entendemos africanidade como um conjunto de traços culturais comuns às diferentes sociedades africanas e de sua valorização. Esperamos com esta pesquisa contribuir de forma efetiva para a reconstrução de uma nova história originada pelo convívio sociocultural dos nativos africanos.

Palavras-chaves: Africanidade. Educação étnico-racial. Cultura. Oralidade

Realização

Apoio

PRÁTICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL A SUA RESPECTIVA IMPORTÂNCIA?

Patrícia Sousa Carvalho
Universidade Federal de Itajubá
psousac16@gmail.com
Ana Carolina Sales Oliveira
Universidade Federal de Itajubá
anacarolinasales@unifei.edu.br

RESUMO: É notório que o sistema educacional brasileiro vem passando por grandes mudanças nos últimos anos e, com isso, busca, cada vez mais, respeitar a diversidade, assegurando a convivência e a aprendizagem dos professores em formação. Diante disso, ressaltamos que a importância da implementação de práticas de ensino inclusivas na formação de professores é defendida por diversos autores, dentre eles salientamos Saviani (2009) e Terra e Gomes (2013). Nesta perspectiva, essa pesquisa tem por objetivo evidenciar a importância de uma disciplina, prática inclusiva, nos cursos de licenciaturas de uma Instituição Pública de Ensino Superior Brasileira. Para tal foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário online, que ficou disponibilizado para os licenciando de tal universidade durante trinta dias. O questionário foi dividido em duas seções sendo a primeira com um convite ao aluno para participar da pesquisa, algumas informações referentes aos seus objetivos e o termo de consentimento livre e esclarecido. Na segunda seção, tínhamos o intuito de identificar os sujeitos da pesquisa quanto ao curso de licenciatura que participavam bem como o período; a opinião desses participantes em relação ao número de disciplinas relacionadas á inclusão oferecidas durante a graduação e sua respectiva importância, e por fim, qual a importância da implementação de práticas de ensino inclusivas durante a graduação. O questionário foi respondido por 53 (cinquenta e três) alunos, que, em sua maioria, concordam sobre a importância de disciplinas voltadas para a área de inclusão, de alunos com deficiência, ainda durante a graduação. Assim, foi possível perceber que 50 (cinquenta) graduandos admitem a necessidade de um ensino inclusivo, via prática de ensino, ao longo da graduação, para que assim, saiam com uma base sólida para atuarem com os alunos com deficiência na sala regular de ensino. No entanto, três alunos disseram que esse tipo de prática não é importante durante a graduação, uma vez que, as atuais práticas de ensino fazem uma cisão entre a prática e a teoria, entretanto, esses mesmos licenciandos concordam com a elaboração de uma disciplina voltada para a inclusão, salientando esta prática deveria ser uma prática para a sala de aula regular, discutida a luz de uma teoria, tornando-as mais frequente nos cursos de formação de professores. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de estudos voltados para o sistema inclusivo e suas implicações, bem como estes estudos podem auxiliar na efetivação da inclusão no sistema regular de ensino, trabalhando com a formação de professores.

Palavras-chave: Práticas inclusivas; formação de professores; escola regular.

Realização
Apoio

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: DISCUTINDO PRÁTICAS QUE FAVORECEM A (RE) CONSTRUÇÃO DO SABER A PARTIR DA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Priscila Moreira Silva de Farias
Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba
priscilamoreiradefarias@gmail.com

RESUMO: Estamos vivendo uma grande crise antropológica com repercussões em todas as áreas, inclusive na educação. E diante desse cenário de mudanças na sociedade contemporânea convoca-se uma revisão paradigmática, sendo necessário um repensar na formação do professor e em suas práticas nesse contexto. Uma vez entendida que a formação inicial docente precisa ir além de uma certificação legal, isto é, precisa compreender, dentre outras características, conhecimentos que possibilite a construção permanente dos saberes, evidencia-se atualmente a sua insuficiência para lidar com o cenário de mudanças e impasses graças a perpetuação dos velhos pressupostos nos quais tem se sustentado. Tais pressupostos, que determinam as concepções de mundo, de homem e da própria prática pedagógica traz em seu bojo a fragmentação do pensamento, a dicotomia entre teoria e prática, a objetividade, as certezas absolutas em um conhecimento fixo e acabado. Diante da necessidade de uma revisão paradigmática e um repensar na formação e na prática do professor é que este estudo se cunha, pois aponta a Complexidade como possibilidade mais frutífera à formação e à prática docente, cujo objetivo está em ultrapassar as limitações do pensamento cartesiano. A presente perspectiva indica um novo modo de compreensão de mundo, abarca incertezas, probabilidades, o pensamento em rede e um conhecimento que não é mais fixo, mas aproximado, de construção individual e coletiva, com uma visão crítica reflexiva, transformadora, interconectada com múltiplas abordagens e abrangências, cuja concepção de formação centra-se no processo contínuo. Na construção de um caminho que leve a essa revisão paradigmática, ou "a reforma de pensamento", Morin aponta três pontos principais, a saber, problematizar os paradigmas de conhecimento, substituir o pensamento linear pelo complexo e por último buscar a transdiciplinaridade, caminhos que podem ser capazes de favorecer práticas que contribuam para a reconstrução dos saberes. Ainda observa-se que para atuar nesse novo paradigma, a formação de professores, que necessita ser priorizada, precisa perpassar por processos contínuos de qualificação, processos que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora, que implica em posicionar o professor como responsável pela própria formação ao longo de sua vida profissional. Diante disso, o estudo se mostra pertinente uma vez que contribui significativamente para a formação de professores e a reconstrução de suas práticas para o presente tempo, ao passo que também propõe a superação do paradigma cartesiano, que embora ainda alicerce muitas formações e práticas pedagógicas, não mais dialoga com as inquietações atuais e, portanto, precisa ser suplantado. Com uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia a pesquisa-ação, este estudo vem sendo construído com a participação de um grupo de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. A pesquisa-ação tem se mostrado promissora à medida que propõe interação e reflexão à prática profissional com a finalidade de interpretar a realidade e intervir nela. No campo educacional a pesquisa-ação é um caminho para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Complexidade.

O QUE O PENSAMENTO MEDIEVALISTA DE TOMÁS DE AQUINO PODE CONTRIBUIR COM A REFLEXÃO PEDAGÓGICA EDUCACIONAL EM TEMPOS ATUAIS

Rafael Henrique Rodrigues
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
rafael_hr2@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa, que parte do projeto de dissertação, vincula-se ao Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) e ao grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira (NEPHEB). Insere-se na Linha de Pesquisa "Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas". Este trabalho pretende, através do estudo da Filosofia da Educação de Tomás de Aquino (1224/25 – 1274) na obra *De Magistro* (*Sobre o Mestre*) ou *Sobre o ensino*, evidenciar elementos que contribuam para a educação escolar e sua prática pedagógica. Ao escrever sobre sua concepção educacional, o *Doctor Angelicus* aborda a função primordial do aluno no processo de conhecimento, ressalta que o conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, do contrário o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo. Conceitos como a potência ativa se refere a causa eficiente que nos leva a conhecer algo, o propulsor que capacita o homem para conhecer o aluno como protagonista no processo do conhecimento e o professor como meio neste processo. O objetivo consiste em investigar o protagonismo do educando diante do processo de aprendizagem a partir da indagação de que teria o aluno a capacidade de, por si mesmo, chegar ao conhecimento? Ainda, o professor, sendo a causa instrumental, seria essencial para facilitar esse processo, nas evidências tomistas? Entender a relação professor-aluno para demonstrar quem é o aluno, suas capacidades, autônomas ou dependentes, no processo do ensino. A metodologia empregada é de cunho qualitativo, primeiramente um levantamento teórico a partir *De Magistro* elencando o pensamento e os elementos conceituais quanto à educação, complementando com obras de autores de origem filosófica e educacional análises já realizadas, para isso, contamos com um amparo teórico, os principais comentadores são: Aranha (1996), Gilson (1998), Marcondes (1997) e Vaz (1998). Assim, avançar na hipótese de que um clássico medieval é sempre atual e eficaz, pois oferece ao homem de hoje, do século XXI, elementos capazes de levá-lo à reflexão no campo educacional, em especial no papel de educador escolar e na constituição de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: *De Magistro*. Ensino-aprendizagem. Filosofia da Educação. Práticas pedagógicas. Tomás de Aquino.

Realização **Apoio**

OS SUJEITOS SURDOS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Reginaldo Aparecido SILVA[81]
IFSULDEMINAS – *Campus* Inconfidentes-MG
reginaldo.silva@ifsuldeminas.edu.br

RESUMO As abordagens sobre educação inclusiva na contemporaneidade dizem respeito aos desafios de ingresso, permanência e formação em nível superior de sujeitos Surdos como alunos incluídos no ambiente acadêmico. Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o preâmbulo da UNESCO menciona que toda pessoa tem direito à educação e a educação inclusiva pressupõe "desafiar todas as formas de discriminação e exclusão", não deve haver exceções para inclusão. Inclusão diz respeito a todas as pessoas. Diante dos fatos e da realidade contemporânea, sujeitos Surdos e Pessoas com Deficiência (PcD), enfrentam desafios e se deparam com falta de (in)formação e da (in)acessibilidade das Instituições de Ensino Superior (IES). Há evidências que a situação real de Surdos, educandos em pleno século XXI, ainda é desafiante, pois muitos, infelizmente, não são incluídos como deveriam, por haver diversos mecanismos e fatores que lhes (im)possibilitam ser incluídos e terem suas alteridades respeitadas; em outras palavras, mecanismos excludentes ainda perpetuam. O presente texto faz parte do Projeto de Pesquisa em andamento orientado pela professora Dra. Sílvia Ester Orrú[82]. Este analisa a trajetória desses sujeitos – inseridos e egressos das IES – quanto ao seu ingresso, permanência e formação dentro de suas singularidades e alteridades. Investiga suas percepções acerca dos processos de inclusão durante os exames seletivos pré-universitários (vestibulares) bem como os principais desafios e superação durante a sua formação. O referencial teórico da pesquisa está ancorado em Mantoan (2006; 2012), Skliar (2003) e principalmente em Michael Foucault (1999; 2016), além dos principais dispositivos legais vigentes e dos autores que dissertam sobre os sujeitos pesquisados. A metodologia tem sua gênese apoiada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005; 2010). Configura na utilização de instrumentos para coleta de dados de depoimentos do público-alvo – os sujeitos Surdos no contexto universitário. Realizar-se-á entrevistas semiestruturadas *in locu* e em Rede Social totalmente em Língua de Sinais (LS) – com gravações em vídeo e transcritas *a posteriori* em português. Espera-se que ao final das análises, contribuições relevantes – úteis às discussões sobre políticas públicas e inclusão, na esfera educacional em nível superior a acadêmicos surdos – possam contribuir com o rompimento das barreiras do formalismo, das imposições e segregações da sociedade e fomentar uma mudança significativa de paradigmas, abrindo assim portas para a formação de todos e para todos, pelo ingresso e permanência nesse espaço, à autonomia como cidadão de direitos e conquista do direito de/o Ser Surdo. Compreendendo-se assim em mudança de conceitos, de não integrar e segregar, mas valorizar o conhecimento de todos e incluir sem categorizar ou excluir; e ampliar o conhecimento científico acerca da perspectiva ética e moral desse público.

Palavras-chave: Formação Acadêmica. In(ex)clusão. Sujeitos Surdos. Ensino Superior.

81 - Mestrando do **Programa de Pós-graduação em Educação –** PPGE da Universidade Federal de Alfenas.
82 - Professora/orientadora do **P**PGE da Universidade Federal de Alfenas-Unifal/MG no *Campus* Poços de Caldas/MG.

Realização **Apoio**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Luzia de Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí – Univás
simoneoliveira_23@yahoo.com

Resumo: A prática pedagógica, na inclusão escolar deve favorecer aprendizagens expressivas, por meio de situações de ensino e uso de técnicas e instruções adequadas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Em se tratando de alunos que têm necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, transtorno global do desenvolvimento e superdotação o ensino deve estar atento ao atendimento de algumas necessidades específicas. Para tanto, é preciso que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem de alunos, público alvo, da inclusão apresentam em sua interação com o contexto educacional e que as formas tradicionais de ensino não têm contemplado. Acima de tudo, faz-se necessário estabelecer as demandas e garantir a inserção do aluno no mundo da cultura de forma cada vez mais ampla. Ensinar com qualidade e de forma adequada é o papel do professor que tem significativa importância para que a inclusão seja efetivada. Posto isto, que está de acordo com a literatura da educação inclusiva brasileira, algumas questões de pesquisa emergiram para o desenvolvimento da dissertação de mestrado da primeira autora. Quais as práticas mais comuns entre os professores dos anos iniciais quando ensinam para alunos que têm necessidades educacionais especiais? Que aspectos pedagógicos são considerados pelos professores quando realizam essas práticas? O objetivo geral da pesquisa é investigar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental com alunos que têm necessidades educacionais especiais. Para o desenvolvimento do estudo o encaminhamento metodológico será o desenvolvimento de entrevistas e um grupo focal com aproximadamente 15 professores de ambos os sexos, que estejam atuando como regentes nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual, localizadas no sul de Minas Gerais. A entrevista será semi-dirigida por um roteiro prévio de questões que abordam o cotidiano profissional dos participantes e o grupo focal será conduzido de acordo com as diretrizes propostas por Gatti (2015). Para análise dos dados levantados serão utilizadas as indicações de construção temática, segundo Bardin (2016). Esta pesquisa que busca investigar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com alunos que têm necessidades educacionais especiais poderá contribuir oferecendo ferramentas e reflexões diante do desafio que a inclusão faz presente no âmbito escolar. Espera-se que se possa revendo as práticas pedagógicas dos professores viabilizar melhores condições para um bom aproveitamento escolar desses alunos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Necessidades Educacionais Especiais. Educação Inclusiva. Trabalho Docente. Aprendizagem.

Realização

Apoio

UMA COMPREENSÃO DE CULTURA ESCOLAR EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Solange Christina Carneiro Rodriguez
Univás- MG
esolangerodriguez@gmail.com
Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges
Univás- MG
rasborges3@gamail.com

RESUMO: Introdução: A história do currículo e das disciplinas escolares têm ocupado lugar de destaque nas investigações sobre educação escolar e configuram aspectos legais e organizacionais da escola. O estudo da cultura escolar se volta à investigação da lógica e da dinâmica que alicerçam significados, sentidos e comportamentos recorrentes no ambiente escolar. Vista como resultado da confluência entre a história e a sociologia, a cultura escolar é um campo de estudos que articula, entre outras dimensões, o macro e o microssistema escolar, a cultura local, entendimentos e escolhas individuais e coletivas dos atores envolvidos no cotidiano escolar. Essas dimensões exercem influências causando impactos ressonantes na escola, estabelecendo e/ou reforçando cenários nos quais os atores reconhecem-se e definem as principais atribuições do espaço/tempo escolar, provocando sentidos e ações,que tornam-se marcas identificadoras da escola. Mediante identificação da origem e fatores de sustentação da lógica/dinâmica escolar para além dos ditames burocráticos, pode-se desvelara conformação responsável pelaestruturação das relações entre os principais atores em interlocução nas rotinas escolares, bem como identificar os efeitos gerados. A cultura escolar constrói/mantém os processos para apropriação de conhecimentos, direciona percepções, legitima comportamentos respondendo pela inserção dos novos atores às práticas costumeiras, anteriormente validados na/para comunidade escolar em questão. Objetivo: Identificar os fundamentos da cultura escolar; apontar práticas e sentidos individuais e coletivos originados e estruturados a partir da cultura escolar e distinguir os efeitos que produzem. Base teórica: A pesquisa será fundamentada nos estudos de Silva (2006), Juliá (2001) e Minayo (2011).Metodologia: Trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido a partir de dados descritivos, colhidos em questionários semi-estruturados aplicados às equipes de gestão, de professores e aos alunos matriculados nas turmas de 3º, 4º e 5º períodos do Ensino Fundamental, oferecido em escola pública da rede municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Resultados esperados: Tendo em vista o conhecimento produzido sobre a cultura que permeia o trabalho escolar, bem como os efeitos que ocasiona, espera-se que os resultados desta pesquisa possam provocar reflexões, reformulações de conceitos e métodos expressos em instâncias, organizacionais e inter-relacionais da escola, possibilitando a (re)apropriação e ressignificação de seus atores e práticas. Em suma, almeja-se que a pesquisa possa contribuir, propiciando o desenvolvimento de diferentes olhares e perspectivas para a escola, aliando o conhecimento sobre as bases da realidade escolar aos requisitos imprescindíveis para possíveis intervenções, restabelecendo significados e sentidos.

Palavras-Chave: Cultura Escolar. Pesquisa Educacional. Restabelecendo Sentidos.

Realização **Apoio**

AVALIAÇÃO DE ASPECTOS DA (DE) CODIFICAÇÃO DA ESCRITA EM CRIANÇAS NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Sônia Aparecida Fernandes Martins
Univás
soninhaafmartins@hotmail.com

RESUMO: O objetivo do estudo foi avaliar o desempenho em escrita de crianças no período de alfabetização sobre a habilidade de (de) codificação das palavras. A Psicologia Cognitiva tem assinalado que esta aquisição é uma atividade complexa e que nela intervêm diferentes processos, sendo estes considerados de baixo nível e processos superiores. Os primeiros são definidos como processos executados ao mesmo tempo em que outra atividade cognitiva, sem prejuízo desta. Os processos superiores necessitam e consomem recursos atencionais. O processo de codificação, considerado de baixo nível deve estar suficientemente automatizado para que se possa dedicar-se aos processos superiores. Embora os dois sejam igualmente importantes, eles não são simétricos e a codificação desenvolvida não é suficiente para que o indivíduo seja considerado um bom escritor. Uma dificuldade nesse processo inicial é um dificultador para se chegar aos processos de escrita de um texto. A apropriação da codificação, por parte das crianças em fase de alfabetização é um tema importante para professores alfabetizadores. Participaram da pesquisa 146 estudantes, de ambos os sexos, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de 8 a 12 anos, do ensino público, no sul de Minas Gerais. O instrumento da pesquisa foi o Teste de Avaliação da Escrita (TAE). Composto por um vídeo de desenho infantil com enredo de um dia de aula. O primeiro ditado é de sílabas das mais simples (consoante e vogal) até dígrafos e sílabas compostas. O segundo de palavras do contexto do desenho animado exibido antecipadamente, por exemplo, bola, mochila e professora. O último o ditado é o das pseudopalavras, por exemplo tem-se os vocábulos, teneda, gutapoca e jucaia. Para a correção considera-se os acertos em cada ditado. Para verificação do desempenho, considera-se as médias de acertos individuais em comparação à média de acertos da turma. Verificou-se como resultados que as médias dos estudantes diferenciaram estatisticamente entre os ditados, em relação ao sexo não houve diferença estatística, quanto às idades as crianças com 12 anos apresentaram médias de acerto próximas às das crianças com oito e nove anos indicando as maiores dificuldades de escrita. Nas series nota-se que as crianças se diferenciaram principalmente entre o terceiro e quarto ano. Mas, em relação ao quarto e quinto não há avanços como se poderia esperar. Em geral, a amostra apresentou baixo desempenho em relação à codificação, independentemente dos anos que se encontram. Verifica-se que os melhores desempenhos foram em palavras que não apresentam dificuldades da língua escrita como nas palavras compostas por consoante e vogal. O ditado de pseudopalavras pela dificuldade do recurso léxico ausente foi o maior desafio e teve como resultado o menor índice de acertos. Com essas considerações ressalta-se que algumas das implicações educacionais são a necessidade de atenção da escola sobre as regras de escrita e o desenvolvimento da escrita em norma culta, desde os anos iniciais da alfabetização. O ditado mostra que as habilidades básicas de codificação de palavras não correspondem ao esperado da alfabetização de crianças, de acordo com o esperado para os anos escolares em documentos oficiais.

Palavras chave: Alfabetização. Avaliação da escrita. Ensino Fundamental.

Realização **Apoio**

AVALIAÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS POR MEIO DE GRUPO FOCAL

Thais Araujo[83]
Univás
thaisvitoria.8@hotmail.com
Susana Gakyia Caliatto[84]
Univás
sugakyia@gmail.com

RESUMO: O presente estudo relata as análises iniciais de um projeto em andamento. Trata-se da coleta piloto que pretende levantar os procedimentos de estudos mais comuns que os estudantes do primeiro ano de ensino superior utilizam para estudar e aprender. Mais especificamente, conhecer a percepção dos estudantes acerca da autoeficácia para o estudo e das estratégias de autorregulação de estudo (planejamento, monitoramento e autoavaliação) dentro e fora do contexto universitário. A aprendizagem autorregulada é por vezes definida como o processo pelo qual os estudantes buscam intencionalmente o conhecimento, ativam e sustentam cognições, comportamentos e afetos os quais são sistematicamente orientados para atingir uma meta. Segundo a Teoria da Autorregulação, conceituada por Zimermman (1989), com base na Teoria Sócio cognitiva de Bandura (1977), os estudantes mais autorregulados utilizam conceitos relevantes para representar um problema e estratégias eficientes orientadas para as metas, auto monitoram continuadamente seu aprendizado e apresentam justificativas coerentes para a explicação da resolução de problemas. A autorregulação da aprendizagem de estudantes universitários surge como interesse de estudo dos pesquisadores sócio cognitivistas, devido a possibilidade de contribuir com dados e informações para a área educacional e compreender as formas de aquisição de conhecimento dos estudantes. Em especial, interessa os alunos do primeiro semestre, por darem início a uma nova etapa acadêmica em que são requeridos de novas habilidades de estudo. Posto isso, o objetivo da presente pesquisa foi analisar atitudes de autorregulação de universitários ingressantes por meio do desenvolvimento de grupo focal. O grupo focal, segundo Gatti (2005), é uma técnica exploratória utilizada na etapa inicial da pesquisa para apoiar a construção de outros instrumentos de investigação ou utilizado como único instrumento de coleta de dados. Na realização das sessões com estudantes dos cursos de Administração, História e Engenharia da Produção matriculados no primeiro semestre de uma universidade particular no sul de Minas Gerais/Brasil, orientou-se a relatarem a maneira que abordavam os estudos e as aprendizagem em disciplinas acadêmicas, com vistas a obterem bons resultados em avaliações e sucesso em seus cursos, de forma geral. Os conteúdos das conversas foram gravados com consentimento dos participantes e transcritos para posterior análise de conteúdo. As categorias de respostas que emergiram dos grupos focais, espontaneamente, foram discutidas em relação aos aspectos de autorregulação, com base em teorias cognitivas de aprendizagem. Como resultados verificou que os estudantes apresentaram alguns aspectos de autorregulação da aprendizagem, que denotam que sejam protagonistas da própria aprendizagem por meio de controle sobre seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais. Embora nem sempre as autorreações (comportamentais) correspondam ao que

[83] Estudante de Iniciação Científica, bolsista PIBIC/UNIVAS.
[84] Professora do Mestrado em Educação/UNIVAS.

Realização
Apoio

é auto-observado e auto avaliado, levando a conclusão de que o ciclo autorregulatório não se completa. Acredita-se que o uso de um instrumento padronizado pode abranger outras situações não colocadas, sendo assim, apresenta-se a necessidade de continuidade dos estudos com a amostra apresentada.

Palavras chave: Autorregulação da aprendizagem. Grupo focal. Ensino Superior.

Realização **Apoio**

AS FREIRAS EDUCADORAS DO ACRE SERINGUEIRO

Willianice Soares Maia
IF Sul de Minas Gerais
Willianice.soares@gmail.com

RESUMO: Resgatamos e salientamos a história da Escola Divina Providência porque foi a escola primeira sob a direção das Servas de Maria Reparadoras, com a criação do primeiro Curso Normal, para a formação de professores a nível ginasial e posteriormente a nível médio. Os principais teóricos que embasaram este trabalho foram centrados na história da educação do Brasil, história do Acre. História da educação acreana e história da educação católica no Acre. A cultura escolar é fundamental, em razão das marcas da Congregação e da cultura da Igreja Católica enraizadas na cultura local acreana, tais como as festas natalinas da quaresma e da páscoa, quermesses e outras mais no ambiente escolar. Conhecer a história de um lugar e dos atores que formam esse cenário é importante para contribuir com a história local e da educação do Acre. A ação dos religiosos católicos no Acre foi, no primeiro momento, catequizar e evangelizar, porém, tomou um viés educacional voltado inicialmente para a elite, e no decorrer dos tempos, atendendo a classe média e periferias. (ROMANELLI, 1977). Por conseguinte, quando a congregação das Servas de Maria foi convidada para uma missão educacional no Acre, não hesitaram em aceitar, uma vez que a ação evangelizadora seria o foco central. Tratou-se de um trabalho pioneiro e desafiador na educação acreana, porém vale salientar que chegando a essa região longínqua, terra de bravos, indígenas e povo inculto, a ação pedagógica fez-se obrigatória e necessária para a concretização da evangelização, diante de um povo quase totalmente inculto e semialfabetizado, tendo sido um diferencial para a educação no estado do Acre a chegada das freiras católicas. O cristianismo, "operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história" (CAMBI, 1999, p. 122), e no Acre essa revolução educacional foi o grande diferenciador para que essa região se fizesse conhecida, para que pudesse libertar-se das margens silenciosas, isoladas e esquecidas das matas da Amazônia. As terras acreanas carregam muito suor e sangue em sua história, de acordo com os principais historiadores do Acre, como Carlos Alberto de Souza, Cleuza Nanzi e José Dourado. A população do lugar teve que guerrear na coragem, terçado e conhecimento praticamente zero sobre guerra, "a conquista e formação territorial do atual Estado do Acre, em plena Região Amazônica, foi empreendida por meio de expedições, lutas, insurreições e de tratados internacionais por vias diplomáticas tanto com a Bolívia e Peru" (SILVA, p. 62). A chegada dos nordestinos, que se tornariam seringueiros, foi carregada de promessas de ganhar dinheiro com o corte da seringa. Entretanto, não foi o que ocorreu, visto que estes acabavam bem mais endividados com o decorrer dos anos, do que quando chegavam. Os seringalistas mantinham os nordestinos escravizados nos seringais, presos ao "inferno verde", devido às dívidas que contraíam nos barracões, com alimentos enlatados, armas, pólvora, velas e lampiões, e os demais utensílios para a sobrevivência na extração da borracha.

Palavras-Chave: Educação. Acre. Cultura

Realização
Apoio

PRÁTICAS PEDAGÔGICAS

Realização

Apoio

AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS COMO ESTRATÉGIA À FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Alessandra Maria Aquino Canivezi Pereira
Centro Universitário Amparense - UNIFIA - Amparo - SP
UNIFAJ - Centro Universitário de Jaguariúna - Jaguariúna – SP
amacpereira@amparo.sp.gov.br

JUSTIFICATIVA

Estudiosos da área da Sociologia afirmam que no início do século XXI é instaurado um novo tipo de sociedade, denominada Sociedade da Informação. Distinamente da Sociedade Industrial, em que as relações pessoais eram pautadas na obediência, na disciplina e no controle, na Sociedade da Informação vive-se a descentralização do conhecimento, caracterizada pela transmissão simultânea da informação, por meio dos recursos de comunicação e tecnológicos.

Aubert et al. (2016) localizam temporal e espacialmente esse tipo de sociedade

> No século XXI, contamos com recursos informativos que nos permitem estar em contato contínuo com a comunidade científica internacional e conhecer as pesquisas sociais e educativas que atualmente oferecem um ponto de referência eficiente para o desenvolvimento de práticas que superam o fracasso escolar e melhoram a convivência (AUBERT et al., 2016, p. 21).
>
> A revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização, o aumento dos riscos e das opções entre outras características, fazem com que as pessoas precisem cada vez mais se comunicar e dialogar para tomar decisões em relação ao presente e ao futuro, cheio de opções que são produto de novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais (ibidem, p. 28).

Nesse contexto, destacamos o conceito de Aprendizagem Dialógica que se apresenta cientificamente, por meio de atuações educativas, como estratégia à educação escolar para atendimento e respostas efetivas às atuais demandas sociais[85]. Constantino; Marigo; Moreira

[85] O conceito de Aprendizagem Dialógica foi constituído por Ramón Flecha e publicado no livro Compartiendo Palabras, em 1997; o conceito de atuações educativas de êxito foi construído a partir do Projeto de Pesquisa INCLUD ED, que "analisou estratégias que contribuem para superar as desigualdades e promover coesão social, bem como aquelas que geram exclusão social. Na pesquisa Includ-Ed foram revisadas as principais teorias e contribuições científicas do mundo sobre esse tema, as reformas educacionais feitas nos países, membros da União Europeia e as práticas adotadas em escolas que, apesar de se encontrarem em contextos desfavoráveis e enfrentarem muitas dificuldades, obtiveram êxito educativo tanto nos resultados escolares como na coesão social […] (Fichário de Comunidade de Aprendizagem. Caderno de Divulgação 2017, p.10).

Realização **Apoio**

(2011) definem o conceito de Aprendizagem Dialógica "como produto do diálogo orientado à superação de desafios interpostos nos coletivos sociais" […] (p.60).

Assim, é possível inferir que nos contextos educativos, esses processos possibilitam a melhoria e a efetividade do ensino e da aprendizagem e em contextos mais amplos a humanização para transformação das relações. A Aprendizagem Dialógica se apoia em sete princípios[86] e se materializa em sete práticas, denominadas Atuações Educativas de Êxito[87] (AEEs). Pesquisadores apontam (Mello, 2009; Mello; Larena 2009) que a implementação das AEEs em espaços educativos comprovadamente transforma os níveis de aprendizagem dos estudantes, possibilitando também a democratização das relações nesses ambientes.

A partir dessas constatações, de nossa experiência docente no Ensino Superior e da afirmação de Flecha (1997, p.13) de que "Consideramos que el aprendizaje dialógico es global o parcialmente valido para una gran diversidad de contextos educativos, desde la primera infancia hasta la ultima madurez", julgamos ser válido e viável implementar uma das atuações educativas de êxito – Tertúlias Dialógicas – em três turmas de um Curso de Pedagogia, matriculadas no Centro Universitário Amparense - UNIFIA, no município de Amparo, interior de São Paulo.

OBJETIVO

Apresentar a experiência de implementação da Tertúlia Dialógica como instrumento que pode potencializar a aprendizagem, no contexto do Ensino Superior.

DESENVOLVIMENTO

Podemos afirmar que pouco se conhece em relação ao desenvolvimento dessa AEE no Ensino Superior. A prática docente, especialmente em cursos de licenciatura, implica em constante reflexão e tematização da ação docente, pois toda a atuação pode ser compreendida como modelo pelo aluno, futuro professor. Formar o outro, implica em rever-se e avaliar-se.

[86] Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças.

[87] Grupos Interativos, Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Biblioteca Tutorada, Tertúlias Dialógicas, Formação Pedagógica Dialógica e Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos.

Flecha et al. (2014) apresenta em seus estudos experiências de países europeus que ao implementar Atuações Educativas de Êxito em Universidades - AEUs - por meio de práticas específicas para o Ensino Superior, e especialmente em cursos voltados à formação de professores, têm obtido melhor desempenho acadêmico e fortalecimento das relações sociais.

De Luís (2013) expõe que "la Universidad tiene ante sí la tarea de reconstruirse culturalmente, como institución educativa que reflexiona con seriedad sobre el tipo de capacidades que esa población adulta ha de desarrollar y el modo de hacerlo" (Arandia Loroño, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010 apud De Luis, 2013, p. 223).

A palavra tertúlia siginifica reunião entre pessoas, além de também poder designar uma palestra literária. Derivadas de experiências espanholas estudadas e disseminadas pela Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (CREA) da Universidade de Barcelona e no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as primeiras práticas de tertúlia tiveram início por meio da leitura de clássicos da literatura universal, assim descrito por Flecha; Mello (2005):

> A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. Destinada a pessoas sem formação universitária, foi criada há vinte e cinco anos, na Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, em Barcelona/Espanha, por educadoras e educadores progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estavam iniciando ou retomando sua escolaridade (p.01).

Tal prática educativa pressupõe o diálogo igualitário, fundamentado na força e na validez do argumento dos sujeitos participantes e não na posição hierárquica ou de poder ocupada, tornando assim protagonistas todos os sujeitos, valorizando o que cada um pode trazer e suscitar à discussão e desmistificando a crença de que a posse do saber acadêmico é a única ferramenta possível à transmissão do conhecimento ao outro.

Durante o segundo semestre do ano letivo de 2017, organizamos um plano de trabalho para que as tertúlias pudessem ser implementadas atingindo 127 alunos:

2º semestre - 28 alunos	**Disciplina: Fundamentos da Educação Básica**
Tertúlia Dialógica Pedagógica: FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 21 - 35.	
Tertúlia Dialógica Literária: ASSIS, Machado. **Um apólogo.** (publicado originalmente em Gazeta de Notícias em 1885).	
4º semestre - 54 alunos	**Disciplina: Educação Infantil**
Tertúlia Dialógica Musical: BEETHOVEN, Ludwig V. **9º sinfonia de Beethoven** - Ode à alegria (poema de Friedrich Schiller).	
Tertúlia Dialógica de Arte: BRUEGEL, Pieter. **Jogos Infantis**. 1560.	

6º semestre - 45 alunos	Disciplina: Tópicos Especiais III
Tertúlia Dialógica Pedagógica: AUBERT, Adriana et. al. O giro dialógico nas sociedades e nas ciências sociais. AUBERT, Adriana. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 27 - 33.	

A opção pelas pelas obras a serem apresentadas se deu a partir articulação aos conteúdos em desenvolvimento em cada uma das disciplinas ministradas para cada turma. Como expõe De Luis (2013) acerca da realização das tertúlias "Su función es dar la voz, animar el diálogo pero nunca valorar o cuestionar ideas. No consiste en releer el texto ni comentarlo teniendo en cuenta la interpretación del autor [...]" (p. 223).

As disciplinas tinham carga horária de 80 horas semestrais, exceto Tópicos Especiais III que era composta por 40 horas. As tertúlias por não se tratarem especificamente de estratégias de aula, mas sim de momentos para que o aluno possa expor suas opiniões e sentimentos de maneira igualitária entre os pares, cada tertúlia teve a duração de aproximadamente 1hora de atividade.

Para que uma tertúlia ocorra é necessário que todos os participantes tenham efetuado previamente a leitura do texto, portanto essa atividade ocorreu fora do espaço acadêmico. Apenas as tertúlias musical e artística dispensaram a leitura prévia. Nelas os alunos tiveram contato com o material apenas em sala de aula, no ato da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho avaliamos que foi possível, por meio da implementação das tertúlias dialógicas, em três tumas do Curso de Pedagogia, garantir maiores possibilidades de interação, de independência e de autonomia em um espaço mais dialógico e democrático.

A realização das tertúlias junto a alunos do Ensino Superior primeiramente revelou a dependência e a necessidade dos estudantes em receber ao final da aula a aprovação do professor em relação à sua interpretação e ao seu aprendizado acerca da obra discutida. Nossa atuação docente deve ser objeto de constante reflexão, por isso foi possível constatar que grande parte da dependência exposta pelos alunos em confirmar se sua ideia está correta, muitas vezes, é fomentada por nossa própria atuação.

O desenvolvimento da atividade se mostrou diferente entre as três turmas. Foi possível verificar que nas tertúlias pedagógicas e literárias que implicaram em leitura prévia a participação dos alunos foi maior. Inferimos que tal fato tenha ocorrido pelo fato de os alunos

articularem o conteúdo do texto às aulas. As tertrúlias artística e pedagógica podem ter parecido aos alunos um momento de introdução à aula ou de dinâmica de interação.

Acreditamos que a leitura passou a ser compreendida por eles como ferramenta eficaz à aquisição da dimensão instrumental. Houve relatos de alunos de duas turmas do Curso acerca da percepção de suas dificuldades ao ler sozinho um trecho dos textos utilizados e, posteriormente, reler junto com colegas para a discussão do mesmo. Ainda não obtivemos por evidência, tampouco por percepção, melhora no rendimento acadêmico dos alunos.

Concluímos que as tertúlias dialógicas se mostraram como estratégia positiva ao desenvolvimento dos alunos, dando-lhes mais autonomia nessa busca, valorizando a inteligência cultural e o diálogo igualitário.

Temos como expectativa a continuidade das atividades ao longo do próximo ano letivo para que seja possível a produção de maior conhecimento acadêmico e científico acerca da realização de Tertúlias Dialógicas como estratégia à Formação Pedagógica Dialógica no Ensino Superior. Coloca-se também como desafio ao ano letivo de 2018, a implementação de outras AEUs como a consolidação de práticas pautadas em reflexão e investigação de situações reais e fictícias, próprias do universo escolar, com vistas a formar professores aptos à garantia de um aprendizado de conteúdos escolares necessários à atuação docente melhor qualificada e com coesão social.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EduFSCar, 2016.

CONSTANTINO, Francisca; MARIGO, Adriana; MOREIRA, Raquel. Aprendizagem Dialógica: Base para Educação e a Transformação Social no Brasil. **Multidisciplinary Journal of Educational Research,** Barcelona, 1(1), p. 53-78, out. 2011. Disponível em: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/76/67>. Acesso em: 05 out. 2017.

DE LUÍS, Edurne Chocarro. Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. **Historia y Comunicación Social**. Madri, Vol. 18. Nº Esp. Nov. (2013), p. 219-229. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238>. Acesso em 05 out. 2017.

FLECHA GARCÍA, Ramon. et al. Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores Universidades como Modelo. **Multidisciplinary Journal of Educational**

Research, Barcelona, vol 04, p. 131-150, jun. 2014. Disponível em: <http://seminari-vlc.tk/download-view/actuaciones-de-exito-en-la-universidad-hacia-la-excelencia-tomando-las-mejores-universidades-como-modelo/>. Acesso em: 30 dez. 2017.

FLECHA GARCÍA, Ramón; MELLO, Roseli R. de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. ***Presente!*** **Revista de Educação.** Salvador ano 13, n.º 48, p. 01 - 04, 2005. Disponível em <http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efb9ef106f950.pdf>. Acesso em 05 out. 2017.

MELLO, Roseli R. de. Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. **Cultura y Educación.** Fundación Infância y Aprendizaje. Madri, 21(02), p. 171 - 181, 2009. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/0B0fe_ENgpgV1aDg3djNkLXF1X2s>. Acesso em 12 dez. 2017.

MELLO, Roseli R. de; LARENA, Rosa. Pedagogia Comunicativa crítica en los centros educativos. **Revista Eléctronica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**. Salamanca, 10 (03), p. 119 - 140, 2009. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/0B0fe_ENgpgV1aDg3djNkLXF1X2s>. Acesso em 12 dez. 2107.

FORCA DA HISTÓRIA; O LÚDICO E OS CONCEITOS BÁSICOS NO ENSINO DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Aline Gonçalves da Silva
E. E. Presidente Bernardes, Pouso Alegre, MG
amadreperola@hotmail.com

JUSTIFICATIVA

Diante da necessidade na prática pedagógica de trabalhar conceitos básicos e fundamentos da história para a faixa etária de 11 a 14 anos introduzimos um jogo que faz parte do capital cultural dessas crianças substituindo o trabalho com palavras aleatórias, por palavras cheias de significado e conceitos pertinentes ao conteúdo curricular do sexto ano do ensino fundamental na disciplina História. Cabe aqui a reflexão a cerca do ensino de História proposto por BITTENCOURT (2013) no século XXI, que está na necessidade não só perceber os alunos como agentes transformadores da realidade em que vivem, mas também como parte de um contexto político e de ampliação do conceito de cidadania. Considero ainda o momento do jogo como momento de aproximação, humanização e de aprendizagem FREIRE (1989).

OBJETIVO

Desmistificar palavras que não fazem parte do vocabulário habitual dos estudantes dessa faixa etária, bem como reforçar conceitos básicos da História como disciplina. Segundo BITTENCOURT (2013) Constitui meta antiga para o ensino de História a formação do pensamento crítico e mais atualmente se trabalha o sentir-se sujeito da História. No intuito de promover o sentir-se sujeito da História, introduzimos a brincadeira da forca nos quinze minutos finais das aulas de cinquenta minutos. Constitui também como objetivo trabalhar conceitos chave relacionados ao currículo interativo. Segundo BITTENCORT (2011) entende-se currículo interativo como aquele praticado em sala de aula. A História como disciplina escolar reformula-se ainda de acordo com a autora em textos oficiais e em livros didáticos reafirmando-se numa sociedade pós-industrial. Cada palavra do jogo faz parte desse conteúdo interativo, também presentes em outras atividades em sala de aula.

Realização
Apoio

CONTEÚDOS

Introdução aos Estudos Históricos; o sentido de estudar história, as diversas fontes, material, imaterial, imagética, cultura e início da trajetória humana. A memória aparece em destaque tanto como fonte importante da história que trabalha o sentir se sujeito através de relatos de vida das pessoas mais idosas, quanto memória trabalhada para assimilar e se apropriar os alunos desses conceitos. Entende-se segundo BITTENCOURT (2013) a necessidade de identificação por parte dos alunos do conceito duração e dos diversos ritmos empregados em determinadas épocas da humanidade. O trabalho com o conceito de memória visou enriquecer a compreensão das nas palavras de PORTELLI (2010) as memórias podem ser compartilhadas, potencializando os sujeitos sociais, através deles ampliamos a compreensão de determinadas realidades sociais. A memória e consequentemente a oralidade são, portanto, conceitos fundamentais, pois para a autora o reconhecimento da longa duração evita distorções anacrônicas e distorcidas. A professora dispõe de dicas a respeito das diferenças encontradas nesses conceitos para que os alunos completem as palavras. Ex: "Que tipo de fonte está usando quando perguntamos como foi sua infância para alguém? ou ainda quais fontes encontramos no museu de Tuany Toledo que pode encaixar na palavra do quadro?"

METODOLOGIA

Face ausência de recursos interativos ou precariedade de recursos tecnológicos a escola pública se vale muito ainda do giz e quadro negro. O trabalho com o quadro negro de modo não tradicional e a busca por palavras fora do capital cultural pertencente aquele aluno de sexto ano. Posto que segundo Freire (1989) a educação para a criticidade reconhece que a realidade é mutável e prima pelo diálogo o jogo permite também a abertura de um espaço para indagações e questionamentos do uso dessas palavras que fazem parte do repertorio da História. O jogo não foi ministrado de modo unilateral de modo que com o passar das aulas os próprios alunos queriam tomar a frente e propor suas próprias palavras dentro do contexto da aula para que os colegas decifrassem. O lugar do professor era experimentado pelo aluno e a interatividade com os colegas promovia a interação social. Entende na perspectiva de Freire (1989) como seres de relações e reflexão.

Realização

Apoio

AVALIAÇÃO

A Avaliação é feita conforme o envolvimento, a participação ativa na solução das palavras/ conceitos abordados e os questionamentos que surgem ao preencher as palavras no quadro. Existem prêmios simbólicos ao fim de cada processo com um placar com os nomes e quantas palavras foram preenchidas. Os próprios colegas corrigiam uns aos outros quando tentavam encaixar nas letras da forca uma palavra diferente daquela presente nos outros conteúdos ministrados na aula, cujo conceito já tinha visto.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. O **Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.11-27.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

PORTELLI, A. **Ensaios de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

Realização

Apoio

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cristina Silva Pereira
Licencianda em matemática pelo IFSULDEMINAS –Pouso Alegre
thafnes@hotmail.com
Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento
Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul
Professora no IFSULDEMINAS –Campus Pouso Alegre
lucy.nascimento@ifsuldeminas.edu.br

JUSTIFICATIVA

A matemática como toda ciência provém de um processo histórico, fruto da imaginação humana e gerada para atender necessidades práticas da sociedade. Na história de todas as civilizações é possível observar em diversas culturas que as ideias matemáticas estão presentes em distintas situações e faz parte da própria história do conhecimento humano. Neste caso, a história da matemática, nos propicia refletir sobre o poder social vigente, a organização intelectual e social na qual foi constituída.

Segundo D'Ambrosio (1984, 2001) do ponto de vista de motivação contextualizada, a matemática ensinada hoje nas escolas é morta, pois o sistema educativo da matemática perpassa uma ação complexa onde a atitude cômoda do professor não oferece ao aluno oportunidades de construir relações matemáticas aplicáveis ao cotidiano. Dessa maneira, a matemática é apresentada sem referência à sua história, envolvendo somente procedimentos e técnicas, tornando-se uma atividade mecânica, uma mera reprodução de conteúdos sem significação, o que acarreta um ensino simplório e limitado.

Uma percepção da história da matemática é essencial em qualquer discussão sobre a matemática, pois pode tornar o ensino mais interativo e menos complexo. Nesta proposta, como descrito nos PCN (1998),

> [...] ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento (BRASIL, 1998, p. 42).

Realização
Apoio

Nesse entendimento, o aluno poderá reconhecer a Matemática como uma criação humana que surgiu a partir da busca de soluções para resolver problemas do cotidiano e conhecerá as preocupações de vários povos em diferentes momentos históricos. Assim, a história da matemática apresenta-se como um instrumento de resgate da própria identidade cultural, uma vez que: "[...] ao verificar o alto nível de abstração matemática de algumas culturas antigas, o aluno poderá compreender que o avanço tecnológico de hoje não seria possível sem a herança cultural de gerações passadas" (BRASIL, 1998, p. 43).

A história da Matemática como recurso metodológico para a abordagem do ensino de operações matemáticas foi adotada nessa pesquisa pela primeira autora do artigo motivada por suas leituras e das observações realizadas na escola campo durante o estágio supervisionado obrigatório, requisito esse, necessário à formação do licenciado em Matemática do IFSULDEMINAS.

OBJETIVOS

Esta pesquisa visa apresentar uma proposta metodológica do ensino de cálculos matemáticos calcada na história da matemática e abrir um leque de discussões sobre o papel do professor frente às diversas formas de manifestações culturais.

A MATEMÁTICA EGÍPCIA

Em conformidade com Katz (1996) a civilização egípcia data de cinco mil anos ou mais. Embora existam poucos documentos que datam desse período, há evidências da arqueologia de que os egípcios desenvolveram alguns conceitos matemáticos básicos no início deste período.

Os principais documentos matemáticos existentes datam da primeira metade do segundo milênio. Existem três grandes papiros que nos fazem entender como os egípcios faziam matemática: **Papiro de Ahmes:** que é o mais extenso e o mais antigo documento matemático, composto por tabelas, problemas de aritmética e problemas de geometria; **Papiro de Moscou:** contém 25 problemas, mas devido ao seu estado de degradação é impossível interpretar muitos deles e o **Papiro Egípcio de Couro:** esta é uma breve visão geral do sistema de numérico e geométrico egípcio (Ibidem).

Realização

Apoio

Existem dois sistemas de numeração egípcios distintos, ambos abordam a numeração na base dez. O primeiro foi o sistema de agrupamento usado na escrita hieróglifa mostrado nos túmulos e templos do antigo Egito. O segundo, foi escrito em papiros pelos escribas reais que eram quem fazia a matemática, participavam da administração civil e militar e utilizavam o sistema hierático[88] de numeração, um exemplo de sistema cifrado.

Em nenhum desses sistemas havia a necessidade de um símbolo para zero. Na verdade, o zero não aparece em trabalhos matemáticos egípcios. Mas os egípcios certamente entendiam o conceito de zero, porque esse símbolo aparece em outras escritas, entre elas, as escritas que lidam com arquitetura e medidas, nas quais o zero é usado para indicar o limite entre as medidas tomadas acima de determinado nível e daqueles tomado abaixo dele.

Provavelmente, havia o algoritmo egípcio para a multiplicação baseado em um contínuo processo de duplicação. Para multiplicar dois números, os escribas duplicariam o multiplicando repetidamente, enquanto gravavam os multiplicadores parciais, até que a soma dos multiplicadores igualasse ou excedesse o multiplicador original.

Na figura 1 apresentamos um exemplo de multiplicação, 12 x 13, com base no procedimento adotado pelos escribas.

Multiplicando: 12 → → → Multiplicador: 13

¶

Aplicando 1 a 12 = 12	**1**	**12**
Aplicando 2 a 12 = 24	**2**	**24**
Aplicando 4 a 12 = 48	**4**	**48**
Aplicando 8 a 12 = 96	**8**	**96**

96 + 48 + 12 = 156

96 + 48 + 12 = 1x12 + 4x12 + 8x12 = (1 + 4 + 8) + 12 = 12 x 13

Figura 1: Exemplo da matemática egípcia em processos de multiplicação.

METODOLOGIA

[88] O termo hierático refere-se à forma da escrita egípcia.

A pesquisa de cunho quanti e qualitativo abordou potencialidades da História da Matemática como metodologia para o ensino da matemática. A estratégia foi buscar através da história da matemática da civilização egípcia meios de tornar o ensino e a aprendizagem da disciplina de matemática menos enfadonho, visando à motivação para aprender. A proposta não foi facilitar os cálculos, mas buscar uma maneira significativa e menos abstrata de ensinar matemática, em destaque às operações de multiplicação por meio dos métodos que os antigos egípcios usavam para fazer estes cálculos.

A estratégia foi aplicada no 6° do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Pouso Alegre, em uma sala de aula com 17 alunos, com carga horária de duas aulas de 50 minutos e foi dividida em 3 etapas:

- 1ª Etapa:

  Exibição da apresentação de um vídeo e *slides*, que serviram como recurso para transmitir aos alunos um pouco da história da civilização egípcia, seu sistema de numeração e de operação, seguida de atividades para que os alunos utilizem os símbolos egípcios.

- 2ª Etapa:

  Essa é a etapa prática, onde foram feitos alguns exercícios envolvendo a multiplicação egípcia.

- 3ª Etapa:

  Foi entregue um questionário contendo três perguntas objetivas e uma dissertativa a fim de, compreender como os alunos avaliavam a proposta de aplicação matemática utilizada pelos antigos egípcios. A questão 1 "Você conhecia o sistema de numeração egípcio?", a questão 2 "Você utilizaria a matemática egípcia para resolver problemas de multiplicação?", a questão 3 "Você achou esse método fácil?" e a questão 4 "Escreva o que você achou da matemática egípcia".

ANALISANDO OS RESULTADOS

O gráfico 1 mostra os resultados obtidos em cada questão.

Realização

Apoio

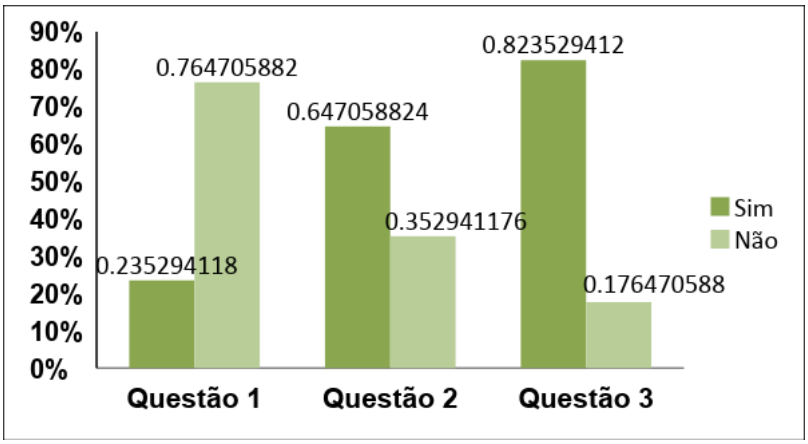


Gráfico 1: Resultados Obtidos no Questionário

Podemos observar que na questão 1 (Você conhecia o sistema de numeração egípcio?), dos 17 alunos presentes, 76% não conhecia o sistema numérico egípcio.

Na questão 2 (Você utilizaria a matemática egípcia para resolver problemas de multiplicação?), a maioria dos alunos, 65% afirmaram que utilizaria esse método para resolver problemas matemáticos de multiplicação e na questão 3 (Você achou esse método fácil?), nota-se que a multiplicação egípcia foi de fácil entendimento para os alunos pesquisados, como manifestado por 82% dos alunos.

Esses resultados mostram que os alunos precisam conhecer o processo evolutivo dos conceitos matemáticos, o que pode facilitar a compreensão e motivá-los para as aulas, o que justifica a crítica feita por Miguel (1997), que evidenciou que a Matemática colocada nos currículos oficiais e nos manuais didáticos apresenta os conteúdos como reprodução de resultados sem contextualização e sem considerar a história da matemática.

Na questão 4 (Escreva o que você achou da matemática egípcia), 12 alunos acharam o método "*fácil e bem interessante*", *"muito legal*", "*mais prático e gostaria de mais aulas*", e "*fácil e uma nova conquista que usarei no futuro*". Dois alunos acharam "*muito legal, mas um pouco difícil*" e "*diferente, interessante e um pouco complicada*". Apenas dois alunos acharam "*muito difícil*" e "*mais complexa*" e somente um achou "*chato*".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontados foram satisfatórios e observamos que os alunos apresentaram-se bastante interessados em aprender novas maneiras de estudar matemática, neste caso, a

multiplicação por meio das estratégias utilizadas pelos antigos egípcios. Notamos assim que, é de suma importância introduzir a História da Matemática na sala de aula, focando no Egito e no seu sistema de numeração e multiplicação, além de ampliar os estudos sobre as contribuições e limitações desse tipo de abordagem no ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, U**. O ensino de ciências e matemática na América Latina**. Campinas: Papirus, 1984.
D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática, elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte; Autêntica, 2001.

KATZ, V. J. Egyptian Mathematicas. In**: História e Educação Matemática**. Associação de Professores de Matemática v. I . Braga, Portugal,1996.

MIGUEL, A. As potencialidades pedagógicas da História da Matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores. **Zetetiké,** 8, 1997, p. 73-103.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF - Terceiro e quarto ciclos, 1998.

Realização

Apoio

A CAMA DE GATO NA AULA DE GEOMETRIA

Ana Paula de Souza
Colégio Sagrado Coração de Jesus, Itajubá – MG
apsouza04@yahoo.com.br
Flávia Sueli Fabiani Marcatto
Universidade Federal de Itajubá, Itajubá – MG
flaviafmarcatto@gmail.com

CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA COM O ENSINO DA MATEMÁTICA

Face ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, caracterizado por mudanças curriculares e metodológicas, o ensino de Matemática com atividades lúdicas mostra-se uma temática bastante importante. Neste contexto, o trabalho apresenta um relato de experiência de uma professora de Matemática em suas turmas de 5º ano. Esse aborda aspectos principais da elaboração das atividades e descreve a experiência da professora, visando mostrar que atividades diferenciadas podem ser uma grande aliada do professor nas suas aulas como instrumento de intervenção didática.

A busca por metodologias que atraiam o interesse dos alunos e melhorem a qualidade do ensino, deve ser uma das preocupações dos professores de Matemática. Sendo a primeira autora professora de Matemática, da Educação Básica e membro do grupo de pesquisa GIPROF (Grupo Interdisciplinar de Processos Formativos), orientada pela segunda autora, é de seu interesse compreender e refletir sobre sua própria prática.

Assim, a atividade proposta utilizou a metodologia de ensino Investigação Matemática que procura envolver os alunos ativamente no processo de ensino e aprendizagem, aproximando o ambiente educativo da realidade do educando, proporcionando a interação entre os alunos e destes com o professor, com criatividade e o estímulo à curiosidade. A Investigação Matemática contribui significativamente para isso, pois incentiva a participação direta do aluno no seu aprendizado.

Entre outros autores, Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) defendem a Investigação Matemática como metodologia de ensino. Para eles “investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades” (p.13). Como tendência metodológica de ensino pode ser utilizada no

Realização
Apoio

desenvolvimento dos diversos ramos da Matemática, numéricos, geométricos, e também em estatística.

Desta forma a investigação matemática que será relatada se refere à geométrica, envolvendo noções de retas e segmentos de retas. Ponte, Brocardo e Oliveira (2009), afirmam que este tipo de investigação pode "contribuir para concretizar a relação entre situações da realidade e situações matemáticas, desenvolver capacidades, tais como a visualização espacial e o uso de diferentes formas de representação..." (p. 71).

O professor tem um papel determinante nas aulas de investigação matemática, pois é o responsável em manter a autonomia do aluno para garantir de maneira significativa o seu aprendizado. Desta forma, interage com os alunos, desafiando-os, avaliando e apoiando o desenvolvimento deles, tendo um cuidado especial na escolha das atividades.

Este tipo de atividade desenvolve-se habitualmente em três fases, em uma aula ou em um conjunto de aulas. A primeira etapa é a introdução da tarefa, do qual o professor apresenta, oralmente ou por escrito, a proposta à turma; a segunda é a realização da investigação, podendo ser individual ou em grupos; a terceira etapa é a discussão dos resultados, onde os alunos conversam com os colegas sobre o trabalho.

Portanto, planejar é importante para que todas as etapas sejam atendidas. A sala de aula é um ambiente propício para as relações humanas, o desenvolvimento cognitivo e trocas de experiências, e o professor deve estar sempre atento, tendo como objetivo o sucesso de seus alunos. As aulas que utilizam esta metodologia de ensino demandam novas posturas e olhares sobre a aula de Matemática, proporcionando novos desafios para professores e alunos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA AULA DE GEOMETRIA

Este relato apresenta uma prática desenvolvida na aula de Matemática, em uma escola privada, Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Itajubá - MG, em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, no 1º bimestre de 2018. Utilizando a investigação matemática como metodologia de ensino de geometria, tendo como objetivo dar suporte e direcionamento ao trabalho realizado, colocando o aprendizado do aluno no centro de todo o processo.

A atividade foi adaptada de um livro didático, que trabalha temas transversais, do qual o "jogo da cordinha" ou "cama de gato" faz parte do item pluralidade cultural. Esse tema mostra que o conhecimento matemático pode ser utilizado por todos os grupos socioculturais, em

Realização

Apoio

função de suas necessidades e interesses. Atividades deste tipo contribuem para a superação do preconceito de que o conhecimento matemático é algo produzido por alguns grupos sociais. A valorização do universo cultural em que o aluno está inserido é de fundamental importância para a aprendizagem.

Assim, o objetivo desta investigação foi fixar as posições dos segmentos de retas e por consequência levar os alunos a conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-os contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais.

O jogo "cama de gato" consiste em um barbante amarrado nas pontas dos dedos, formando desenhos geométricos através dos movimentos com as mãos e os dedos. Essa brincadeira é ou era até pouco tempo atrás, um dos jogos mais praticados entre os diversos povos do planeta.

Toda a atividade foi desenvolvida em duas aulas. A primeira etapa foi realizada no caderno e na apostila, com uma revisão dos conceitos de retas e segmentos de retas e também posição de uma e duas retas. A segunda etapa foi o jogo da cordinha com barbante, conhecido como cama de gato, do qual cada aluno recebeu um barbante de 1,5m para realizar o jogo. Nessa perspectiva foram elaboradas atividades investigativas com intuito de promover a ressignificação de alguns conceitos de retas e segmentos de retas durante o jogo.

A proposta original do jogo, no livro, era trabalhar retângulo, triângulo, mosaico e paralelo, porém foi adaptado para trabalhar as diferentes posições de dois segmentos retas, como segmentos paralelos, perpendiculares e concorrentes, do qual o aluno que realiza o movimento deverá observar os tipos de segmentos que consegue encontrar.

Durante o trabalho realizado nas turmas, a professora procurou deixar claro para os alunos que o propósito da atividade era trabalhar de forma lúdica, e que assim poderiam aprender juntos conceitos matemáticos.

APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NA SALA DE AULA

Serão descritas, a seguir, as três fases da investigação matemática que foram desenvolvidas durante o jogo e algumas considerações sobre as mesmas.

1º Introdução da tarefa: a proposta feita pela professora à turma foi feita oralmente e cada aluno recebeu uma folha explicativa da "cama de gato".

2º Realização da investigação: a atividade foi realizada em duplas, porém tinham alunos que já conheciam a brincadeira e ajudaram de forma cooperativa. Além disso, no decorrer da

Realização

Apoio

brincadeira se um dos membros da dupla, não percebia o tipo de segmento, ele tinha ajuda de seu companheiro para visualizar qual tipo de segmento estava presente naquele momento do jogo. Nesta etapa a professora incentivava a autoconfiança e a reflexão da turma, para que os alunos relacionassem os conceitos envolvidos, estimulando a criatividade e o raciocínio.

3º Discussão dos resultados: no decorrer da atividade a discussão aconteceu entre os alunos parceiros de dupla, assim como quando a professora fazia as intervenções necessárias. Nesta fase os alunos partilharam entre si o conhecimento adquirido e o professor atuava como mediador e orientador, explorando ao máximo a reflexão dos alunos sobre a atividade realizada.

Na imagem abaixo está indicada uma das posições que os alunos chegaram usando a "cama de gato" e com elas puderam identificar os diferentes tipos de segmentos.

Figura 1 – Uma das posições do jogo

Fonte: Elaborado pela autora

A professora observou que muitos alunos apresentaram dificuldade na coordenação motora para realizar os movimentos, mas algumas tentativas realizadas sanou esse obstáculo. Assim, conseguiram entender os diferentes tipos de segmentos, sentindo-se empolgados e interessados em ver que foram capazes de resolver de forma fácil e divertida.

A avaliação da aprendizagem dos alunos ocorreu durante a atividade. Havendo correções e novas construções durante o todo o processo de ensino-aprendizagem. O assunto abordado no jogo também foi avaliado, posteriormente, de forma escrita e o resultado foi positivo, pois o número de alunos que acertaram as questões sobre o tema foi superior ao obtido nos conceitos tratados da maneira habitual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realização

Apoio

Durante as aulas os alunos puderam ter um momento de convivência no trabalho em dupla, onde trocaram conhecimentos e práticas, com atitudes de cooperação e autonomia. Para eles, experimentar algo que fugiu do dia a dia foi encorajador, pois conseguiram trabalhar brincando com a Matemática sem ter em mãos lápis e papel.

Atividades com jogos tem o propósito de motivar o aluno, com aulas mais divertidas e dinâmicas, mas também de desmitificar o ensino de geometria, mostrando para eles que a Matemática está presente em jogos. Mediante ações como essa é possível desenvolver um trabalho investigativo em Matemática tornando-a atraente para os alunos.

Desta forma, foi possível inferir que o material concreto despertou nos alunos o interesse pelo conteúdo matemático desenvolvido em sala de aula, de forma autônoma. Portanto, o aluno passa a pensar de forma independente, não se prendendo somente ao que o professor apresentou. Com isso, a utilização de atividades investigativas propiciou um ambiente favorável à aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

A professora responsável pelas turmas pôde vivenciar e comprovar o quanto uma aula diferenciada e bem planejada contribui para o envolvimento dos alunos, de modo significativo à aprendizagem. Com essa atividade, foi possível verificar na prática como um jogo pode contribuir no desenvolvimento dos alunos. Além disso, também é importante organizar na escola: jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, trazendo elementos da pluralidade cultural brasileira.

Referências

DARIN, A.; MEDEIROS, I. **Matemática:** Ensino Fundamental. Coleção Vitória Régia. 4ª série.

PONTE, J.P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na sala de aula**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Realização

Apoio

O CONSELHO DE CLASSE – ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA

Clara Regina Agostini Oliveira - Pedagoga
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
Governador Valadares – Minas Gerais
clara.agostini@ifmg.edu.br
Cristiany Seppe Faria - Psicóloga
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
Governador Valadares – Minas Gerais
cristiany.seppe@ifmg.edu.br

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Pensar o Conselho de Classe enquanto estratégia pedagógica tem sido objeto de nosso trabalho nos últimos anos à frente da Coordenação Pedagógica dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG - *campus* Governador Valadares. A Coordenação Pedagógica, nesse *campus*, tem o papel de articulação da ação técnico-pedagógica realizada pelos servidores técnicos, como assistente de alunos, psicólogo e assistente social, e os servidores docentes, como os coordenadores de curso e professores das disciplinas que compõem as matrizes curriculares, com vistas à busca constante, e sempre revisada, de se atingir os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais, dentre eles, os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Quando chegamos ao IFMG - *campus* Governador Valadares, no final do ano letivo de 2015, encontramos uma configuração de Conselho de Classe muito próxima àquela que vivenciávamos no IFRJ – *campus* Pinheiral, em que, na condição de integrante da CoTP – Coordenação Técnico-Pedagógica, já praticávamos ações de Conselho de Classe num viés emancipatório, como se vê em Vieira et al. (2015, p 851).

Porém, não havia nenhuma normativa interna, nem do IFMG nem do *campus* Governador Valadares, que regulamentasse os Conselhos de Classe. Para sua realização, eram utilizadas algumas referências de normativas vigentes em outros *campi* do próprio IFMG, a legislação educacional vigente e alguns pressupostos da literatura disponível sobre o tema.

Em dezembro de 2016, o Conselho Superior do IFMG emitiu a resolução 031/2016 na qual aprovou um Regulamento de Ensino para todos os Cursos de Educação Profissional

Realização
Apoio

Técnica de Nível Médio do IFMG. Este regulamento, no seu artigo 97, diz: “O Conselho de Classe constitui-se em uma das várias estratégias pedagógicas que possibilitam a gestão democrática na instituição de ensino, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática docente.” (IFMG, 2016). Tal aprovação confirmou a necessidade e abriu possibilidades de consolidação da prática de Conselho de Classe enquanto instância emancipatória e estratégia pedagógica numa perspectiva participativa.

OBJETIVOS

Conceituar Conselho de Classe a partir de algumas obras disponíveis.

Planejar e implementar o Conselho de Classe com a participação de estudantes, professores e demais profissionais, enquanto atores do processo ensino-aprendizagem.

Analisar os dados obtidos com o Conselho de Classe para que se constituam informações que subsidiem as ações do cotidiano escolar.

CONTEÚDOS E METODOLOGIA

A primeira ação foi a revisão da bibliografia conhecida sobre o tema, na qual foi possível identificar alguns conceitos e pressupostos, considerados fundamentais, apresentados a seguir.

De acordo com Dalben (1995, p. 16), o Conselho de Classe é um órgão colegiado em que atuam os professores das diversas disciplinas, juntamente com a equipe pedagógicada escola, a fim de refletir sobre o desempenho dos alunos, turmas, séries ou ciclos, assim como avaliar as ações individuais e coletivas a serem implementadas.

Já em Santos (2006, p. 19) encontramos que “a ideia do Conselho de Classe surgiu na França, por volta de 1945, com a necessidade de se promover um trabalho interdisciplinar de classes experimentais”. Ainda na França, com a reforma de ensino ocorrida em 1959, “foram instituídos três tipos de conselho: no âmbito da turma, no âmbito do estabelecimento e em uma esfera mais ampla, os Conselhos de Orientação” (SANTOS, 2006, p. 19). No Brasil, essa ideia chega em 1958, sendo o estado do Rio de Janeiro o primeiro a implantar o Conselho de Classe respaldado no novo ideal pedagógico apresentado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (SANTOS, 2006). Essa autora ainda afirma que, por discutir questões exclusivamente pedagógicas, não deve ser confundido com os demais órgãos colegiados.

Realização

Apoio

Nadal (2012, p. 202) afirma:

> O conselho de classe é **uma das instâncias colegiadas** do **trabalho pedagógico**, **relevante diante de um projeto democrático** de escola por representar uma estrutura colegiada capaz de **organizar toda a comunidade escolar**, de forma participativa, em torno de concepções, objetivos e ações, contribuindo para uma atuação identitária, coerente e corresponsável (grifo nosso).

Ainda segundo Nadal (2012, p. 202), o trabalho pedagógico "é o **conjunto de atividades educativas** realizadas por educadores (docentes e não docentes) visando à concretização de uma dada proposta pedagógica de escola". Dessa forma, contempla programas, projetos, processos e atividades que se desenvolvem numa perspectiva institucional.

Essas leituras fizeram parte da pauta das reuniões pedagógicas ordinárias, que ocorreram pelo menos a cada dois meses, ao longo do ano letivo de 2016. Em 2017, foi dada continuidade ao estudo dos autores supracitados, e ainda, durante as reuniões foram feitas leituras atentas da Resolução CONSUP/IFMG 031/2016.

Nesta resolução, a SEÇÃO V trata do Conselho de Classe, na qual destacamos dois artigos. O art. 97, que apresenta o Conselho de Classe como "uma das várias estratégias pedagógicas que possibilitam a gestão democrática na instituição de ensino, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática docente". E o art. 99, que trata da composição do Conselho de Classe e prescreve que poderão ser convidados a participarem da reunião, toda ou parte dela, discentes ou outros membros da comunidade acadêmica (IFMG, 2016).

Em 2018, foi afirmada a parceria necessária entre o setor de Pedagogia, o setor de Psicologia e as Coordenações de Curso que, com o apoio da Direção de Ensino, possibilitou o planejamento dos Conselhos de Classe neste ano letivo, considerando esse evento/espaço/instância de fato como uma estratégia pedagógica numa perspectiva participativa.

A participação do Setor de Psicologia muito agregou ao planejamento e execução do Conselho de Classe e ainda à própria atuação desse setor. Se por um lado, o papel do pedagogo nos Conselhos de Classe já é consolidado, por outro lado, o papel do psicólogo nesse espaço ainda está sendo consolidado. Segundo Andrada (2005, p. 164), entre as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar está a participação em reuniões, como os Conselhos de Classe "nas quais o psicólogo poderá estabelecer novas maneiras de perceber o processo educacional dos alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas e fechadas".

Realização **Apoio**

A presença do psicólogo nesse evento/espaço/instância possibilita o acesso a informações contextualizadas, que vão muito além do que uma simples consulta a boletim escolar ou a uma ata lhe apresentada após o Conselho de Classe. No espaço de um Conselho de Classe, além do rendimento dos alunos, o psicólogo poderá ter acesso à visão dos professores acerca desses alunos, sua evolução na trajetória escolar e mais, acesso à dinâmica escolar, explícita ou implícita, que se desenrola na instituição de ensino da qual faz parte.

Neste contexto, para replanejamento dos Conselhos de Classe, recorreu-se à experiência vivenciada anteriormente, citada em Vieira (2015, p. 851), que divide o Conselho de Classe em três momentos distintos e entrelaçados denominados pré-Conselho, Conselho em si e pós-Conselho.

O momento de pré-Conselho desenvolveu-se com as ações: levantamento de resultados parciais com os docentes, levantamento de dados com os alunos e novo levantamento de dados com os docentes. Para esses levantamentos, explicitados mais adiante, foram usados formulários elaborados através da ferramenta Google Form. A apresentação, aos alunos, dos objetivos do levantamento deu-se pela visita, a todas as turmas, por uma pedagoga junto com uma psicóloga. Foi feito o esclarecimento do que se tratava, quais os aspectos legais disponíveis na Res. CONSUP/IFMG 031/2016, informando-os de que a participação seria por adesão, ressaltando-se a importância da mesma para o aprimoramento do trabalho desenvolvido na instituição.

O formulário dos alunos continha os seguintes itens: avaliação da turma, autoavaliação, avaliação geral de setores ligados ao ensino, avaliação geral de itens relacionados ao cotidiano escolar e ao processo ensino-aprendizagem. Além das questões objetivas, os formulários continham espaço para outras considerações mais subjetivas que quisessem apresentar. Nos itens ‘avaliação da turma’ e ‘autoavaliação’ foi solicitado que avaliassem os aspectos: pontualidade, assiduidade, colaboração, compromisso acadêmico, extrapolação, rendimento acadêmico, cuidados e relacionamento. No item ‘avaliação geral de setores ligados ao ensino’, solicitou-se uma avaliação geral da Direção de Ensino, Coordenação Pedagógica, Coordenações de Curso, Setor de Atendimento ao Estudante, Registro Acadêmico, Biblioteca e Laboratórios. A avaliação dos itens relacionados ao cotidiano escolar e ao processo ensino-aprendizagem contemplou: metodologia(s) aplicada(s), dinâmica das aulas, material didático, tipo de avaliações aplicadas, devolução das provas, lançamento de notas, simulados (aplicados

em cada trimestre letivo), recuperação (orientação de estudo e avaliações), horário de aulas, horário/tempo de atendimento semanal aos discentes (pelos docentes) e monitoria.

Para o pré-Conselho, os docentes preencheram dois formulários: um antes do encerramento do trimestre com os resultados individuais dos alunos. E outro, após os resultados do trimestre, no qual preencheram, para cada turma que lecionam, as mesmas questões apresentadas aos alunos na avaliação da turma. Tanto alunos como professores responderam por adesão. Num universo de sete turmas, com 37 a 40 alunos cada uma e 48 professores, com uma média de 18 docentes por turma, o menor índice de adesão obtido foi de 41,5%. A análise desses percentuais e suas implicações foi pontuada no Conselho em si e no momento do pós-Conselho.

Para o segundo momento, o Conselho em si, foram considerados os resultados quantitativos das notas finais do trimestre, comparando-os com dados antes e depois da recuperação parcial do trimestre. Além desses dados, também foi apresentado o levantamento quantitativo das respostas de cada turma, no pré-Conselho. Dada a proximidade da reunião de pais/responsáveis, na qual se deve entregar os boletins escolares por exigência legal, optou-se por deixar a análise qualitativa das respostas dos alunos para o momento do pós-Conselho.

A primeira ação pós-Conselho deu-se na reunião de pais/responsáveis em que, no momento da entrega dos boletins escolares: para todos os alunos que obtiveram pelo menos 4 notas abaixo dos 60% dos pontos (média exigida) foi solicitado o agendamento de um encontro com o aluno, os pais/responsáveis e a equipe pedagógica/psicologia para identificação das possíveis causas do resultado obtido e as possibilidades de intervenção. Além desta primeira ação do pós-Conselho, foram realizados encontros com os professores, por turma/série, para análise qualitativa das respostas dos alunos comparando-as também com as respostas dos docentes. Para o pós-Conselho com as turmas, foram feitas visitas a todas as turmas para análise das suas respostas. Com os setores citados no pré-Conselho, a Direção de Ensino agendou uma reunião para apresentação dos dados levantados e posterior análise dos resultados.

AVALIAÇÃO

O ano letivo no IFMG – *campus* Governador Valadares é organizado em três trimestres nos cursos anuais integrados. Acreditamos que os resultados obtidos no Conselho de Classe do 1º trimestre, conforme descrito, estão sendo fundamentais para alinhamento e replanejamento

de ações dos envolvidos no cotidiano escolar, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Destaca-se a avaliação, considerada negativa, de alguns aspectos, os quais já estão sendo aprimorados. Houve uma queixa de que aulas nas sextas-feiras à tarde comprometem a rotina de alunos residentes em outras cidades. A Direção de Ensino já alterou essa situação para o 2º semestre. Outro item que foi objeto de queixa foi a forma como se dá/dava a devolução das provas. Observam-se vários professores mais cuidadosos com esse quesito. Ainda houve reclamação significativa com o cronograma dos encontros para orientação de estudo e provas de recuperação, visto que são atividades que precisam ocorrer fora do horário letivo das turmas. A Coordenação Pedagógica está levantando dados para alteração deste cronograma já no 2º trimestre do ano letivo em curso.

Acredita-se que muitas das ações a serem implementadas serão mais bem recebidas pelos diferentes atores, discentes e seus responsáveis, docentes e demais profissionais envolvidos, porque estão sendo fruto de um levantamento participativo, no qual todos podem se manifestar. Esperam-se, inclusive, ajustes na dinâmica do próprio Conselho de Classe. Este é um desafio que decidimos, em grupo, aceitar.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Edla Glisard Caldeira de. Focos de intervenção em psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 1, Campinas – SP, junho de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100019>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1995.

IFMG – Anexo à **Resolução CONSUP/IFMG 031/2016**.REGULAMENTO DE ENSINO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO IFMG Disponível em:<https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/legislacao/regulamento-de-ensino-dos-cursos-de-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio.pdf>.Acesso em: 20 jan. 2018.

NADAL, Beatriz Gomes. (2012).Cultura escolar e conselho de classe**:** gestão democrática do trabalho pedagógico? In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p. 199-225, jan./jun. Disponível em:<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.Acesso em: 01 fev. 2016.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de Classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. Dissertação de Mestrado. UnB. Brasília, DF. 2006. Disponível em:<http://repositorio. unb.br/handle/10482/1289>. Acesso em:10 mar. 2018.

VIEIRA, Nelma Bernardes; BARBOSA, Roberta Brasilino; RAMOS, Fabíola Leonor de Paula; OLIVEIRA, Clara Regina Agostini. Conselho de classe: Ensaios para uma prática emancipadora. In: III FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Anais** – Mostra de Pôsteres. Recife, 2015. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/anais-fmept-2015>. Acesso em: 20 fev. 2018.

JURI SIMULADO - UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira
Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos
daniellarvsv@gmail.com

JUSTIFICATIVA

A unidade de estudos Filosofia e Escola do 3º módulo de Pedagogia da unidade de Estudos Filosofia e Escola tem como objetivo perceber a filosofia enquanto momento de reflexão a partir do diagnóstico das principais teorias educacionais, suas contribuições e seus limites de acordo com o seu contexto histórico, identificando as tendências baseadas nas teorias não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas. A partir dessa identificação, o levantamento dos conceitos de crise na educação e marginalidade são abordados, a fim de fazer a distinção entre os grupos em que residem as teorias educacionais, para melhor compreender as relações entre educação e sociedade. Diante dessas considerações, esse relato de experiências traz a prática pedagógica desenvolvida através do Júri Simulado. O objetivo foi abordar conteúdos relevantes e mostrar que a estratégia do júri simulado pode contribuir para desenvolvimento de competências atitudinais e principalmente, uma aprendizagem significativa.

OBJETIVOS

- Possibilitar o posicionamento; exercitar a expressão e o raciocínio e amadurecer o senso crítico.
- Experimentar os conteúdos do semestre através do eixo do PI semestral - Diálogos entre a vida e a formação - relacionando com as experiências vividas pelos docentes e seu processo de formação.
- Aplicar as competências do módulo: Comunicação, Flexibilidade e Organização e Planejamento

CONTEÚDO

Realização
Apoio

As obras de Dermeval Saviani têm como características marcantes a análise da sociedade brasileira em vários momentos históricos. No seu livro “Escola e Democracia” Saviani (2001) procura esclarecer a situação da Educação e a sua relação com a sociedade ao longo do tempo. O livro aborda uma síntese clara e didática das principais teorias da educação, partindo do fenômeno da marginalização e da concepção de sociedade que as principais teorias da educação trazem. Saviani (2001) dá ênfase às teorias não-críticas e apresenta as principais diferenças existentes entre a pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

O terceiro módulo de Pedagogia tem um currículo bastante teórico aliado aos estágios. Com a prática do Júri Simulado e o PI com o Tema Gerador: Formação Docente e Eixo: Diálogos entre a vida e a formação, foi possível realizar um diálogo importante sobre a formação, teorias que a sustentam e como a prática se dá nos contextos escolares. Os alunos que estão em fase de reconhecimento da profissão, podem verificar nos estágios as práticas adotadas pelos professores já em carreira formada e também quais os vínculos que esses possuem com a formação acadêmica.

Em tempos de lutas para uma educação de qualidade, o Júri Simulado possibilitou aos alunos discussões sobre propostas para um ensino voltado para a diversidade, projetos educacionais democráticos e favoráveis à cidadania. A educação também foi abordada no sentido compreender qual seria a função da educação e dos educadores na promoção do homem na sociedade.

O Júri Simulado é uma estratégia que proporciona envolvimento e participação dos alunos em sala de aula, gerando uma mobilização por parte deles em relação ao conteúdo em questão. Por exigir que o aluno constantemente expresse-se oralmente, o júri simulado contribui significativamente para o desenvolvimento da argumentação no aluno e das competências do módulo que são a Comunicação, Flexibilidade, Organização e Planejamento

METODOLOGIA

A partir da análise das teorias de Saviani (2001), a sala foi dividida em três grandes grupos: tecnicista, escola nova e tradicional. Os alunos se organizaram de maneira a conhecer a teoria que deveriam defender e em sua composição tiveram Advogados de defesa, Promotores (advogados de acusação) e Testemunhas. Havia também o Juiz que dirigia e coordenava as

intervenções e o andamento do júri e também os jurados que ouviram todo o processo e no final das exposições, declararam o vencedor.

Após 03 semanas de estudos das teorias e do livro Escola e Democracia, os alunos se apresentaram em sala no período das 20h às 23h. Reuniram informações suficientes para defender cada uma das teorias em momentos distintos de instruções, argumentação da defesa, testemunhas, réplicas, tréplicas e acusações. Os jurados e Juiz se posicionaram no final, declarando o grupo vencedor. Durante todo o processo fizeram anotações pertinentes que embasaram a decisão.

O tema abordado pelos grupos foi levado para outros debates em sala de aula e a partir das discussões do Júri Simulado e do conteúdo apreendido responderam questões, relacionando também com as unidades de estudos de Currículos e EJA. Durante os estudos foi possível verificar a capacidade dos alunos se posicionarem e também o raciocínio para levantar dados suficientes para a defesa e acusação das teorias.

No momento da apresentação do Júri, os alunos exercitaram a expressão oral e raciocínio juntamente com o senso crítico no momento de se colocar diante das testemunhas e argumentos do grupo opositor. Também levaram para o Júri suas experiências vividas durante os estágios, a fim de levantar dados importantes sobre a formação de professores e as possíveis falhas.

As competências atitudinais do módulo puderam ser verificadas durante todo o processo, mas principalmente na culminância da apresentação. Os textos redigidos pelos grupos do PI para apresentação na mesa redonda, levaram em consideração a experiência do Júri e os estágios realizados durante o módulo. (Educação Infantil e EJA)

O texto foi dissertativo e postado no Google Drive, abordado de forma dialógica com os objetivos do PI que eram o de possibilitar uma reflexão sobre como se relacionam as experiências vividas pelos docentes e seu processo de formação. Esse tema foi escolhido em decorrência dos estágios realizados neste módulo - Educação Infantil e EJA - pois podem dialogar com a formação que recebem neste momento acadêmico.

Ao final do semestre, o texto foi utilizado na culminância do PI –uma mesa redonda

AVALIAÇÃO

Como destaque desta prática, o Júri Simulado foi uma diferente estratégia de ensino que possibilitou inúmeras atitudes: defesa de ideias, poder de argumentação, julgamento e tomada de decisão. Essa prática também proporcionou um maior envolvimento e participação dos alunos, gerando uma grande mobilização por parte deles em relação ao conteúdo da unidade de Filosofia e Escola, além do desenvolvimento das da interpretação, senso crítico e da expressão oral.

O júri simulado pode contribuir em qualquer unidade de estudos e conteúdo pois desafia o aluno a saber ouvir, interpretar e internalizar o conteúdo. Todos esses passos foram visivelmente observados durante a estratégia do Júri apresentada neste módulo, além de despertar a consciência crítica nos alunos

Enquanto professora cabe a mim salientar que desenvolver a estratégia do júri simulado exigiu muito planejamento, tanto em relação à forma da condução da atividade, como também em relação ao tema trabalhado. Posso dizer que os alunos são a peça chave para o desenrolar do júri, pois sem eles não seria possível a atividade, porém, em todo momento houve a mediação de minha parte, o que exigiu plena segurança em relação à dinâmica. Isso não só me permitiu detectar possíveis incompreensões dos alunos e corrigi-las, como também auxiliar o agir diante do inesperado.

Foi uma prática bastante envolvente por seu caráter motivacional e construtivo e tenho convicção que poderá ser utilizada como uma proposta pedagógica na perspectiva de auxiliar o desenvolvimento de competências atitudinais e também aprendizagens significativas.

REFERENCIAS

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. 94p.

Realização

Apoio

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dilcinho Luiz da Silva
Escola Estadual Terezinha Barbosa dos Santos - Açucena
dilcinholuiz@hotmail.com

JUSTIFICATIVA

Percebe-se que o ser humano é um ser complexo de inúmeras emoções e ações devido ao contato corporal ocorrido através de atividades psicomotoras. Estas, por sua vez também favorecem o desenvolvimento da afetividade a partir do contato físico. Em outras palavras, a psicomotricidade tende a contribuir de maneira bem expressiva para a formação corporal, pois a integração do indivíduo através do movimento representa os aspectos relacionais ou afetivos, cognitivos e motrizes.

Vislumbrando nesse entendimento, deve-se reconhecer que o ato de brincar e sua relação com a psicomotricidade estão intrinsecamente baseados na real necessidade da criança. Entretanto, o ato de brincar pode contribuir para atender as necessidades de cada criança nesse processo, visto que, é de importância a prática dessa atividade. O brincar não contribui só com os aspectos da saúde, mas também torna o ser humano consciente preparado para a sociedade, mesmo diante das dificuldades impostas (BARROS, 1999, p. 76).

Em consonância a essa perspectiva deve-se reconhecer que o ato de brincar enquanto prática de atividade física, principalmente no primeiro ano da Educação Básica, é de extrema importância, pois, contribui tanto para a saúde, como para estética, socialização na educação e principalmente para melhoria da qualidade de vida.

OBJETIVOS

O presente trabalho teve como proposito analisar como o ato de brincar pode contribuir

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

para o desenvolvimento psicomotor das crianças no primeiro ano da Educação Básica.

METODOLOGIA

Tendo como referência inúmeros jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, foi selecionado e aplicado: o jogo de dominó de letras e números, atividades com pintura, pular corda, pula-pula, acerte o alvo e amarelinha e outros a uma turma do primeiro ano da Educação Básica de uma Escola Estadual da rede pública de Minas Gerais com o objetivo de analisar a contribuição de tais jogos, atividades lúdicas e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor da criança.

AVALIAÇÃO

Percebe-se que o professor no primeiro ano da Educação Básica, a partir da articulação de diversas atividades, tende a contribuir eficazmente para o desenvolvimento psicomotor da criança. Pois, segundo Barreto (2000, p. 28) o movimento integraliza o indivíduo nos aspectos afetivos, cognitivos e motrizes. Visto assim, o ato de brincar, mediante as atividades que induz ao movimento contribui para melhor eficiência do indivíduo.

É relevante ressaltar, antes de tudo, a grande responsabilidade do professor nesta modalidade de ensino. De acordo com Barros (1998, p. 63) o professor no primeiro ano da Educação Básica requer intensa dedicação de maneira que motive a todos de uma classe a participar de brincadeiras, as quais são atividades corporais.

Diante disso Fonseca (1988, p. 41) argumenta que a responsabilidade do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos alunos, conduzindo o ensino e atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e habilidades, desenvolvendo capacidades físicas e intelectuais de maneira possam enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais.

Segundo o mesmo autor o ato de brincar contribuir também para inúmeras habilidades, o professor precisa contribuir para que o indivíduo seja preparado para a sociedade de maneira a tornar-se capaz de participar e acompanhar as mudanças do processo educacional.

Adentrando no fundamento do comportamento psicomotor é importante compreender o que é a psicomotricidade. Segundo Ajuriaguerra (1970, p. 48) “é a ciência do pensamento

através do corpo de uma maneira precisa, econômica e harmoniosa". Para Barreto (2000, p. 28) "a psicomotricidade é a integração do indivíduo através do movimento considerando os aspectos relacionais ou afetivos, cognitivos e motrizes"

A unidade básica do movimento que abrange a capacidade de equilíbrio e assegura as posições estáticas são as estruturas motoras. As estruturas motoras podem ser definidas como básicas dentre elas é relevante citar a locomoção, manipulação e tônus corporal que interagem com a organização de espaço e tempo, as coordenações finais amplas, coordenação óculo-segmentar, o equilíbrio, a lateralidade, o ritmo e o relaxamento (BARROS, 1999, P. 91).

Tais estruturas psicomotoras são traduzidas pelos esquemas posturais e de movimentos, como andar, correr, saltar, lanças, rolar, rastejar, engatilhar, subir e outras considerações como estender, elevar, abaixar, flexionar, suspender, inclinar e outros movimentos que se relacionam com os movimentos da cabeça, pescoço, mãos e pés. Esses movimentos são conhecidos no ato de brincar como movimentos naturais e espontâneos da criança, conforme Barros (1999, p. 92).

É importante lembrar que o movimento refere-se ao deslocamento do corpo como um todo, produzido como uma consequência do padrão espacial e temporal da construção muscular. Em outras palavras o movimento é o deslocamento de qualquer objeto e na psicomotricidade o importante não é o movimento do corpo como o de qualquer outro objeto, mas a ação corporal em si.

Outro aspecto de extrema relevância mencionar é que a psicomotricidade está associada à efetividade, pois a criança utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Nota-se que desde o nascimento a criança passa por diferentes fases nas quais adquire conhecimentos e passa por diversas experiências até chegar à vida adulta. As primeiras reações afetivas da criança envolvem a satisfação de suas necessidades e o equilíbrio fisiológico.

Segundo Chicon (1999, p. 57) é recomendado aos pais que mantenham o contato corporal através do toque durante toda a vida da criança, pois isso leva a uma evolução psicomotora e cognitiva.

Wallon (1971, p. 89) apresenta que o movimento humano surge das emoções vivenciadas pela criança ao longo de sua vida. Deve-se reconhecer que a afetividade compreende o estado de ânimo, os sentimentos, as emoções, as paixões refletem sempre a capacidade de experimentar sentimentos e emoções e é a afetividade que determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial.

Essa realidade pressupõe que o trabalho com a educação psicomotora com as crianças deve prevê a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, oportunizando por meio de jogos, atividades lúdicas conhecimento sobre o seu próprio corpo. Contudo, o ato de brincar no espaço escolar não deve ser dissociado do esporte, pois seus objetivos consistem em promover a socialização e a interação entre os alunos.

Tratando-se de socialização entre os alunos, as atividades recreativas e rítmicas podem ser consideradas como meios mais eficazes, reconhecendo que, as supracitadas atividades são desenvolvidas em grupos obedecendo de tal forma ao princípio de respeito mútuo.

Outro aspecto apresentado por Barreto (2000, p. 61) a respeito do "desenvolvimento psicomotor, é que o mesmo é uma medida preventiva para situações problemas que envolvem a aprendizagem, bem como, a reeducação da postura, da lateralidade e do ritmo".

Ainda dialogando com Barreto pode-se dizer que, a educação psicomotora para ser desenvolvida deve ser evidenciada através do movimento corporal realizado pela criança levando em consideração a idade, a cultura e interesses. Em outras palavras, a educação psicomotora para ser desenvolvida necessita que seja usada as funções motoras; cognitivas, perceptivas, afetivas e sociomotoras.

Nesse sentido, compreende-se também que o ato de brincar apresenta-se como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento formando cidadão que vai instrumentalizá-la para usufruir de jogos, esportes, das danças, das lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

A partir do desenvolvimento do trabalho pode-se dizer que, o ato de brincar e a psicomotricidade estão contextualizadas porque o desenvolvimento dos aspectos; motor, social, emocional e lúdico que se refere a personalidade dos movimentos corporais, é vivenciado através de atividades específicas.

Deve-se considerar que as atividades de brincadeiras articuladas à criança desenvolvem suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Percebe-se também que, para desenvolver o controle mental da expressão motora da criança, o ato de brincar deve realizar atividades levando em consideração os níveis de maturação biológica, no entanto, a recreação proporciona aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio afetivo.

Outro aspecto relevante no desenvolvimento do trabalho é que, o ato de brincar, mediante as atividades afetivas e sócio-psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na

vida das pessoas ocasionando impactos positivos no pensamento, no conhecimento e ação nos domínios cognitivos da criança. Pode-se dizer, portanto, que o ato de brincar tende a desenvolver toda a dimensão psicomotora do indivíduo, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA J. **Psicologia e Epistemologia**. Ed. Proteo. Buenos Aires, 1970.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2ª Ed. Blumenau. Ed. Acadêmica. Blumenau, 2000.

BARROS, Daisy Regina. **Educação Física na Escola primária**. 4ª Ed. Ed. José Olímpio. Rio de Janeiro, 1999.

CHICON, José Francisco. **Prática psicopedagógica integrada em crianças com necessidades educativas especiais:** abordagem psicomotora. CEFD/UFES. Vitória, 1999.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1988.

Realização

Apoio

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: UM RELATO

Elizângela Maria de Castilho Alves Morais
elizangela.alves@ifsuldeminas.edu.br
Mariana Fernandes Furtado
marifurtado93@gmail.com
Samantha Pinheiro Lopes
samantha_cininho@hotmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - Pouso Alegre / MG
Fábio Willie da Silva Matos
fabiomatos92@yahoo.com.br
Escola Estadual Dr. José Marques de Oliveira

JUSTIFICATIVA

A desmotivação dos jovens estudantes em relação à aprendizagem na área da Química e ciências correlatas é um desafio na educação brasileira, posto que se percebe certa dificuldade no domínio de tais conhecimentos. Ainda que se façam necessários estudos aprofundados dos motivos que causam tais dificuldades de aprendizado, durante a observação da rotina de aulas de turmas de Ensino Médio junto a uma escola de Pouso Alegre/MG pôde-se visualizar principalmente a dificuldade de associação de conceitos químicos teóricos ao cotidiano.
Nota-se uma necessidade emergente quanto ao desenvolvimento de novas estratégias que possibilitem uma nova perspectiva para os alunos na aprendizagem de Química e assim incentivando o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica.

O presente projeto foi elaborado, desenvolvido e aplicado a uma turma Ensino médio, na Escola Estadual Dr. José Marques de Oliveira. Foi planejado pelas estagiárias, atendendo a proposta de incentivar aos alunos da escola na aprendizagem, já que estes manifestaram o desejo de explorar o laboratório da escola, que se encontrava sem uso há muito tempo.

O laboratório de Química é um dos locais mais fascinantes e surpreendentes para alguns alunos, principalmente para aqueles que o visitam pela primeira vez. Por meio dele, o aprendizado se dá de forma prática e é mais fácil observar como a Química é útil para o bem-estar da sociedade.

A experimentação no ensino de ciências e de Química é recomendada e orientada por alguns documentos oficiais do governo, como o PCN. Uma das contribuições destes documentos para a educação básica do governo federal, reconhece que a realização de

Realização
Apoio

atividades experimentais não implica necessariamente na melhoria da educação em Ciências, ideia compartilhada pelas pesquisas da área.

O Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais para o ensino fundamental, enfatiza a importância das atividades experimentais de promover a "reflexão, o desenvolvimento e a construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes" (BRASIL, 1998, p.122). Apreciar esses aspectos transcende a compreensão do experimento como mero meio de aprender a manipular equipamentos e reagentes; que embora possa ser relevante, em determinados momentos, tem sido rechaçada, pois essa aprendizagem já foi considerada objetivo essencial da experimentação e parece ter colaborado pouco para a apropriação do discurso da ciência escolar.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio na área de Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias, um dos pontos demarcados é a diferença entre os experimentos desenvolvidos na construção do conhecimento científico e aqueles realizados na escola (BRASIL, 2000).

Essa consideração se contrapõe à expectativa de muitos professores a respeito de um suposto "método científico" como modo de aprender Ciências. Mesmo que existisse somente esse "método" no qual os cientistas sustentam as suas atividades, não seria necessariamente uma maneira adequada para favorecer a aprendizagem em sala de aula. Ressalta-se ainda, no documento citado, a importância de valorizar o diálogo se temos como objetivo a aprendizagem dos alunos, buscando-se assim transcender a simples realização de observações e medidas, pois aprender é um processo que possui uma dimensão social.

Portanto, promover a interação entre os alunos pode contribuir para que eles enriqueçam seus conhecimentos sobre o tema estudado. Esses aspectos caracterizam a experimentação como um momento dialógico e de fortalecimento do coletivo que, de modo geral, é raro ser priorizado na educação em Ciências.

OBJETIVOS

Realizar uma visita ao laboratório da escola e demonstrar reações químicas simples, a fim de possibilitar uma interação entre teoria e prática, promovendo uma vivência que poderá trazer motivação e despertar a curiosidade e senso crítico na aprendizagem em química.

Realização

Apoio

CONTEÚDOS

- Conhecer o laboratório de Ciências da escola;
- Apresentar o espaço para os alunos, assim como as regras de funcionamento;
- Vivenciar com os alunos alguns experimentos simples;
- Desenvolver o pensamento crítico do aluno;
- Promover a interação dos estudantes.

METODOLOGIA

Levou-se uma turma ao laboratório de ciências da referida unidade escolar para um primeiro contato quanto às relações práticas que poderiam contextualizar as vivências em sala de aula. Apresentamos a eles o espaço, as principais regras de segurança e as principais vidrarias e reagentes.

Finalmente vivenciamos com eles, alguns experimentos simples, adicionando indicadores ácido-base em diferentes soluções comuns utilizadas no dia a dia (hipoclorito de sódio, vinagre, desinfetantes, dentre outros). O experimento possibilitou uma verificação visual de uma reação química, com a modificação das colorações em diferentes soluções.

AVALIAÇÃO

Ao final da apresentação, perguntamos aos alunos sobre o que acharam da experiência que tiveram, e obtivemos respostas muito positivas a respeito da apresentação. Os alunos nos disseram que nunca haviam tido esta experiência e que não poderiam nem imaginar que uma área, que aos olhos deles, seria tão teórica poderia causar alterações tão bruscas na matéria, como foi a mudança da coloração nas soluções em diferentes PH. Os alunos se demonstraram interessados em entender a causa daquelas mudanças nas colorações, e dessa forma se interessar mais nos conteúdos que estavam sendo ministrados pelo professor naquela época.

Dessa forma, acreditamos que nossos objetivos foram alcançados, no momento em que percebemos que havíamos cativado a atenção de todos os alunos e trabalhar uma nova perspectiva de aprendizagem: aquela que primeiramente te seduz, e que te incentiva a querer a

Realização

Apoio

aprender sobre as coisas, o mundo e tudo o que há nele pelo empirismo que promove a construção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.

GUIMARÃES, C Cleidson. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola.** Salvador, v. 31, agosto, 2009. Disponível em: Acesso em: 07 de ago. 2018.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 10, novembro de 1999. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>. Acesso em: 07 de ago. 2018.

TRANSFORMAR-ME DE DENTRO PARA FORA PARA VIVENCIAR AS MUDANÇAS A MINHA VOLTA - PROJETO DE EXTENSÃO CALENDÁRIO SOCIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Fábio Geraldo de Ávila
IFSULDEMINAS
fabio.avila@ifsuldeminas.edu.br

JUSTIFICATIVA

O Projeto Calendário Social no Cotidiano Escolar nasceu como uma proposta do Serviço Social, SAE – Setor de Assistência ao Educando – do Campus Poços de Caldas do IFSULDEMINAS, implementado no ano de 2016 como piloto. Foi repensado em 2017 como projeto de extensão e reestruturado em 2018. Contanto, foi submetido e aprovado nestes dois últimos anos ao Nucleo Institucional de Pesquisa e Extensão – NIPE, como iniciativa estratégica para integrar ações de cunho pró ativo visando a promoção de pluralidade de pensamento na comunidade escolar – em especial na vivencia dos discentes – levando a profusão da discussão de temas diversos que permeiam a sociedade na contemporaneidade, usando como estratégia o envolvimento dos diversos espaços e instâncias do cotidiano escolar, em sintonia com a perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade rumo a construção de mudanças atitudinais.

Para compreender a realidade, entendemos ser necessário *a priori* compreender a dimensão do cotidiano. O cotidiano, enquanto alvo da reflexão filosófica na educação brasileira na perspectiva do materialismo histórico dialético, o que remete-nos a estudos iniciados nas últimas três décadas do século passado, em que se destacam: Maria Helena Souza Patto (1993) e Newton Duarte (1993). Ancorados nas formulações da filósofa húngara Agnes Heller (2002), ambos recorrem à teoria da vida cotidiana para interpretar o cotidiano escolar. Heller (2002) resgata a concepção e importância do sujeito e reforça o papel dos grupos em detrimento das classes sociais nas transformações societárias. Interpretar o cotidiano como o tecido em que a história é traçada nos faz perceber que as transformações sociais são construídas no dia a dia, e que cada sujeito é portador da possibilidade de alargar os espaços de autodeterminação e afirmação em busca de seu lugar no mundo contemporâneo.

Novos desafios nos levaram a expandir os limites de alcance de nossas ações após

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

participarmos do Programa Expedição 2017 da Pró-Reitoria de Extenção do IFSULDEMINAS, e passamos a nos colocar a disposição de outras localidades ou instituições para levar as experiências vivenciadas e produzidas na comunidade interna do Campus Poços de Caldas. Foi assim que surgiu a oportunidade de montarmos o curso FIC, (Formação Inicial e Continuada) - "Transformar-me de dentro para fora para vivenciar as mudanças a minha volta" um treinamento em desenvolvimento humano focado no desenvolvimento local para os servidores (com maior adesão dos profissionais da educação e assistência social) na cidade de Espirito Santo do Dourado MG, partindo de um convite de gestores do município, após nossa passagem em 2017 com o Programa Expedição.

O município de Espírito Santo do Dourado é um típico município sul mineiro, caracterizado por ser pequeno em extensão territorial e populacional e com grande dependência do setor primário em sua economia. A cultura do café, como também característico do sul de minas, mantém destaque e importância, mas nos últimos anos a cultura do morango tem se despontado como principal atividade econômica, por encontrar no clima de montanha típico do município as condições ideias para seu cultivo.

Nesse horizonte, grandes e pequenos produtores se valem das condições climáticas propícias para o cultivo, cultura esta, que demanda grande quantidade de mão de obra. Essa grande demanda por trabalho braçal tem provocado um fenômeno da migração para o município de famílias provindas de estados como Tocantins, Maranhão, norte do Paraná e de Minas, migração que, por sua vez, tem provocado grande impacto em virtude do choque de realidades socioculturais diversas com a cultura local, o que exige um sobre-esforço da rede de saúde, assistencial e de educação do município para lidar com tamanha diversidade.

Há registro de famílias provindas do norte do país que permanecem na cidade e ali estão a mais de 10 anos. Mas, vale destacar que fazendas possuem colônias e alojamentos para abrigar essa população que também se aloja no perímetro urbano. Todavia, escolas do município tem de atender um grande fluxo de matrículas de crianças e adolescentes durante o ano letivo, visto que a cultura do morango é contínua, e demanda mão de obra o ano todo, sendo que a migração é constante.

A rede de saúde e de assistência social também tem apresentado dificuldades para lidar com a demanda e em especial também com o estranhamento da população nativa do município que vê nos imigrantes como “intrusos” que concorrem com eles pelo direito ao acesso aos serviços da rede.

Contanto, como estivemos no município primeiramente através do Programa Expedição 2017, momento no qual fizemos uma ante pesquisa e formatamos nossas ações em prol do que vislumbramos ser o foco visceral a ser trabalhado nas relações humanas neste município, e ainda presumimos continuar a ser, por sua vez, o estranhamento (até com manifestações xenofóbicas) causado pelo choque de culturas provocado por esta grande migração, justificando-se uma intervenção na promoção aos servidores públicos de uma capacitação tendo como foco oportunizar a eles ressignificação, vivencias e novos saberes.

OBJETIVOS

Favorecer uma formação focada na reflexão acerca da perspectiva de qualidade de vida, modelos de possibilidades, desafios para alcançar o sucesso, superação de zona de conforto, ferramentas de enfrentamento, capacitação acerca de atualidades, incentivos a novas formas de empreendedorismos, cooperativismo, economia solidária, recursos humanos no contexto da tecnologia e inovação, empatia e diversidade humana.

CONTEÚDOS

O treinamento teve duração de 20 horas:

Conteúdos ministrados:
1-Treinamento em Excelência Humana: Programação Neurolinguística, Psicologia Positiva – divididos em 4 momentos: 8 horas.
2- Palestra: Ressonância e Resiliência – Teoria Sistêmica: 2 horas.
3- Palestra: Dialogo sobre gênero e raça – Diversidade Humana: 2 horas.
4- Palestra: O “eu” a partir do “outro” – Uma visão antropológica: 2 horas.
5- Palestra: Desenvolvimento regional: Administração pública e social: 2horas.
6- Palestra: Inovação tecnológica e pessoas – o desafio atual: Engenharia Agronômica: 2 h
7- Oficina dos sentidos – Terapia Holística: 2h.

METODOLOGIA

Os conteúdos abordados foram diversificados, pensados para atingir os objetivos supracitados. Para tanto, lançamos mão de uma base formada por um treinamento em desenvolvimento e excelência humana que se encaixou como esqueleto do curso. Entremeio ao treinamento, introduzimos palestras e dinâmicas que pudessem preencher e aproximar daqueles

servidores temas oportunos, os quais previamente estudamos em face da realidade do município. "Treinamento é o processo educacional, aplicado de maneira sistêmica, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos" (CHIAVENATO, 2009, p.389).

Para tanto o curso tratou-se de um treinamento aplicado a servidores públicos municipais e estaduais do município focando no conceito de desenvolvimento humano definido de forma geral como um processo de ampliação das escolhas dos sujeitos para que eles tenham capacidades e oportunidades para se projetarem conscientemente para aquilo que desejam ser. A abordagem de desenvolvimento humano procura despertar as habilidades e potencialidade que os indivíduos trazem em sua bagagem de vida, mas estão adormecidas, sendo assim, uma oportunidade de um despertar para que possam alcançar horizontes até então não vislumbrados por estes. Outrossim, o desenvolvimento local, no caso específico, um pequeno município sul mineiro, depende muito destes atores (servidores públicos), formadores e atores substanciais para a construção da cotidianidade.

Ao oportunizar capacitação em um treinamento de fim de semana em excelência humana com ferramentas e enfoques em temas estudadas para atender as demandas que o município apresenta potencialidades, buscou-se através destas frentes, o desenvolvimento humano e local, por vias de uma metodologia multidisciplinar e transversal, num treinamento de curto prazo, sistematizado e planejado para uma abordagem não planificada, todavia flexível, diversificada e continuada. Para Ivani Fazenda (1994, p.69), no seu livro Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa, a metodologia interdisciplinar requer "uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam". A tônica foi estabelecer um paralelo entre formação humana e desenvolvimento e despertar de capacidades e potencialidades, mesclando as duas frentes durante os 3 dias de treinamento.

AVALIAÇÃO

Aplicamos avaliação de reação que segundo Guimarães (2009, p.59) *"documenta o valor percebido pelo treinando"* registra a percepção do participante com toda a estrutura a ser aferida por ele: conteúdo, facilitadores, aprendizagem, relevância, satisfação, etc. Esta, por

intermédio de um questionário de múltipla escolha.

Também efetuamos uma avaliação de aprendizagem, com questão dissertativa com tema cuja abordagem remetia a nossa maior pretensão com o curso: proporcionar aos treinados um despertar que indicasse um direcionamento para melhor compreensão acerca da diversidade humana, a partir da sua própria experiência pessoal.

Nas análises das duas avaliações observou-se, criteriosamente que os treinandos assimilaram as informações repassadas também deram um retorno importante acerca da organização, a qual utilizamos para a auto avaliação.

REFERENCIAS:

AMSTALDEN, L. F. F. **Os custos da modernização.** Campinas: UNICAMP/IFCH, ano 1, n.1, 1991. 56 p. (Monografia).

ANTHONY, Robbins. **Poder sem limites:** o caminho do sucesso pessoal pela programação neurolinguística. Trad. de Muriel Alves Brasil. 26° Ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

BATISTA, Luis Adriano. **A identificação geográfica como indutora da organização dos pequenos produtores:** o caso - Café das Montanhas do Sul de Minas Gerais. Pouso Alegre MG: IFSULDEMINAS, 2014.

BUAINAIN, A. M., SOUZA FILHO, H. M. de e SILVEIRA, J. M. da. **Inovação tecnológica na agricultura e a agricultura familiar.** In: LIMA, D. M. de A. e WILKINSON, J. Inovação nas tradições da agricultura familiar. Brasília: Paralelo 15, Cap. 3, p. 47-81, 2002.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

____. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
CHIAVENATO, Idalberto. Recursos humano das organizações. 9.ed – Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo).** Campinas: Autores Associados, 1993.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias.** Papirus, 1989.

GUIMARÃES, S. **Em busca da eficácia em Treinamento**. São Paulo: Associação de Treinamento de Desenvolvimento, 2009.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**.6ªEd. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LOPES, Edward. **Fundamentos de linguística contemporânea**. São Paulo, Cultrix, 1972.

LOPES, Margarete Edul Prado. **Cartilha de gênero e Raça: por uma educação sem discriminação.** Editora Ixtlan: São Paulo 2017.

PATTO, Maria Helena Souza**. O conceito de cotidiano** *in* Agnes Heller e a pesquisa em educação. Perspectivas, São Paulo, 16: 119-141, 1993.

SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade Autentica – utilizando uma nova psicologia positiva para a realização permanente.**/Tradução de Neuza Campelo. 1° Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

Realização

Apoio

O INCENTIVO À LEITURA ATRAVÉS DE UM TRABALHO EM MULTIPLATAFORMAS: ESTUDO DE CASO DE O ALIENISTA DE MACHADO DE ASSIS[89]

Flávio Maia Custódio[90]
UEMG
flavio.custodio@uemg.br

"Nem todos os que aqui estão são loucos
Nem todos que são loucos, aqui estão
Neste reino da insanidade
A teimosia e a vaidade dão as mãos"
(Samba-Enredo – Unidos do Porto da Pedra – 1997)

INTRODUÇÃO

Desde que o homem é homem, ele conta histórias. A primeira forma de transmissão do conhecimento para as gerações vindouras, eram através das histórias que os mais velhos transmitiam aos mais novos. Muito mais que relatar costumes, as pinturas rupestres eram relatos de histórias dos homens da caverna. Na Serra da Capivara, no Piauí, região com cerca de 700 sítios arqueológicos, é possível perceber a transmissão de costumes e histórias de geração para geração, registrados nessa forma de arte.

Na Grécia dos deuses, as Musas habitantes do monte Parnaso eram as responsáveis pela inspiração artísticas dos habitantes da Terra e dos deuses. As musas eram filhas de Mnemosine (a deusa da memória) e Zeus. O templo das musas era o *Museion*[91]. Dentre as musas, Érato (aquela que desperta desejo) era a musa da poesia lírica; Tália (a festiva), era a musa da comédia; e Melpômones (a cantora) era a deusa da tragédia[92]. Das nove musas, pelo menos três estavam diretamente ligada à criação literária.

[89] Texto apresentado durante o II Simpósio de Pesquisa em Educação – abril/2018 – SIPED/UFLA
[90] Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Especialista em Mídias na Educação (UFJF). Graduado em Comunicação Social, habilitação em Radialismo (Rádio e TV) (UNESP). Estudante do curso de Letras (UFLA). Professor da UEMG/Campanha. Professor de Literatura no Ensino Médio da Escola São João (Campanha/MG).
[91] Termo que deu origem à palavra museu; local de cultivo das artes e das ciências
[92] As outras musas do Parnaso; Calíope (oratória); Clio (história); Euterpe (música); Polímnia (música sacra); Terpsícore (dança); Urânia (astronomia e astrologia)

Realização
Apoio

Etimologicamente, a palavra “literatura” se origina do latim *littera*, que significa letra; também significava escritos, cartas[93]. Podemos fazer uma definição não oficial de literatura como a arte de escrever. Esse conceito superficial implica em uma grande deficiência: poderia um texto objetivo, jornalístico ser bem escrito, ser escrito com arte? Caso positivo, a definição dos livros didáticos estaria equivocada: conforme os manuais a principal diferenciação entre texto literário e texto não-literário, é que, em sua maioria, o texto não-literário é publicado em jornais e revistas (notícias, editoriais, artigos de opinião...)

Outra possibilidade de definição que nos agrada mais está ligada à definição latina do termo, que trata a literatura como uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, e se relaciona com as artes da gramática e da retórica. O conceito de literatura está muito relacionado à produção artística que utiliza um código escrito para expressão.

A proposta deste artigo é apresentar uma maneira diferenciada de se trabalhar uma obra literária em sala de aula, especificamente em uma turma do segundo ano do Ensino Médio em uma escola da rede particular de ensino. Tal proposta leva em consideração a possiblidade de se expandir o trabalho com os alunos para outras plataformas midiáticas além do livro impresso.

Como objetivo pretendemos elaborar um plano de aula que contemple diversas abordagens para a obra literária O Alienista, de Machado de Assis. Especificamente, propomos o estudo elementar da obra, contemplando a escola literária, os elementos da narrativa e o contexto histórico-político-social em que a obra foi escrita; além disso estudamos como se processa a leitura no âmbito escolar; o que é e quais as implicações da adaptação de uma obra literária para um veículo audiovisual.

Hipoteticamente, acreditamos ser possível trabalhar com uma turma de alunos a obra mencionada, por meio de outras possiblidades midiáticas, além do livro impresso.

1 A LEITURA NA ESCOLA

1.1 OS DIFERENTES NÍVEIS DE LEITURA

[93] Conforme site www.origemdaspalavras.com.br. Acesso em 4 jan. 2015.

Realização Apoio

O processo de leitura envolve basicamente três níveis, ou melhor, três formas. O primeiro, é a leitura mecânica, onde o aluno se preocupa apenas em decodificar os sinais gráficos. Até pouco tempo, pensava-se que o processo de alfabetização se resumia apenas nisso (SILVA, p. 23). Aquilo que estava impresso no papel passava por um processo de codificação, onde os olhos interpretam o que está escrito no papel, codificam os sinais em impulsos nervosos; envia para o cérebro, que faz a decodificação desses impulsos nervosos e atribuem um sentido a eles. Esse processo não acontece somente com a língua; outros códigos também passam pelo mesmo processo: a escrita Braile, escrita musical, o código Morse e até mesmo os sinais de trânsito.

Outra forma de leitura, conforme sugere Paulo Freire é a leitura de mundo. Diferente do primeiro nível, onde temos um processo mecânico e objetivo, a leitura de mundo nos acompanha do berço até a morte; nela há um forte grau de subjetividade.

> A leitura de mundo, portanto, como bem ressaltou Paulo Freire, precede a leitura mecânica e a ela deve somar-se. Essa habilidade de decodificar múltiplos sinais e códigos diversificados permite-nos, por exemplo, identificar significados nas modulações de voz dos contadores de histórias ou perceber intenções no traço e colorido das ilustrações dos livros, leitura de estratos sonoros e visuais que ultrapassam e reforçam as palavras de um texto. (SILVA, 2009, p. 23-24)

A terceira forma de leitura é a chamada leitura crítica, que associa a leitura mecânica à leitura de mundo, "numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas [...]" (SILVA, 2009, p. 24). Para realizar uma leitura crítica, é necessário colocar em cheque todo o conhecimento do leitor, não só os conteúdos formais apreendidos nas cadeiras escolares, mas também o seu conhecimento de mundo – é o que chamamos de bagagem cultural. Desenvolver a leitura crítica é um aprendizado. O professor, seja ele de que disciplina for, deve sempre estar atento para desenvolver o lado crítico de seus alunos, capacitando-os a fazerem associações entre temas e chegar a conclusões.

1.2. A LEITURA NA ESCOLA

Uma preocupação permanente dos professores envolvidos com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura é a maneira de como lidar com a transição do Ensino Fundamental para

Realização
Apoio

o Ensino Médio, fazendo o aluno evoluir da chamada literatura juvenil, ou de textos mais curtos, para a leitura de obras ditas canônicas da literatura brasileira.

Como incentivar o aluno para a leitura? Qual a motivação necessária para que o aluno desperte o gosto pela leitura?

> Ana Maria Machado, em um texto de reflexão sobre esse tema, diz ser inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela, e os alunos percebem a incoerência. Portanto, o problema está mais atrás, está na forma leitora dos professores, que, mesmo tarde, precisa ser de alguma forma recuperada. Mas como seduzir crianças e jovens para a leitura? (SILVA, 2009, p. 28)

Durante o Ensino Fundamental I, o papel do professor é de suma importância. É ele que, através da contação de histórias, consegue instigar a formação de futuros leitores. Textos curtos, breves narrativas são essenciais nessa fase.

No Ensino Fundamental II, os professores de Língua Portuguesa deveriam continuar a instigar o aluno na leitura de textos narrativos apropriados à faixa etária. Entretanto, o que se percebe é a grande influência que o ENEM e o Vestibular começam a ter no processo ensino-aprendizagem. Há uma predileção, nos livros didáticos e nos professores, por textos não-literários (artigos de jornais e revistas), visando sempre despertar no aluno a compreensão da estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo: introdução – desenvolvimento – conclusão.

Ao ingressar no Ensino Médio, um problema se torna latente. Nessa etapa escolar, o aluno passa a ter contato com as Escolas Literárias, também chamadas de Estilos de Época.

> Um preocupante problema se apresenta aos professores de português na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: como fazer a ponte para preparar os alunos para a leitura de textos da Literatura Brasileira? [...] Recorrer a obras do acervo juvenil? Selecionar textos menos complexos da literatura para adultos? Apelar para a literatura trivial [*best sellers*] (Dan Brown, Sidney Sheldon e assemelhados)? (SILVA, 2009, pág. 32)

O papel do professor no Ensino Médio, ao apresentar o conteúdo de uma escola literária, muitas vezes tem a predileção por ensinar o contexto histórico da produção da obraL, bem como as principais características da referida escola. O contexto é importante; não propomos aqui que tal abordagem seja equivocada, ou que deva ser abolida. Entretanto, muitas vezes, os docentes focam apenas nisso. Não há a preocupação de se desenvolver o interesse dos alunos pelos autores.

Realização **Apoio**

A grande questão que se coloca é: como atualizar esse autor para a contemporaneidade? Como Machado de Assis pode competir com Dan Bronw[94]? Como Leonardo Pataca poderá ser sobressair a Harry Potter[95]?

O que o professor não pode perder de vista é que a leitura é um grande jogo de troca, uma parceria entre autor e leitor. A leitura literária exige muito do leitor: ele precisa perceber as intenções do autor para compreender o todo da leitura. São as entrelinhas do texto, ou também chamado de subtexto. Essa troca não acontece nos textos referenciais (artigos de jornal, textos de opinião, etc), onde o objetivo é a informação clara e precisa acerca de um tema.

> Que tesouros ocultos se escondem nas entrelinhas de um texto literário? Em geral, coisas que falam de perto à nossa condição de seres humanos. São, entre outros, os conflitos e anseios dos personagens, que percebemos como nossos; é reconhecimento de experiências que algum dia vivemos com prazer, com leituras realizadas ou brincadeiras de infância; é o reencontro prazeroso ou nostálgico com paisagens já vistas: é a identificação de medos que escondemos; é a identificação de ilusões que acalentamos. Em outras palavras, são as intenções do texto, quase sempre vinculadas à algum tipo de emoção, e que são expressas pelo que poderíamos (talvez impropriamente) chamar de imagens, capazes de deflagrar no leitor um processo de reconhecimento. Mas ou menos como a chave na ignição que, com um leve movimento, aciona o motor e põe o veículo em andamento. (SILVA, 2009, p. 48)

2 TELEVISÃO: APOIO PEDAGÓGICO E ADAPTAÇÃO

É inegável a íntima relação que existe entre televisão e cinema. Grosso modo podemos dizer que a televisão surgiu da necessidade de se levar a sétima arte para dentro dos lares. A primeira patente que se tem notícia é de 1923, quando Vladimir Zworykin criou o iconoscópico para câmeras de televisão o que tornou possível a televisão eletrônica. Tal invento representa a arqueologia do equipamento que hoje chamamos de televisão. Posteriormente tivemos a televisão de raios catódicos; a TV em cores surgiu só em 1954 nos Estados Unidos, chegando ao Brasil somente no início dos anos 70 do século passado. O mais novo horizonte alcançado na área foi a TV Digital, ainda em fase de implantação no Brasil. Por esse mecanismo de produção e recepção, a resolução da imagem é aumentada, propiciando ao telespectador cada vez mais a sensação de proximidade à realidade apresentada.

[94] Dan Brown é autor de best sellers: O código da Vinci, Anjos e Demônios, O símbolo perdido.
[95] Leonardo Pataca é o protagonista do romance Memórias de um sargento de milícias; Harry Potter é protagonista da série de livros – adaptados para também para o cinema – de autoria de J. K. Rowling.

Realização
Apoio

Como veículo, a televisão traz para a esfera doméstica, toda uma experiência audiovisual, fazendo com que os telespectadores tenham experiências individuais com aquilo que está sendo exibido.

2.1. LITERATURA E TELEVISÃO

A literatura sempre foi fonte de inúmeras histórias para a televisão. Um dos primeiros grandes sucessos da televisão foi o "Grande Teatro Tupi", apresentado sempre às segundas-feiras, às 22h. Neste programa, grandes clássicos do teatro mundial e brasileiro, como as peças de Shakespeare e Martins Pena, eram encenados, ao vivo, em algum teatro alugado pela TV Tupi.

Ao estruturar sua grade de programação com três horários fixos de teledramaturgia, às 18h, 19h e 20h30min, a TV Globo priorizou o horário das 18h para novelas de época e adaptações literárias. É dessa época a novela Escrava Isaura (1976), de Gilberto Braga, adaptada do romance homônimo de Bernardo Guimarães; Senhora (1975), de José de Alencar, adaptada por Gilberto Braga; A Moreninha (1975) novela de Marcos Rey, adaptada da obra Joaquim Manoel de Macedo; Sinhá Moça (1986), do romance de Maria Dezonne Pacheco Fernandes, adaptada por Benedito Ruy Barbosa96.

O SBT, emissora de Silvio Santos, optando pela produção dos folhetins diários decidiu pela produção de Éramos Seis, adaptação do homônimo e Maria José Duprè, em uma quarta versão. A TV Record também trilhou o mesmo caminho: optando pela produção de novelas, decidiu re-produzir, em nova versão, A Escrava Isaura (2004).

Lançando um novo gênero televisual, a minissérie, a TV Globo também buscou na literatura a fonte de grandes produções, principalmente entre 1982-2010 (MÜLLER). São dessa época, produções como Anarquistas Graças a Deus (da obra de Zélia Gattai), O Tempo e Vento (de Érico Veríssimo), Grande Sertão: Vererdas (de Guimarães Rosa), Riacho Doce (de José Lins do Rego), Agosto (de Rubem Fonseca).

> Esta suposta função toma a minissérie algo necessário para a programação da televisão aberta, como uma maneira de divulgar essas importantes obras literárias e até pode ser entendida como forma de incentivo à leitura. Além disso, para Sandra Reimão, a minissérie, quando adaptada de um livro, pode

[96] Escrava Isaura e Sinhá Moça foram grandes sucessos de vendas internacionais da Rede Globo. Escrava Isaura foi exportada para mais de 80 países, incluindo Cuba e China comunistas

> funcionar “como forma de legitimação do veículo TV no conjunto de produções culturais nacionais” (2004, p. 29), o que faz com que seu papel vá além de simplesmente entreter uma audiência. (MÜLLER, p. 2)

2.2. LITERATURA E ADAPTAÇÃO

Muito se tem discutido sobre a questão da adaptação literária para outras mídias. A primeira questão é definir o que é o que é “adaptação”. Podemos dizer que adaptação seria a transposição de uma obra literária escrita para uma outra mídia.

A melhor analogia que encontramos para determinar o que é a adaptação de uma obra literária para um veículo audiovisual é o palimpsesto. Os povos antigos não conheciam a produção de papel em série. O papiro, surgido no Egito, era produzido de forma artesanal. Para se aproveitar o ‘papel’, muitas vezes o escrito original

Encontramos outra definição em TEIXEIRA & BIRELLO (p. 281)

> “[...] um tipo de palimpsesto extensivo, e com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções. Em alguns momentos, [...] essa transcodificação implica uma mudança de mídia” (p. 61). Essa citação chama a atenção ao empregar o termo transcodificação e ao atentar para a mudança de mídia. A transcodificação é entendida como a transposição de um código para outro, um processo complexo, subentendendo as dificuldades linguísticas, culturais, contextuais e intersemióticas que envolvem o processo de adaptação de uma obra em outra. O termo intersemiótico deve ser destacado, porque Hutcheon vai desenvolver este capítulo em torno das adaptações entre mídias, entendendo mídia como “meio material de expressão de uma adaptação”

Podemos aplicar também a adaptação como sendo um processo de tradução entre dois saberes: a cultura midiática e a cultura literária. “O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas (e seus agentes)” (SANTOS, p. 124)

> O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemónicos como pode ocorrer entre diferentes saberes não-hegemónicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e consequente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemónicos é possível construir a contra-hegemonia. (SANTOS, p. 126)

> A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupões o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática. Por estas razões, é claro que as ciências sociais convencionais são de pouca utilidade para o trabalho de tradução. Para além disso, o fechamento disciplinar significou o fechamento da inteligibilidade da realidade investigada e esse fechamento foi responsável pela redução da realidade investigada e esse fechamento foi responsável pela

Realização
Apoio

> redução da realidade às realidades hegemónicas ou canónicas. (SANTOS, p. 129)

No trabalho de adaptação de obras literárias para outra mídia, seja o cinema ou televisão, haverá perdas e ganhos. O resultado desta adaptação/tradução/transcodificação é uma obra nova. Pela própria característica das mídias telemáticas, a obra torna-se um produto coletivo. Enquanto a obra literária é resultado de um autor, uma obra de televisão, como no caso d'O Alienista, é resultado de uma série de profissionais: o roteirista, o diretor, os atores, iluminador, diretor de arte, etc. É importante ressaltar a máxima de Mashall McLuhan: muda-se o meio, muda-se a mensagem.

Muitas das vezes as adaptações midiáticas são julgadas pela fidelidade ou não à obra de origem.

> Assim, toda passagem de um texto literário (especialmente os ditos canônicos) para um outro suporte só poderia se concretizar de maneira inócua por meio da manutenção de "fidelidade" no processo de adaptação. Dessa forma, a valorização das adaptações há muito tem sido feita pela escala de "mais fiel – menos fiel", na qual, obviamente, a maior fidelidade de um filme à sua obra original implicaria um reconhecimento positivo por parte do analista e, sem dúvida, pelo próprio público leitor. (HATTNHER, p. 147)

Mas para que tal julgamento se faça coerente, é necessário primeiramente conhecer as características intrínsecas de cada meio, para só assim, poder emitir qualquer juízo de valor acerca da adaptação. Com finalidade didática, é importante levar em consideração que as características básicas do autor literário estejam presentes no produto midiático. Além disso, é possível ao professor explorar a direção de arte do audiovisual. Características como moda, estilo de vida, costumes, via de regra muito bem trabalhados nesses produtos, podem ser explorados em sala de aula pelo professor.

Sendo bem trabalhada, a adaptação funciona como um processo simbiótico entre literatura e televisão. Há um estímulo recíproco. Quem lê o livro terá uma visão da obra adaptada; quem vê apenas a obra adaptada procura no livro os pontos de intersecção.

3 PLANO DE AULA

O desenvolvimento das atividades propostas foi esquematizado no Plano de Aula a seguir.

Realização

Apoio

1) Dados de Identificação:

a) Escola: Escola São João

b) Professor: Flávio Maia Custódio

c) Disciplina: Literatura

d) Série: Segunda Série do Ensino Médio

2) Tema:

a) Estudo do conto machadiano

b) Conceito fundamental: explorar o gênero conto e o enredo da história, a saber: cientista resolve estudar a loucura, em uma época pré-freudiana, em uma cidade do interior fluminense. Constrói um manicômio, chamado Casa Verde. Acaba por internar quase a totalidade da população. Ao final, descobre que todos os pacientes estão sãos e ele, o cientista é o louco da história.

c) Explorar temas transversais à leitura do conto.

3) Objetivos:

a) Objetivo geral: levar os alunos ao conhecimento da literatura de Machado de Assis, bem como promover uma reflexão sobre as doenças mentais.

b) Objetivos específicos:

I. Promover um estudo sobre a estrutura do Conto.

II. Promover a reflexão sobre o papel de Machado de Assis na literatura brasileira.

III. Apresentar aos alunos os conceitos modernos de doença mental.

4) Conteúdo:

a) Conceituação de conto;

b) Características da escola literária realista;

c) Definição dos elementos da narrativa;

d) Conceituação de doenças mentais;

e) Apresentação de ‘loucos’ que fizeram a história.

Realização

Apoio

5) Procedimentos metodológicos / orientação didática

a) Proposição da leitura do conto, como leitura obrigatória do bimestre.

b) Discussão sobre o conto machadiano e o gênero conto.

c) Definição das partes da narrativa em 'O Alienista'

d) Entrevista com a equipe do CAPS – Centro de Atenção Psicossocial (mantido pelo SUS), em sala de aula para definição de doenças mentais.

e) Apresentação do vídeo O Alienista (disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=Cu7QifQPrgc >)

f) Apresentação do samba enredo "No reino da Fantasia, cada louco com a sua mania"

g) Divisão da sala em grupos para que cada grupo apresente a história de um das personalidades presentes na canção. No seminário, os alunos deverão fazer a produção de algum material midiático (filme, programa de rádio, reportagem, etc...) para a apresentação.

h) Criação do "Blog da Loucura" (utilizando a plataforma blogspot) para divulgação do resultado das pesquisas apresentadas.

6) Aulas previstas: 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às novidades da sociedade telemática, desenvolver algum trabalho envolvendo a leitura das chamadas obras canônicas da literatura brasileira, ou até mesmo textos que fogem à rígida estrutura introdução – desenvolvimento – conclusão, tem sido um grande desafio para professores, da Educação Básica ao Ensino Superior. A velocidade com que a sociedade está vivendo e, aliado a isso, o volume de disciplinas do Ensino Médio, não é propício ao desenvolvimento de bons leitores.

Cabe ao professor saber aproveitar as benesses da contemporaneidade mesclando o trabalho de leitura com as possibilidades tecnológicas. Isso é possível através de

desenvolvimento de blogs específicos, utilização de recursos audiovisuais em sala de aula, ou seja, criar uma 'zona de contato' entre a obra e o mundo 'real' do aluno.

Esse contato mencionado pode ser feito através do trabalho de aproximação do enredo da narrativa através de temas transversais, conteúdos paralelos à obra, que não são o objeto de discussão do enredo. No caso da obra "O Alienista", o grande tema que perpassa todo enredo é a loucura: o que é a demência, quem são os loucos, manicômio é a melhor saída. Um tema aparentemente distante, é muito presente. A novela Caminho das Índias[97] apresentou, entre seus personagens coadjuvantes, dois com problemas mentais: Tarso (Bruno Gagliasso), com esquizofrenia e Yvone (Letícia Sabatella), psicopata; mais recentemente a novela Novo Mundo[98], que tinha como tema central a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, apresentou um D. Pedro I com crises epiléticas e, por diversas vezes, foi mencionada a doença de Maria I (mãe de D. Pedro). A novela das 21h em curso, O outro lado do paraíso[99] apresentou outra vertente do problema das demências: os manicômios como 'depósitos' de familiares indesejados.

Para conscientizar os alunos sobre os diversos tipos de transtornos mentais, o psicólogo do CAPS é convidado para esclarecer aos alunos diversas questões sobre as demências. Na ocasião, além de tratar sobre a doença, também é elucidado as dúvidas sobre as atuais formas de tratamento para doentes mentais. Conforme apresentado no Plano de Aula, foi feito o trabalho com o samba-enredo da escola de Samba Unidos do Porto da Pedra que destaca em seu enredo, vários personagens loucos.

Por fim, vale ressaltar que, ainda que a nossa experiência seja desenvolvida na rede particular de ensino, entendemos que a Secretaria de Estado de Educação está equivocada em abolir da grade curricular do Ensino Médio, disciplina Literatura[100]. Dessa maneira, a SEE acaba transferindo para o professor de Português, a responsabilidade de ministrar os conteúdos de Literatura. O que, na prática, acaba não acontecendo. Pela dinâmica da disciplina, o professor

[97] Veiculada de 19 de janeiro a 11 de setembro de 2009 pela Rede Globo de Televisão, no horário das 21h. Autora: Glória Perez.
[98] Exibida na faixa das 18h, pela Rede Globo, entre 22 de março e 25 de setembro de 2017. Autores: Thereza Falcão e Alessandro Marson.
[99] Autor: Walcyr Carrasco
[100] Conforme Portaria 2017 de 29 dezembro de 2011. Disponível em < https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2017-11-r.pdf > Acesso em 14 jan. 2015.

de português acaba por trabalhar com textos objetivos, ratificando a postura já comentada de que há falhas no trabalho da subjetividade do aluno.

REFERENCIAL

HATTNHER, Alvaro Luiz. **Quem mexeu no meu texto? Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais**. Disponível em < http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415576147.pdf > Acesso em 20 abr. 2018.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad: Ronald Polito, Sergio Alcides. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MÜLLER, Karin. **Rede Globo 1982-2010: a divulgação de obras literárias através das minisséries adaptadas.** Disponível em: < https://www.academia.edu/8857646/Rede_Globo_1982_2010_a_divulga%C3%A7%C3%A3o_de_obras_liter%C3%A1rias_atrav%C3%A9s_das_miniss%C3%A9ries_adaptadas > Acesso em: 20 abr. 2018

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

TEIXEIRA, Angela Enz; BIRELLO, Verônica Braga. A adaptação enquanto arte autônoma. **Fronteiraz,** São Paulo, n. 10, p.280-285, jun. 2003. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/viewFile/14527/11810 >. Acesso em: 20 abr. 2018.

ENSINANDO OS CINCO SENTIDOS: EXPERIÊNCIA DE UM LICENCIANDO

Gustavo Moreira Junqueira
Universidade Federal de Alfenas
gustavoj@globomail.com
Luísa Dias Brito
Universidade Federal de Alfenas
luisadbrito@gmail.com

JUSTIFICATIVA

O corpo humano é um importante objeto de estudo e está fortemente presente nos 8º anos do Ensino Fundamental II. Ao se trabalhar o corpo humano, verifica-se que os alunos possuem muitas dúvidas, sendo necessária uma atenção dos profissionais para essas questões. Outro ponto importante a se considerar é que, ao abordar os diversos conteúdos sobre o corpo, o professor deve se preocupar em produzir uma abordagem que não restrinja o corpo a sua dimensão biológica. Nas palavras de Freire e Dantas:

> "[...] a instituição escolar tem um importante papel a desenvolver: é fundamental que se abra um espaço para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele se atribui. É importante perceber esse espaço como lugar privilegiado para refletir sobre a formação dos sujeitos, desmistificando estigmas, estereótipos, valores e atitudes, buscando assim, humanizar a prática pedagógica." (FREIRE e DANTAS, 2012, p.02).

Um dos temas abordados ao se ensinar sobre o corpo humano é o sentido sensorial, formado pelos órgãos do sentido: audição, tato, gustação, visão e olfato. Esses sentidos são capazes de nos dar a percepção de tudo que está ao nosso redor, transmitindo as informações ao cérebro por nervos sensoriais. Vale ressaltar que os mesmos podem apresentar alterações, impossibilitando ou dificultando a transmissão de sinais.

Ao escolher o tema para a realização do estágio curricular supervisionado em Ciências Naturais por um estagiário do 8º período do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG), fez-se a escolha pelos cinco sentidos. Verificou-se a necessidade de aprofundar essa temática pela realidade vivida no 8º ano de uma escola particular do município de Paraguaçu/MG no qual o estágio se realizou. Durante o início do estágio, foi possível notar que dois alunos possuíam deficiência auditiva (fazendo o uso de

Realização
Apoio

aparelho auditivo) e um aluno era daltônico. Por conta disso, a atividade serviu para que os alunos pudessem conhecer o que acontece com os seus colegas de turma, além de aprender sobre o funcionamento dos sentidos e conhecer suas estruturas.

OBJETIVOS

- Conhecer os cinco sentidos e suas funções;
- Compreender a conexão entre o cérebro e os cinco sentidos;
- Relacionar o conteúdo ministrado com o cotidiano;
- Reconhecer as alterações que podem existir nos cinco sentidos e as consequências dessas alterações.

CONTEÚDOS

As etapas do projeto foram estabelecidas na primeira aula da regência, onde foi apresentado o tema principal dos cinco sentidos, abordando as temáticas que seriam discutidas durante todo o processo. Foi estabelecido que fossem tratadas de assuntos presentes na sociedade como as alterações que podem acontecer em cada um dos sistemas, as doenças e deficiências relacionadas, expondo antes de tudo as principais partes que compõe o sistema e a função de cada parte até o envio da informação ao cérebro. Referente às modificações e às deficiências, foi tratado os seguintes pontos: - na audição, foi citado os tipos de surdez, a otite (inflamação causada na orelha média ou interna) e os cuidados necessários com a higienização das orelhas; - no tato foi citado à falta de sensibilidade e hipersensibilidade, citando episódios de séries assistidas pelos alunos; - no olfato e na gustação, por serem muito interligados, mostrou-se como a ausência de um sentido afeta no funcionamento do outro; - por fim, na visão, se tratou de assuntos como o daltonismo, hipermetropia, miopia e astigmatismo e os tipos apropriados de correções que podem ser utilizadas. Com isso, foi sugerida então uma produção de obras de arte em que cada grupo utilizaria um dos sentidos como inspiração da confecção das mesmas.

METODOLOGIA

Realização

Apoio

Esta sequência didática foi desenvolvida através do planejamento feito na disciplina de Laboratório de Ensino de Ciências II do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, com o intuito de vivermos experiências dentro da sala de aula e contribuir com a nossa formação de futuros professores. A atividade foi desenvolvida em dez aulas, distribuídas da seguinte forma: *Aula 01*. Apresentação dos cincos sentidos de uma forma geral, relacionando e discutindo a importância do cérebro para todos os sentidos. Aconteceu uma conversa bem produtiva, com interação de todos os alunos, que perguntavam sobre as dúvidas que traziam consigo; *Aula 02*. Audição: para melhor entendimento, foi passado um vídeo com a utilização de data show mostrando o caminho do som e os tipos de surdez. Em seguida, foi mostrada uma médica sendo entrevistada e esclarecendo questões importantes como o que fazer para prevenir uma infecção, como deve ser realizada a limpeza do ouvido de forma correta e dicas do que não fazer para não prejudicar a audição. Foi utilizado também, sons do cotidiano para aguçar a percepção deles aos sons do nosso dia a dia que muitas vezes passam despercebidos, como o som do trânsito, canto dos pássaros e pessoas conversando; *Aulas 03 e 04*. Trabalhou-se o Tato. Através da aula expositiva, os alunos se mostraram bastantes interessados no conteúdo, relatando episódios de séries onde pessoas não tinham sensibilidade ou possuíam uma sensibilidade aguçada, devido a falhas no comando nervoso. Após o bate papo, fizeram uma prática de descoberta de objetos através do tato. Em uma caixa foram colocados dez objetos (caixa de fósforos, vidro de perfume, livro, pinha, moeda, lanterna, colher, palha de aço, seringa e prendedor de roupa) onde deveriam acertar a maior quantidade em 01 minuto. *Aulas 05 e 06*. Olfato e Gustação foram trabalhados juntos, pois se complementam, e foi utilizado o livro didático para explicação. Foram apresentadas algumas curiosidades além de todo o conteúdo abordado pelo livro como o fato de comermos um alimento primeiramente por conta do cheiro, que manda a mensagem ao cérebro e já se inicia a salivação para receber o alimento. Na outra aula, foi proposto que desenhassem no caderno os esquemas vistos até aqui, para aprenderem sobre as principais estruturas dos sentidos. *Aula 07 e 08*. Para encerrar, debateu-se sobre a Visão. No começo da aula, os alunos fizeram o teste de daltonismo, observando como os daltônicos enxergam e imagens com números que não possibilita a visualização correta para os portadores dessa disfunção. Sendo assim, iniciou-se a explicação das estruturas que formam os olhos e de imediato, foram apresentadas as definições de hipermetropia, astigmatismo e miopia. Na sequência, foi entregue uma folha de exercícios. Por fim, as *aulas 09 e 10* foram utilizadas para a elaboração da atividade final do estágio que se trabalhou a criação de um museu contendo

Realização **Apoio**

obras de arte relacionadas aos cinco sentidos. A proposta era de pensarem em cinco obras de arte relacionada aos sentidos sendo que no final, era necessário o desenvolvimento de uma para entregar, conforme o sorteio realizado em sala de aula.

AVALIAÇÃO

Os objetivos foram alcançados. A avaliação se deu no decorrer de cada assunto abordado. Pudemos perceber que eles ampliaram seus conhecimentos acerca dos sentidos e puderam estabelecer ligações com o cotidiano e com as problemáticas vividas. Como futuro professor, encaro de suma importância à vivência dessa experiência, ainda mais quando há uma interdisciplinaridade, dialogando nesse caso especificamente com a arte, que proporciona a criação de um conhecimento através de obras de arte e do pensamento livre. Outro ponto satisfatório foi ver o quanto o ambiente escolar contribui para uma inclusão entre os alunos que possuem diferenças, fazendo com que o resultado do trabalho possa contribuir a curto, médio e longo prazo, formando cidadãos conscientes na busca de um mundo mais fraterno.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar aqui a minha gratidão a escola que gentilmente abriu suas portas e me acolheu como membro ativo da equipe, à professora supervisora que possibilitou a execução desse trabalho ofertando toda atenção e ajuda necessária e aos alunos que foram fundamentais para a minha formação na troca de experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, I. M; DANTAS, M. H. A. Educação e Corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Revista HOLOS**, Rio Grande do Norte, a. 28, v. 4, p. 148-157, set. 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/729/578>.

CLÍNICA FELIZ

Izabella Almeida Fernandes
Unifal
izaalmeida1928@hotmail.com
Caio Luiz Bitencourt Reis
Unifal
caioluizsjm@gmail.com
Daniela Silva Barroso de Oliveira
Unifal
barrosodaniela@hotmail.com

JUSTIFICATIVA

Há décadas que as salas de espera configuram-se de maneira mecanicista e puramente burocrática, interferindo na satisfação do paciente com o tratamento e até com o profissional que o faz esperar um longo tempo para ser atendido. Além disso, uma sala de espera tediosa e agoniante aumenta a ansiedade, medo, desgaste físico e emocional, principalmente em crianças, afetando o atendimento odontológico. Dessa forma, justifica-se a realização desse trabalho a fim de rearranjar a sala de espera de uma clínica de odontopediatria de forma a minimizar ou eliminar a influência dos problemas relacionados à recepção para o atendimento em saúde. A proposta de trabalho com atividades pedagógicas vai de encontro com a época de iniciação escolar das crianças atendidas. Acredita-se que para um melhor desenvolvimento humano e cognitivo, a criança precisa estar assistida por profissionais que possam orientá-las.

OBJETIVOS

O objetivo deste projeto foi realizar atividades pedagógicas com crianças de 3 a 12 anos atendidas na Clínica de Odontopediatria da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG) enquanto esperavam pelo atendimento. A metodologia foi desenvolvida para amenizar as reações de ansiedade da criança e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e comportamental, além de auxiliá-la na compreensão de cidadania, direitos e deveres. Foi adotada a abordagem não-formal de educação através de atividades lúdicas como pintura, leitura, música, entre outras, respeitando-se os níveis de coordenação e cognição de cada criança.

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

CONTEÚDOS

É notável a frequência da ansiedade nos pacientes durante o período pré-operatório, principalmente em crianças, gerando comportamentos negativos. Estudos revelam que semanas anteriores ao tratamento é possível que a criança já se sinta ansiosa, prolongando até que esta seja atendida (MOURA et al. 2015). Teixeira e Veloso (2006) defendem que a sala de espera é um campo de trabalho para vários profissionais, como, psicólogos, médicos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, entre muitos outros. No campo da pedagogia, de acordo com Carmo (2012), o ato de brincar contribui para o bem-estar e a socialização entre os indivíduos, dominando o dinamismo e a ludicidade. Ressalta-se que por menor tempo que sejam realizadas as atividades com cada paciente, é possível que sua angústia diminua com essa ação. Sendo assim, há a possibilidade de enfrentar a doença sem tantos traumas ocasionados pelo próprio ato da consulta. Portanto, o pedagogo, sendo o mais indicado para tal fim, tem o objetivo de desempenhar atividades que possibilitem que os indivíduos presentes na sala de espera expressem sentimentos, preferências, receios, culturas, entre outros. Para isso, atuações lúdicas como brincadeiras, histórias, arte e, acima de tudo, humanização, possibilitam a redução da ansiedade e estresse. Esse tipo de estratégia adapta-se à educação não-formal (CARMO, 2012). Destaca-se a educação não-formal como aquela que faz com que enxerguemos o próximo, suas necessidades e dificuldades, mas também suas habilidades e potencialidades. Considera-se ainda uma área em construção, onde não existem muitas definições e sistematizações de metodologias específicas (BIANCONI & CARUSO, 2005). O espaço físico onde acontece esse tipo de educação é um território que acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais. Essa intencionalidade também se aplica na forma e contexto da educação: intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. O educador nessa situação é o outro, aquele com quem interagimos e/ou integramos. Os indivíduos não são separados por idade nem conteúdo, desenvolvendo laços de pertencimento, o que ajuda na construção da identidade coletiva do grupo. Estudos afirmam também que a educação não-formal auxilia na melhora da autoestima. (BIANCONI & CARUSO, 2005).

As metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos pertencentes ao grupo. Elas são construídas no processo de conhecimento do

educador com o grupo, levando em conta a problematização da vida cotidiana, carências, desafios e obstáculos. Nesse sentido, tem caráter humanista, visando o dinamismo e à formação integral dos indivíduos; a mudança e o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal. (GOHN, 2006).

Pesquisa feita por Bianconi e Caruso (2005) afirma que utilizar a arte como método diferente do habitual, tem estimulado indivíduos a se expressarem através de uma nova linguagem. Pimenta (2014) ressalta que especialmente crianças entre 3 e 6 anos de idade expressam seus sentimentos através de pinturas, colagens e rabiscos. A música é um fator importante para o desenvolvimento motor, auditivo e cognitivo. O teatro e, ou atividades de mesmo valor contribuem para aumentar autoestima e melhorar o relacionamento com o grupo. Meneghetti (2016), acredita em uma melhor qualidade de vida estimulando a criação de hortas e pequenas plantações. Isso faz com que a criança entenda sua participação cidadã na construção de uma sociedade mais sustentável, e consequentemente aumenta seu bem-estar.

METODOLOGIA

As atividades foram realizadas na sala de espera da Clínica de Odontopediatria da Faculdade de Odontologia da UNIFAL-MG e dois discentes se responsabilizaram por auxiliar cada grupo. No início do funcionamento do projeto, foi realizada uma roda de conversa com o objetivo de observar os gostos e desejos por alguma atividade específica, habilidades e necessidades, hábitos diários e dificuldades das crianças e responsáveis presentes. Assim, o discente pode compreender e estabelecer os trabalhos de acordo com as necessidades observadas nessa roda de conversa. Após o planejamento das ações, foi trabalhada uma temática por semana, sendo que cada dia da semana um grupo diferente de pacientes é atendido. O objetivo desta conduta é não forçar as crianças a realizarem atividades nas quais possam prejudicá-las, acarretar algum trauma posterior ou insatisfação da mesma. Com esse objetivo, foi oferecida mais de uma atividade ao mesmo tempo em todos os grupos, como leitura, desenho, moldes, jogos educativos. Foram ofertadas folhas em branco, moldes, lápis de cor, giz de cera, ficando as crianças livres para que expressassem o que desejassem. Cada criança teve a oportunidade de usar duas folhas, podendo também usar o seu verso. Os desenhos foram arquivados em envelopes identificados. Foi proposto aos pacientes que ajudassem os discentes responsáveis a realizarem mudanças no ambiente da sala de espera. Como por exemplo,

Realização

Apoio

confeccionar novos cartazes de acordo com a vontade de cada indivíduo para fixar na parede ou mural, organizar livros para o "cantinho da leitura", arrumar os lápis de cor, giz de cera, massa de modelar em determinado espaço e escolher músicas de acordo com o gosto dos pacientes. Na sala também foi organizado um mural de fotos com todas as crianças atendidas. As fotos foram registradas cada vez que uma nova criança entrou no grupo. Nas semanas em que foram comemoradas datas festivas (dia das mães, festa junina copa do mundo, dia dos pais, dia da independência, dia das crianças, dia do dentista, dia do professor, dia da terra, entre outros) foram elaborados trabalhos para comemorar cada data. Os discentes responsáveis levaram várias ideias de atividades: artesanato com palito de picolé (reciclado ou não), recortes com papel e desenhos para a criança colorir e escrever à sua maneira. Para enfeitar a sala de espera utilizaram-se panos temáticos e plaquinhas para fotografias. Cada criança assumiu a responsabilidade de jogar fora o que não tiver mais uso e limpar a parte que sujou. O aspecto diversidade também foi desenvolvido ao longo de cada manhã. Tal ato é necessário pois a Clínica é frequentada por variados tipos de crianças, o que pode estimular a discriminação e a desconfiança. O trabalho consistiu em desconstruir protótipos discriminatórios no inconsciente da criança, como machismo, racismo, intolerância com deficientes, entre outros. Para o encerramento das atividades do semestre, aconteceu a feira de artes confeccionadas pelos pacientes. Ao final da exposição todas as crianças presentes receberam certificados indicando mérito por terem participado do projeto. O objetivo da exposição e do certificado é fazer com que eles sintam importantes e valorizados com a sua participação. Os discentes responsáveis pela ação se reuniram uma vez por semana para a idealização da temática e confecção dos materiais necessários para o seu desenvolvimento. Foram realizados momentos de capacitação com profissionais especializados e estudos dirigidos com artigos científicos para desenvolver um espírito crítico em todos os participantes do projeto.

AVALIAÇÃO

Os resultados obtidos foram mensurados por entrevistas com os responsáveis, discentes da Clínica de Odontopediatria e com as próprias crianças beneficiadas pelo projeto. Os responsáveis e discentes relataram a melhora no comportamento social e de integralidade, maior aceitação ao tratamento odontológico e redução de ansiedade, evolução no desenvolvimento cognitivo e motor da criança. De acordo com o relato das crianças, o projeto aumentou a

Realização

Apoio

vontade de continuar e realizar o tratamento odontológico, a melhora na interação social com os colegas presentes e os próprios discentes que realizam o tratamento.

REFERÊNCIAS

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não formal. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, Dec. 2005.

CARMO, M. R. C. **A formação do pedagogo para atuar no ambiente hospitalar**: um estudo das propostas de formação em duas Instituições de ensino superior do Recôncavo. Monografia. Amargosa-BA; Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2012.

GOHN, M. D. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006. MOURA, L. A. DE; DIAS, I. M. G.; PEREIRA, L. V. Prevalence and factors associated with preoperative anxiety in children aged 5-12 years. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 24, n. 0, **p. xxx**, 2016.

PIMENTA, M. A. F. **Arte e aprendizagem**. Monografia. Rio de Janeiro – RJ. Faculdade Integrada da Universidade Cândido Mendes, 2014.

TEIXEIRA, E.; VELOSO, R. O grupo em sala de espera: território de práticas e representações em saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 320–325, 2006.

DESENHOS COMO FORMA DE COMPREENSÃO ESPACIAL: INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO.

Jasmine Luiza Souza Silva
Pontifícia Universidade de Minas Gerais *campus* Poços de Caldas
jasmine_luisa@hotmail.com

JUSTIFICATIVA

O ambiente de convívio influencia diretamente no bem-estar e nas emoções, não seria diferente no ambiente escolar. O espaço físico se torna elemento indispensável a ser estudado no contexto da educação infantil, sendo este, o local que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções.

A carência de qualidade na produção de melhores ambientes escolares é o principal motivador dessa proposta. Entender como o ambiente pode influenciar no aprendizado é importante para a criação de projetos arquitetônicos escolares de qualidade, já que a maioria das escolas são implantadas em edifícios despreparados para o ensino infantil. Compreender a visão dos alunos que utilizarão desse espaço é compreender a demanda que a arquitetura escolar possui. Sendo assim, para a elaboração do projeto arquitetônico para a escola Alvorecer é necessário entender as necessidades dos alunos, sendo essa a principal justificativa desta pesquisa.

Esse trabalho trata-se do relato do estudo realizado para a produção de um projeto arquitetônico para Alvorecer Escola Parque na cidade de Pouso Alegre. Para a elaboração do projeto foi realizado um estudo aprofundado sobre os métodos pedagógicos e as principais necessidades educacionais da cidade. A experiência escolar foi realizada em três escolas infantis que atendem as crianças no bairro São Geraldo. A atividade iniciou-se com uma conversa e através de desenhos realizados pelos alunos, foi possível conhecer a visão e a percepção espacial das crianças sob o ambiente de ensino em que se inserem.

OBJETIVOS

A experiência foi aplicada com o objetivo de avaliar e compreender a perspectiva espacial das crianças de acordo com seu espaço escolar, e assim, encontrar a melhor

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVAS
UNIVAS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

metodologia para a criação de elaboração do projeto de arquitetônico escolar da melhor forma, de acordo com as necessidades dos alunos e da pedagogia aplicada a cada escola.

Conforme aponta KOWALTOWSKI, (2011), o espaço físico da escola pode influenciar a forma como as pessoas trabalham e aprendem dentro dele. Portando, sendo o ambiente de ensino também um professor, é importante investigar como a arquitetura escolar pode colaborar para melhorar o projeto pedagógico e a aprendizagem dos alunos nas escolas.

CONTEÚDO: Visita ao espaço escolar e experiência com desenhos

Para melhor compreensão da qualidade espacial e do ensino, foi realizada uma visita as escolas que atendem ao bairro São Geraldo. A experiência foi realizada nas três escolas analisadas, em ambas escolas foi escolhido aleatoriamente uma turma do ensino fundamental 1, do 3º ano. A proposta é que cada aluno escrevesse seu nome, sua idade e realizasse um desenho sobre como eles gostariam que fossem sua escola, o que gostariam de mudar, quais atividades gostariam de fazer.

A experiência com desenhos é aplicada na psicologia para identificar sentimentos e emoções internalizadas, quando se trata de crianças, os desenhos impulsionam seu desenvolvimento cognitivo e expressivo. Iavelberg (2006), ressalta que "Para a criança ‘ver é crer' e o desenho se desenvolve com base nas observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica". Trazer os objetos vistos no mundo para o papel é uma forma de lidar com os elementos do dia a dia.

A escola Vinicius Meyer foi visitada no dia 19/08/2016. O edifício trata-se de um prédio fechado, com janelas pequenas com grades, possui dois pavimentos. A escola é muito simples, desprovida de qualquer tipo de diversão para as crianças, há faltas de jardins ou qualquer contado com a natureza. A experiência na escola foi realizada com a turma tinha 19 alunos entre 7 e 9 anos de idade. Alguns alunos apresentaram comportamento muito agitado, foi possível observar que algumas crianças não sabiam escrever corretamente seu primeiro nome e maioria não soube escrever o nome completo.

A escola CIEM também localizada no bairro São Geraldo foi visitada no dia 02/09/2016, atende do ensino infantil ao ensino médio, possui dois pavimentos. As salas de aula são grandes com pé direito de aproximadamente 4m. A turmas da escola CIEM era de apenas 12 alunos, porém somente 8 estavam presentes no dia da experiência. Os alunos são de 8 a 11 anos, alguns

Realização

Apoio

repetentes, a turma aparentemente é calma, porém com destaque para alguns alunos agressivos e dispersos.

O CAIC, apesar de estar localizado no bairro Árvore Grande, mais distante do local de intervenção, também atende a grande número de alunos do bairro São Geraldo. A escola CAIC é uma grande escola com boa qualidade espacial, é dividida em dois edifícios, creche e demais ensinos. A escola é provida de quadras de esportes, o bosque de arvores, anfiteatro e pátio de recreação. A turma que participou era muito calma e educada, todos alunos vestiam uniformes, os alunos possuem 8 e 9 anos.

METODOLOGIA

A pesquisa iniciou-se com a procura por um novo modelo educacional no qual as crianças possam aprender livremente em um espaço adequado e confortável interagindo com a natureza. Durante o estudo foi realizado uma pesquisa sobre os métodos e tendências pedagógicas buscando conhecer e identificar as diversas formas de ensino, como são os ambientes adequados para cada tendência e de que forma a arquitetura pode ajudar na educação.

O estudo abordou bibliografias que refletem sobre o projeto escolar, a forma como a arquitetura escolar tem sido desenvolvida para melhorar a aprendizagem das crianças. Como o terreno de implantação do projeto escolar está localizado no bairro São Geraldo, foi realizado uma análise do ambiente de ensino das escolas que atendem as crianças do bairro. A leitura da percepção escolar das crianças aconteceu com a realização de desenhos.

AVALIAÇÃO

Os resultados da experiência são bem claros. Observamos que a falta de contato com a natureza é muito relevante, a criança sente falta de um ambiente arborizado, falta de espaço para brincar e socializar. Característica importante nos desenhos é o telhado em duas águas que lembra a própria casa, também foi observado que nos desenhos não há limitação entre o espaço de lazer. Muitos dos desenhos retratam a escola como um local restrito e, quase todos, mesmo pedindo para desenhar a escola que eles gostariam, desenharam sua própria escola, isso pode mostrar falta de abrangência criativa.

Na escola Vinicius Meyer, por exemplo, é um local fechado sem quadras esportivas e sem local apropriado para as crianças brincarem e se socializarem. Esse ambiente reflete

Realização

Apoio

diretamente no comportamento das crianças que se tornam muito agitadas. Analisando os desenhos observamos que a maioria das crianças desenhou arvores, flores, céu aberto, ou seja, jardins. 13 dos 19 desenhos possuía alguma característica ligada a natureza. Isso pode ser reflexo do ambiente escolar em que convivem.

Os alunos do CIEM estão diferentes em relação a outras escolas, as crianças do terceiro ano possuem idade muitos diferentes, são alunos mais distraídos. Em conversa informal com uma das secretárias, me confidencializou muitas faltas diárias, são poucas famílias que participam de reuniões e os alunos tem pouco interesse pelos estudos. Podemos observar muitos desenhos iguais o que dá a impressão de terem sido cópias. O elemento que mais apareceu nos desenhos foi piscina, muitos desenhos mostram árvores, jardins e playground.

Uma psicóloga analisou os desenhos, o resultado foi que alguns alunos do CIEM e do Vinicius Meyer demonstram agressão e tensão, muitos mostram instabilidade familiar e insegurança.

Já na escola CAIC, os alunos são muito calmos em relação as outras escolas que participaram da experiência, mesmo estando em uma quantidade maior de alunos por turma. Os alunos são capazes de analisar e compreender melhor os problemas da escola e propõem soluções.

Nos desenhos, podemos observar os elementos mais presentes foram o playground, que antigamente a escola possuía; campo de futebol: a escola possui diversas quadras de esporte e um campo de futebol que atualmente está bem deteriorado. Outra figura presente foi a de computadores: na escola falta sala de informática; e também ar condicionado, apesar das salas de aulas terem sido projetadas para uma boa qualidade climática. Muitos desenharam o refeitório, em um dos desenhos o aluno desenhou as mesas grandes em relação a figura humana o que mostra a necessidade de adequação do mobiliário no refeitório. Armários foram retratados em vários desenhos, é possível que seja por causa da quantidade de livros que os alunos carregam diariamente.

O Projeto Arquitetônico

A análise das perspectivas das crianças foi fundamental para a elaboração do conceito do projeto arquitetônico. Através dos desenhos, observa-se que as crianças remetem a escola ao espaço residencial, a maioria dos desenhos possuem características típicas de uma casa,

Realização

Apoio

sendo assim, o projeto abordou o partido: CASA E QUINTAL, sendo as salas de aula a casa e o pátio, parte essencial do projeto, o quintal, local onde a criança se divertem, despertam a criatividade e socializam com os amigos e o mundo. Concluiu-se que cinco pontos são essenciais para proporcionar qualidade no ambiente de ensino: Salas multifuncionais, interação com a natureza, contato cultural, espaço para atividades físicas e lúdicas e ambiente sustentável.

As salas multifuncionais são pensadas para melhorar a qualidade do ambiente proporcionando diversas atividades em um único espaço, não podemos deixar de lado a educação básica exigida pelo MEC, porém o espaço de aprendizado deve ser livre e flexivo para transmitir o conhecimento de maneira lúdica. As salas de aula devem obedecer ao conforto do aluno que resulta no melhor aprendizado e concentração.

A ideia é que o espaço esteja integrado com a natureza para que a criança cresça reconhecendo e respeitando o meio ambiente natural. O contato com a natureza é importante para o desenvolvimento, as crianças apuram os cinco sentidos e descobrem novas percepções. A escola deve proporcionar um olhar cultural, o incentivo pode acontecer através de aulas de teatro, dança, pintura e artesanato, promover exposições de artistas e também de trabalhos dos alunos. A intensão é que essas aulas sejam parte da base curricular incentivando desde a infância a diversidade cultural.

O espaço escolar também deve servir como incentivador do movimento, ou seja, da atividade física em geral, o incentivo pode ser em espaços livres pensados para diferentes usos. O brincar, além de ajudar a combate a obesidade, desenvolve a motricidade, promove o autoconhecimento corporal, ensina o respeito ao outro e incentiva o trabalho em equipe.

Soluções sustentáveis, transparecer aos alunos desde de cedo a importância de cuidar do meio ambiente. É interessante que esses elementos estejam à vista da criança, que sejam uma forma de ensinar e também de aproximar a sociedade a necessidade de pensar em novas formas de construir.

REFERENCIAS

BUFFA, Ester. PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 / 1971.** São Paulo: Editora Edufscar 1. Ed, 2001.

IAVELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança: Práticas e Formação de Educadores**. 1 ed. Zouk, 2006.

KOWALTOWSKI , Doris C. C. K. **Arquitetura Escolas: o projeto de um ambiente de ensino.** São Paulo: FAPESP 1ª edição, 2011.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AUTOCONHECIMENTO E PROJETO DE VIDA

Juliana Aparecida Fontes[101]
Prefeitura de Campanha
julianafontescpa@yahoo.com.br

JUSTIFICATIVA

A Equipe Pedagógica da escola, pensando em como contribuir com o desenvolvimento integral de seus alunos, solicitou que fossem ministradas aulas de cunho socioemocional no último ano do Ensino Médio. Assim, já que esses alunos estão vivenciando uma fase de muitos questionamentos e incertezas, vivendo um momento de pressão e cobranças por respostas definitivas sobre a carreira e, principalmente, sobre a vida, foi selecionado o tema Autoconhecimento e Projeto de Vida.

Essa temática foi fundamentada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que foram descritos no relatório para a *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (*UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1999). Conhecer a si mesmo, reconhecer os próprios limites, suas qualidades e habilidades podem influenciar no aprendizado e no desenvolvimento interpessoal.

> O aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual; ele pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento; pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual concentrar-se-á (AZEVEDO, 2003. p. 179).

Para Espírito Santo (2007), é importante conhecer-se para de fato atuar na sociedade, por isso, o autoconhecimento torna-se uma ferramenta importante que o ser humano pode utilizar para comunicar-se com o mundo, com a sociedade, com o outro. Portanto, as aulas utilizaram-se da teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida por Howard Gardner (1985), que definiu inteligência como habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais; com o propósito de desenvolver a reflexão, ampliar conceitos e estimular habilidades e potencialidades em cada um.

[101] Psicopedagoga da Rede Municipal de Educação de Campanha/MG. Mestra em Educação pela UNIVAS. Atividade desenvolvida na Escola São João/Coopercamp em Campanha/MG.

Realização **Apoio**

OBJETIVOS

a. Compreender a necessidade de se autoconhecer;
b. Reconhecer seus limites e suas habilidades;
c. Proporcionar que os alunos reflitam sobre o que desejam ser e seus planos para o futuro;
d. Desenvolver habilidades de escuta e de se comunicar;

CONTEÚDO

Os conteúdos trabalhados foram Autoconhecimento e Inteligências Múltiplas.

METODOLOGIA

Foram ministradas quatro aulas, organizadas em dois dias letivos não-consecutivos. A metodologia utilizada foi roda de conversa, dinâmicas de integração, técnicas de relaxamento, apresentação de conteúdo por meio de slides, questionário com questões de autoconhecimento, questionário de identificação das inteligências múltiplas adaptado do livro "Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas" (ANTUNES 2001), atividades de partilha e de escrita.

AVALIAÇÃO

Acontece durante as aulas por meio da participação, envolvimento e nas respostas às atividades de cada instrumento já mencionado.

Com as aulas, foi possível orientar os alunos a conhecerem suas habilidades e limitações, a perceberem quais emoções os dominam, em especial estimulá-los a descobrirem quais são seus sonhos.

De acordo com o relato da direção pedagógica da escola, os resultados foram observados por meio da mudança de postura dos alunos em sala de aula, que se mostraram mais focados e responsáveis. O que se tornou firmado o compromisso das aulas para o próximo ano estendendo a todo ensino médio.

Realização

Apoio

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2001.

AZEVEDO, C. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2003.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Realização

Apoio

ENSINO DE EMBRIOLOGIA NA SALA DE AULA: O USO DE MOLDES NA REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO FETO DURANTE AS FASES DA GESTAÇÃO.

Juliana dos Santos Braz
Unifal
julianabrazareado@gmail.com

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho procura de acordo com a proposta do programa Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas, demonstrar uma analogia entre o contexto social que essa escola está inserida no município de Alfenas-MG e o conhecimento do senso comum sobre a observação das características de cada semana de gestação. Sendo, portanto, uma importante iniciativa de efetivação da aprendizagem sobre o conteúdo ministrado didaticamente.

Dentro disso, é nessa dinâmica que o discente demonstra todo o seu conhecimento construído na trajetória acadêmica durante o seu curso, garantindo, assim, um exercício mais sucedido durante a prática quando estiver atuando como professor regente. Nesse sentido, o curso de ciências biológicas promove temas bem diversificados, sendo o estudo da vida vital em benefício do desenvolvimento do aluno. A educação está relativamente relacionada com a realidade, possibilitando que o indivíduo pratique essa experiência em diferentes locais, proporcionando uma propagação de conhecimentos e atividade como agente crítico no meio social.

Para tanto, o tema tem que ser introduzido para desenvolver no aluno, interesse entre o saber e a prática. Assim, a prática pedagógica tem que ser embasada através de teorias consistentes e apresentar clareza para o aprendiz, assim o discente estabelece um ser científico e pesquisador, demostrando a importância do contexto para uma excelente execução do momento prático.

OBJETIVO

Realização

Apoio

O objetivo principal do trabalho, favorecer uma melhor compreensão de cada semana de gestação. Sendo abordados também alguns temas relacionados ao consumo de medicamentos abortivos e drogas lícitas e ilícitas.

CONTEÚDO

Conteúdo pautado, embriologia a partir de cada mês de gestação. Disciplina aplicada através de moldes de borracha para uma melhor compreensão.

METODOLOGIA

A contextualização dessa prática ocorre na Escola Estadual Samuel Engel, localizada em Alfenas-MG. O público alvo desse trabalho foram os alunos do 7° ano que compõe o ensino fundamental II, pois, os conteúdos das fases embriológicas se encontram no currículo de base comum, é apresentam uma importância em se trabalhar esse assunto já nessa idade, com fins de orientação e discernimento sobre outros assuntos que envolvem tal temática.

A prática realizada teve uma preparação teórica antes e durante, para uma melhor compreensão dos alunos ali envolvidos. Com o tema fases da gestação, foram levados moldes de fetos desde a mórula até 9° mês, como ferramenta didática para melhor compreensão do conteúdo ministrado. Assim, a partir desse contexto, os alunos conseguiram acompanhar as fases fazendo analogias com os moldes de borracha presente na bancada. Dessa forma, quando havia a explicação das fases, dúvidas surgiram concomitantemente a e curiosidades que foram respondidas imediatamente.

Avaliação

Para avaliar os alunos que participaram dessa prática, foi apresentada uma proposta de texto, onde cada aluno explica sobre a experiência vivenciada. No mesmo texto, os mesmos tinham a oportunidade de realizar dúvidas que eles gostariam de saber, porém o local com os demais colegas os deixava constrangido, possibilitando, dessa forma, que todos interagissem com o conteúdo de acordo com o seu livre arbítrio.

CONCLUSÃO

Realização

Apoio

A experiência demostrou como é importante esse tipo de conteúdo nas escolas, já que é um tema que com certo "tabu". Assim, esse tema pode ser discutido com outros conteúdos, por exemplo: doenças genéticas, gravidez na adolescência, DST, métodos contraceptivos. Dessa forma, possibilita-se a compreensão sobre um conteúdo curricular de extrema importância para o contexto social e particular, desencadeando, portanto, uma relação intrínseca entre o conteúdo teórico da disciplina Ciências Biológicas e os reflexos da prática da realidade dos mesmos.

A curiosidade foi despertada, e a mesma é vital para o interesse dos alunos na importância social do assunto. Assim, o conteúdo tradicional, foi trabalhado de forma dinâmica, criativa efetivando o objetivo da construção do conhecimento e as indagações, que por sua vez, são necessárias para a continuidade da formação de agentes críticos e informantes sobre assunto que retrata a vida como centralidade. Dessa forma, a função social foi cumprida em primeira instância, e um assunto que ministrado tradicionalmente poderia passar por desinteressante ou sem nenhuma importância, despertou interesse e efetivou a informação do assunto, chamando atenção para outras temáticas relacionadas, dessa forma, a experiência demonstrou-se eficaz e cumpriu com o objetivo de trazer para o contexto escolar a realidade social dos mesmos, demonstrando a eficiência da aprendizagem.

Figura 1: Imagem que ilustra a apresentação do conteúdo com o uso dos moldes.
Fonte: Arquivo pessoal, agosto de 2018.

Figura 2: Imagem ilustrativa que demonstra a atenção dos alunos no decorrer da explicação. Fonte: Arquivo Pessoal, agosto de 2018.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002, p. 277-351.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Proposta curricular. Filosofia e Sociologia**. Ensino Médio. s/d. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema.

Realização

Apoio

PROJETO ESCOLAR: POR UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER

Laudicéia Silva Machado
Escola Estadual Senador Bueno de Paiva
machadolaudiceia40@gmail.com

JUSTIFICATIVA

O acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes na educação básica têm sido temas recorrentes nas discussões que acontecem no cenário educacional brasileiro. Da mesma forma, questões como os índices de repetência e de evasão indicam a necessidade de implementar ações que ofereçam aos estudantes o direito de aprender, promovendo a redução das desigualdades.

Este projeto visa atender estudantes de 14 a 17 anos (do sexto ao nono ano) que estão em defasagem escolar, em situações de vulnerabilidade, que precisam de escolaridade qualificada.

Isso implica soluções coletivas que comtemplem a inclusão social, a autonomia, o espírito empreendedor, a melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

Neste projeto situa-se os estudantes /adolescentes, como um cidadão, um indivíduo pertencente a um estado e sujeito de direitos. Esta é uma questão muito importante, que dá ensejo a este projeto, de um olhar amplo sobre a situação deste grupo social em vários ângulos. Nota-se que há muitos dos indivíduos que estão neste grupo social não buscam muitas alternativas de saírem da situação na qual se encontram e se acomodam da forma de vida em que estão, a pobreza, a fome, a violência, as drogas entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ficavam de fora com as crianças e adolescentes não escolarizados.

Mesmo assim, este fato não justifica que tais “alunos” continuem sem receber educação de qualidade e professores qualificados.

A metodologia é uma proposta sóciopedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação da cidadania que visa o acesso à conclusão da Educação Básica com qualidade e em tempos flexíveis.

Realização
Apoio

Um projeto onde professor e estudantes aprendem em círculos, formando uma roda de conversa em que todos em sua diversidade estão no mesmo patamar. Podem interagir, identificar afinidades, e se construir como grupo.

A medida que o professor atua mobilizando a intuição, a imaginação, os sentimentos e o afeto de seus estudantes, o desejo de aprender é ampliado e coletivizado em sua turma, valorizando a conquista de bons resultados por todos os participantes do grupo criando-se o vínculo e tornando a aprendizagem significativa.

Vínculos se constroem na descontração da roda, do aprender, do brincar e do cantar juntos... E também quando juntos fazemos acordos e os cumprimos.

Estudos sobre o funcionamento do cérebro revelam que as pessoas aprendem mais quando estão descontraídas, alegres, esperançosas. Sensações de medo, insegurança e impotência bloqueiam a aprendizagem. Sendo assim o projeto busca criar um ambiente de leveza e felicidade.

Para Paulo Freire, o círculo de cultura é espaço de diálogo, ampliação de saberes e construção de conhecimento.

OBJETIVOS

- Oferecer oportunidades de fomentar a discussão sobre esse tema tão importante e provocar ações que, começando em um indivíduo, possam se propagar e fazer a diferença na sociedade e no mundo em que vivemos.
- Realizar um trabalho social, mobilizando os alunos a consciência ambiental
- Mobilizar o poder público (prefeito) e órgãos vinculados ao sistema (CREAS/CRAS e outros envolvidos) integrando políticas públicas, realizando discussões e elaborando propostas de oficinas extra-escolar e projeto menor aprendiz nas indústrias locais
- Além das atividades práticas, pesquisas de campo, os alunos deverão aplicar os resultados obtidos e suas percepções pessoais a respeito dessa experiência diferente que tiveram.

CONTEÚDOS

O trabalho foi realizado de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas:

- Português / Produção de texto - (linguagem oral e escrita, relatórios, depoimentos, entrevistas)
- Ensino Religioso/Ética - (discussão de direitos humanos, respeito a vida e cidadania, políticas públicas, Lei que institui a Política para estudantes que cometem ato infracional l.
- Ciências –Trabalhos em relação a higiene, saúde do corpo / cuidados do corpo / sexualidade
- Matemática – Gráfico de dados sobre menores infratores e suicídios entre adolescentes
- História e Geografia – História de vida dos estudantes, linha do tempo, resgatando memória familiar, estudo de mapas por regiões com dados do IBGE sobre evasão escolar
- Palestras

METODOLOGIA

Ao iniciar o projeto, conversamos com pais e alunos sobre a proposta a fim de verificar o possível envolvimento de todos. Após as discussões elaboramos um cronograma com as divisões de tarefas realizadas.

As atividades foram desenvolvidas com base no fortalecimento da autoestima dos alunos, na construção do senso e coletividade. No dia a dia, os alunos são incentivados a alcançar um objetivo comum, por meio da cooperação entre todos os membros do grupo para tornar a aprendizagem significativa e efetiva..

O trabalho foi desenvolvimento na escola, pesquisas de campo, junto ao poder público e Secretaria de Desenvolvimento Social.

Realizamos atividades como:

- Filme “Escritores da Liberdade”
- Série "13 Reasons Why", da Netflix
- Aula expositiva e dialogada no Power point, com contextualização e interpretação e

Do filme e da série

- Desenvolvimento de debates em sala de aula

- Confecção de cartazes, gráficos e informações diversas representando características sobre os conflitos em adolescentes
- Ofício enviado ao poder público (prefeito, promotor de Justiça e assistente social) para discussão das políticas públicas do município e possíveis propostas para criação do projeto menor aprendiz
- Palestra com Sargento Caldeira sobre ato infracional, direitos e deveres de menores
- Depoimento de ex aluno, que foi condenado por tráfico
- Palestra com o músico Arkiles, estudo da letra da música "É preciso saber viver" relacionado a "13 razões para viver"
- Realizar trabalho de reflexão e conscientização de valores, comportamentos e atitudes
- Registros de relatórios pessoais
- Participação no festival de poesia, valorizando os motivos que o adolescente tem para viver " Não ao suicídio! " (poesias criadas pelos próprios alunos)

AVALIAÇÃO

Alcançamos nossos objetivos aplicando os conteúdos listados, proporcionando condições para o desenvolvimento individual e coletivo dos educandos levando em consideração sua limitação, criatividade, fazendo da sala de aula um ambiente de conhecimento e descoberta. A avaliação ocorreu durante todo o processo do projeto, através da observação de atitudes assumidas pelo aluno nas aulas, participação nas atividades propostas, interesse, comportamento.

Exposição do material produzido durante o projeto.

Encenação dramática através da poesia relacionando o conflito e a afetividade, valorizando o ser humano.

O projeto "POR UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER", promoveu mudanças nas relações, nos espaços, e nos tempos escolares dos adolescentes onde o professor foi alvo de projeções afetivas e positivas, permitindo uma aprendizagem emocional importante para a resolução de conflitos cotidianos.

REFERÊNCIA

Este projeto foi realizado através pesquisa bibliográfica livre pela internet acerca da afetividade, o vínculo, adolescência e evasão escolar. Com links diretos para acesso aos documentos, dissertações, textos, documentários e vídeos.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p.54-60.

ARANTES AMORIM, Valéria. **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2003, p.109-126.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas**. Profissão docente e formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Fundação Roberto Marinho **Telecurso Minas Gerais** - 2017

"Ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; aprendemos todos em comunhão" Paulo Freire

Pesquisa de campo: Conhecendo "Eisntein do Sertão"

Realização **Apoio**

Importância da reciclagem e valorização “do trabalho dos catadores

Palestra com Policial Caldeira Arkiles “Direitos e Deveres – menor infrator”

Palestra com músico e professor Arkiles: “13 motivos para viver”

Realização

Apoio

Criando vínculos – equipes: A importância do círculo

Realização

Apoio

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento
Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul
Professora no IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre
lucy.nascimento@ifsuldeminas.edu.br

JUSTIFICATIVA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as disciplinas ministradas no ensino médio, entre elas o ensino de biologia, devem promover "a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação", ou seja, objetiva a alfabetização científica dos alunos (BRASIL, 1999, p.5).

Nesta perspectiva o ensino médio ao aproximar o que é estudado na escola da realidade cotidiana do aluno capacitando-os a participarem ativamente dos debates contemporâneos e formando indivíduos com raciocínio crítico, autonomia intelectual, ética, capacidade de continuar aprendendo, com competências e habilidades necessárias para o mundo do trabalho e da vida ativa social (BRASIL, 1999).

Neste arcabouço, a Educação Ambiental (EA) como tema transversal ao ser abordada de forma politizada e crítica permite que o aluno se veja como ser social, consumista, afetado culturalmente e globalmente, não sendo assim, tratada apenas numa perspectiva comportamentalista, fragmentada e, portanto, reducionista.

Por esses motivos, Rodrigues (2000) defende a transdisciplinaridade como abordagem pedagógica mais apropriada, pois permite extrapolar os limites das disciplinas, desenvolver no aluno a percepção do mundo real e da capacidade dele mudar a si mesmo e a sua realidade. Essa postura de educação requer da maioria dos professores uma quebra de paradigmas, visto que, qualquer ação político-pedagógica exigirá mudanças e "mudar é difícil, mas, é possível [...]". (FREIRE, 1996, p.88).

Este cenário, o da formação o aluno do ensino médio, no contexto da EA, se torna ainda mais complexo ao considerarmos a formação dos alunos do ensino médio dos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem

Realização
Apoio

gratuitamente educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades (BRASIL, 2016). É neste escopo que se insere a proposta dessa pesquisa, a promoção da EA junto a alunos do ensino médio do curso técnico integrado, mais especificamente os alunos do 2º ano, dos cursos de Administração, de Edificações e de Informática.

OBJETIVO GERAL

Partindo dos argumentos apresentados este trabalho visa discutir os desafios encontrados ao se trabalhar uma proposta transdisciplinar voltada à temática EA em turmas de 2º ano do ensino técnico integrado, na disciplina de Biologia e tendo como contexto o dia do meio ambiente comemorado nacionalmente no dia 05 de junho.

CONTEÚDOS

Educação ambiental e sustentabilidade

METODOLOGIA

Adotou-se a pedagogia de projetos considerando "à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e suas múltiplas dimensões" [...] (JACINTO, 2016, p.127). De acordo com Almeida (1999) essa abordagem possibilita envolver o aluno no processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia e o conhecimento de distintos saberes. Na figura 1 apresentamos algumas considerações que o professor deve ter ao trabalhar com projetos.

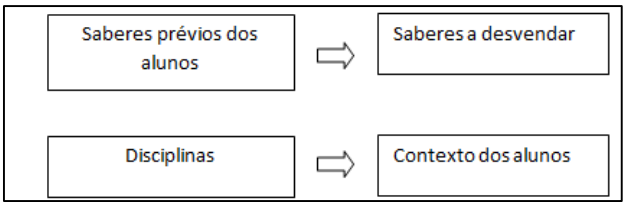


Figura 1- Pedagogia de projetos (NOGUEIRA, 2012).

Realização
Apoio

Visando promover a EA junto a 95 alunos, de 3 turmas do 2º ano do ensino médio técnico integrado dos cursos de Administração, Edificações e Informática do IFSULDEMINAS foi proposto um conjunto de atividades:

1- Palestra com uma bióloga e educadora ambiental da Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente de Pouso Alegre sobre a **“**Poluição dos oceanos por microplástico e a responsabilidade de cada um no processo de reversão desse quadro”.

2- Visita Técnica ao Parque Estadual Nova Baden, localizado no município de Lambari-MG.

3- Projetos temáticos, sendo eles:

- Turma do ensino médio técnico integrado em Administração, grêmio estudantil e demais alunos: Plantio de mudas e revitalização do espaço verde do campus.

- Turma do ensino médio técnico integrado em Edificações: Arquitetura sustentável, com a elaboração de maquetes e banners.

- Turma do ensino médio técnico integrado em Informática: O meio ambiente x relação humana em Pouso Alegre, com elaboração de documentários.

Para a elaboração e desenvolvimento dos projetos temáticos pelos alunos se considerou as etapas descritas por Nogueira (2012) sobre a pedagogia de projetos: definição do problema; planejamento; acompanhamento; execução; depuração; apresentação; ajustes finais; avaliação e registro.

AVALIAÇÃO

As atividades propostas infelizmente não foram realizadas em sua integralidade devido a acontecimentos político-sociais que culminaram na suspensão das aulas, como: a paralização dos caminhoneiros, a falta de combustível nos postos de gasolina e os atentados aos ônibus na região de Pouso Alegre e cidades do sul de Minas.

Diante disso, houve a necessidade de suprimirmos algumas ações em detrimento de garantirmos que os conteúdos do currículo programático fossem ministrados. As atividades canceladas foram à palestra e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos da turma de Administração. Além disso, as visitas técnicas e as demais apresentações dos projetos dos alunos de Edificações e de Informática precisaram ser remanejadas, sendo estas realizadas no intervalo do almoço.

Realização

Apoio

Tais situações acabam por revelar um sistema de ensino ainda atrelado a uma rigidez curricular que privilegia as aulas tradicionais em detrimento de projetos transdisciplinares.

As visitas técnicas ao Parque Estadual Nova Baden foram realizada nos dias 11 e 12 de junho. O Parque conta com uma área de 214,47 de hectares que abriga uma rica flora e fauna típica de Mata Atlântica. Na oportunidade os alunos visitaram o Casarão, sede do Parque onde foram recepcionados pelos coordenadores e receberam informações sobre a criação do Parque, seu manejo e a importância para a preservação do bioma de Mata Atlântica. Eles também realizaram uma caminhada na trilha das 7 quedas, o que possibilitou uma imersão na biodiversidade do parque. Finalizando as atividades participaram de uma palestra no viveiro do parque e do plantio de mudas.

Ao aproximar os alunos da realidade eles foram capazes de correlacionar vários conteúdos estudados aos encontrados nesse espaço natural. Além disso, foi notória a percepção da alegria, do sentimento de integração com a natureza e da necessidade de ser preservar a natureza, como manifestado por uma das alunas “queria morar num lugar assim”. Tal fala foi gancho para se discutir com os alunos sobre a importância dos parques estaduais e de cuidados que podem ser adotados em relação ao meio ambiente. O ensino e a aprendizagem nesta proposta de EA por projetos envolvem, portanto, aspectos não somente cognitivos, mas emocionais e atitudinais.

A visita técnica realizada com os alunos no Parque Nova Badem despertou nos alunos novas perspectivas sobre o projeto que eles deveriam realizar. Conforme as propostas idealizadas, os alunos do 2º do Curso Técnico Integrado em Informática desenvolveram documentários destacando questões fundamentais para a boa convivência do homem com o meio ambiente. Essas produções chamaram a atenção para os problemas causados pelo descarte inadequado do plástico, do despejo de esgoto sem tratamento nos rios Mandu e Sapucaí, que fazem parte da bacia responsável por abastecer a cidade de Pouso Alegre, da má arborização urbana; além de destacar a importância do Horto Municipal de Pouso Alegre como área de lazer e preservação ambiental.

Já os alunos do 2º do Curso Técnico Integrado em Edificações elaboraram banners e maquetes envolvendo arquitetura sustentável com foco na sustentabilidade e na harmonia com a natureza, como: telhado verde, telhado branco, usa de placas solares no Campus Pouso Alegre, paisagismo nativo e correntes de ar cruzadas. Na figura 2 e na figura 3 podemos observamos o registro de algumas das atividades realizadas.

Realização **Apoio**

Figura 2: Alunos do 2º ano dos cursos Técnicos Integrado em Administração e Informática no plantio de mudas no Parque Estadual Nova Baden.	**Figura 3: Alunos do 2º ano do curso Técnico Integrado em Edificações na apresentação dos projetos desenvolvidos sobre arquitetura sustentável.**

O cancelamento das aulas, as angústias geradas pelos conflitos gerados na paralização da greve dos caminhoneiros e os ataques aos ônibus no sul de Minas, certamente impactaram no desenvolvimento das atividades propostas. Porém, os projetos desenvolvidos possibilitou estimular o interesse dos alunos por temas relacionados ao Meio Ambiente, à realização de pesquisas estruturadas e o desenvolvendo a capacidade de argumentação crítica escrita e oral.

Como defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais é fundamental se oportunizar a formação de indivíduos críticos, participativos e reflexivos, por meio de experiências que o permita interagirem com seu meio e "comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la" (BRASIL, 1998, p.24).

Concluímos que tanto as ações provocadas, direcionadas e mediadas pelo professor, quanto às ações de debates, escolhas, análises, produções, avaliações e reflexões pelos alunos colaboraram para a promoção da EA. Contudo, percebe-se ainda a necessidade se reformular os currículos dos cursos técnicos integrados, a fim de, incluírem maior integração entre as áreas de formação. Neste propósito, a pedagogia de projetos pode ser uma proposta para melhor preparar os alunos para atuarem como cidadãos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Projeto:** uma nova cultura de aprendizagem. São Paulo: PUC/SP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF, 1998. 436p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da rede**. 2016

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: PAZ E TERRA, 1996.

JACINTO, S. S. da S. Tecendo rede (s) no processo de alfabetização. **Olhares & Trilhas**, n. 24, p. 122-138. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/36917/19641>. Acesso em: 07 set. 2018.

NOGUEIRA, N. R.. **Pedagogia de projetos:** etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2012.

RODRIGUES, Maria Lucia. Caminhos da transdiciplinaridade - fugindo a injunções lineares. **Revista Serviço Social e Sociedade,** n.64, Ano XXI, São Paulo, Ed.Cortez, Nov/2000.

Realização

Apoio

A PEDAGOGIA NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: DUAS EXPERIÊNCIAS

Marcelo Manoel de Sousa
Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Pedagogo da Universidade Federal do Piauí-UFPI e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira – NEPHEB/CNPq.
manoelsousa1985@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar duas práticas consideradas relevantes para os alunos de graduação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, *campus* Professora Cinobelina Elvas-CPCE. As experiências foram construídas à medida que se apresentaram como necessárias ao desenvolvimento de atividades e ao engajamento de alunos em tarefas acadêmico/culturais.

Graças à oportunidade oferecida pela referida universidade, por meio de Edital, tenho redigido projetos que têm possibilitado o enriquecimento cultural dos alunos envolvidos nos programas aprovados por meio de comissões *ad hoc*. Isso tem elevado a estima dos alunos que, após passarem por etapas seletivas, entregam-se com interesse aos objetivos propostos das ações.

Um dos projetos já finalizado é *Aumento de rendimento acadêmico na disciplina de cálculo dos bolsistas do campus de Bom Jesus PI* (2016-2017). O segundo projeto *Voz, violão & cultura* terá um ano de duração (2018-2019), encontra-se ainda em atividade e tem sido uma experiência estimuladora –. Acrescento, outrossim, que tem sido fundamental para mim**,** como pedagogo, participar ativamente de experiências desta natureza: idealizar, criar, concretizar e socializar os resultados desses trabalhos culturais.

OBJETIVOS

Realização
EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CEPEDU CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA UNIVÁS
UNIVÁS UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Apoio
FUVS
INSTITUTO FEDERAL Sul de Minas Gerais
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS

O objetivo deste relato de experiência é não só apresentar dois projetos executados no âmbito da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Professora Cinobelina Elvas, como também seus resultados. Do mesmo modo, há o propósito de mostrar o protagonismo da Pedagogia Universitária na elaboração e na expansão de ações relevantes ao desenvolvimento de processos de cultura e aprendizagem de alunos universitários.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Minha trajetória, enquanto pedagogo profissional, não se inicia em 2015, todavia, para este relato de experiência parti desse marco como referência de minhas atividades no papel de pedagogo na UFPI-CPCE. De acordo com Saviani (2010), este profissional é um especialista em Educação, consequentemente Pedagogia seria a teoria prática da Educação, visto que Educação é uma atividade prática.

Nessa sequência, começo por dizer que a partir de dezembro de 2015 tomei posse de um cargo amplamente divulgado como técnico-administrativo em Educação, porém, com funções de pedagogo. Ao chegar ao *campus* professora Cinobelina Elvas, localizado na cidade de Bom Jesus, PI, fui lotado em um setor denominado Núcleo de Assistência Estudantil-NAE, espaço de acolhimento de demandas socioeconômicas e acadêmico/psicológicas advindas da comunidade universitária, mais precisamente, de alunos e de professores.

As ações do Núcleo de Assistência Estudantil estão respaldadas pelo decreto federal n. 7.234, de 19 de julho de 2010, em cujo conjunto de seus artigos, dispõem-se os critérios e princípios de manutenção e desenvolvimento dos serviços prestados pelo referido Núcleo. As características básicas desse ambiente são compostas por uma equipe que varia de quantidade por *campus*, assim, no que atuo há uma equipe composta por um pedagogo, serviço de assistência social e psicológica e está previsto para um futuro próximo o serviço de atendimento odontológico e de enfermagem, voltados para a comunidade interna do campus.

Além do mais, tenho desenvolvido como pedagogo projetos que, por força da observação e da demanda, venho, sistematicamente, engajando-me na concretude de pelo menos dois deles. Um desses empreendimentos foi voltado para a aquisição de conhecimentos em cálculo pelos alunos que se revelavam interessados em compreender a dimensão da ciência matemática. À vista disso, é importante frisar que tais projetos são ocasionados por conta de abertura de Editais específicos em que há critérios de seleção, os quais seriam operacionalizados

Realização

Apoio

por alunos bolsistas no âmbito de cada *campus* em que se originam os programas. Foi nesse contexto que o referido projeto do qual fui supervisor teve seguimento.

Além dessa experiência que emergiu de minha prática como pedagogo, outro projeto foi criado, porém com novos interesses. Observei que no *campus* havia eventos: seminários, palestras, conferências com intervalos razoáveis. Ademais, na fila do Restaurante Universitário-RU- juntavam-se, em ala, grandes contingentes de pessoas ociosas: alunos, técnicos e professores. Foi graças à observação dessa conjuntura que se visibilizou a ideia de um projeto musical, que pudesse ser apresentado em todos esses espaços intervalares.

Este planeamento vem reunindo bastantes elogios, pois, à medida que ocorre a atração musical, as pessoas ficam mais serenas, ou seja, menos estressadas. Assim, ao mesmo tempo em que elas estão em intervalos, seja no RU, seja em eventual participação em episódios acadêmicos podem curtir um som da melhor qualidade. Com esse objetivo, foi acordado que se daria ênfase, no projeto *Voz, violão & cultura,* às canções clássicas da música popular brasileira -MPB- com o intuito de resgatar sucessos pouco divulgados na mídia. Tal propósito tem agradado ao público.

O projeto musical tem sido acompanhado de dois supervisores e efetivado por dois alunos bolsistas. Aqui se faz importante ressaltar que, após o projeto passar pelo crivo do Edital, todos os alunos do *campus* podem se inscrever nos projetos com os quais têm afinidade. Em seguida, passam por análise socioeconômica como prerrequisitos à aquisição da bolsa, além disso, é preciso que sejam hábeis para a execução do projeto ao qual se candidataram.

Ademais, somam-se ao trabalho com iniciativas dessa feita, outras funções próprias do pedagogo, o qual, de acordo com Saviani (2013), é um educador, que tem como papel fundamental não só incumbências técnicas, mas também políticas, no sentido de proporcionar aprendizagem relevante aos alunos da classe popular. Assim, tenho desenvolvido também orientação educacional. É nesse contexto que tenho coordenado projetos, como anteriormente exposto, acompanhando regularmente a aprendizagem de alunos e ensino de professores. Cujas tarefas, muitas vezes, devido à demanda, são obrigatórias aos alunos contemplados com bolsa estudantil, como necessidade de melhoramento no rendimento acadêmico.

Ademais, temos participado de oficinas, palestras, calouradas com alunos ingressantes, reuniões com professores e alunos, entre outras participações. É nesse viés que o pedagogo, como profissional da Educação, pode desempenhar papel fundamental com a classe

trabalhadora - em um sentido histórico/crítico, Saviani (2014) defende princípios e valores representativos dos interesses dos alunos originários da classe de baixa renda.

RESULTADOS PARCIAIS/FINAIS

Finalmente, o pedagogo tem sido um profissional bastante requisitado para desenvolver atividades e trabalhos de natureza diversa, no âmbito do espaço educativo das instituições de ensino. Isso mostra que vale a pena insistir nesta profissão, pois há de fato necessidade da força profissional desse educador.

Os projetos mencionados têm levado alunos a participar de atividades de que dificilmente teriam oportunidade de partilhar. Viabilizados, por conseguinte, por supervisores/coordenadores e alunos bolsistas, os resultados têm sido favoráveis à continuidade, e, de modo consequente, à realização de novos projetos.

Entende-se, pois, a complexidade de se trabalhar por meio de propostas educativo/culturais, uma vez que são ideias concretizadas que permitem a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica manterem-se em seus cursos por meio de bolsas de estudos, e, dessa forma, contribuírem para as atividades culturais e acadêmicas no espaço universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 19 de junho de 2018.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

_____.**Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **O lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUSA, Marcelo M. Aumento do desempenho em cálculo dos bolsistas da PRAEC/Bom Jesus PI.Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**./Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.112-118, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/issue/archive>. Acesso em: 21 de junho de 2018.

TERTÚLIAS DIALÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Alice Veríssimo Florêncio Franco de Lima
E.M.E.F. "Raul de Oliveira Fagundes" - Amparo / São Paulo
alice_verissimo@hotmail.com

JUSTIFICATIVA

Ao analisar o resultado das avaliações externas realizadas pelos alunos do 3º e 5º anos de nossa escola no ano de 2016, identificamos que poucos alunos adquiriram os conteúdos do nível adequado de aprendizagem, na Língua Portuguesa, e muitos adquiriram apenas os conteúdos do nível básico. Partindo desta constatação a equipe escolar decidiu buscar práticas para melhorar o aproveitamento das aprendizagens e diminuir o índice de alunos com nível de aprendizagem básico.

Para alcançar melhores resultados na aprendizagem foram realizadas Tertúlias Dialógicas Literárias, assim conceituada por Flecha; Mello (2005):

> A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da Literatura Clássica Universal. Destinada a pessoas sem formação universitária, foi criada há vinte e cinco anos, na Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, em Barcelona/Espanha, por educadoras e educadores progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estavam iniciando ou retomando sua escolaridade (p.01).

Tertúlia Dialógica é uma das Atuações Educativas de Êxito (AEE)[102] utilizadas no projeto Comunidade de Aprendizagem[103], que possibilita o diálogo igualitário e o desenvolvimento de valores como a convivência, o respeito e a solidariedade. É um encontro realizado após a leitura de um clássico, ou parte dele, combinada previamente pelo grupo, ou ainda uma música ou obra de arte. Ela envolve um processo de leitura e interpretação coletiva

[102] Ações Educativas de Êxito: Grupos Interativos; Tertúlia Dialógica; Biblioteca Tutorada; Formação de Familiares; Participação Educativa da Comunidade; Modelo Dialógico de Resolução de Conflito; Formação Pedagógica Dialógica

[103] Modelo educativo em consonância com teorias científicas que destacam dois fatores-chave para a aprendizagem na atual sociedade: as interações e a participação da comunidade. Está estruturado em uma base científica sólida desenvolvida através da pesquisa INCLUD-ED e embasado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito dirigidas à transformação social e educativa

Realização **Apoio**

onde os participantes têm a oportunidade de argumentar sobre o texto lido (ou música, ou obra de arte) de acordo com suas experiências, dando sentido ao conteúdo estudado.

Um dos critérios fundamentais para a prática da Tertúlia Dialógica Literária é a utilização de obras clássicas da literatura universal, por serem textos fundantes e de qualidade que trazem temas relevantes para todas as épocas e culturas. O contato com essa literatura proporciona a aproximação do êxito acadêmico.

A Tertúlia Dialógica possibilita, assim, uma construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo igualitário, sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade, aproximando as alunas e os alunos da cultura clássica universal rompendo com barreiras que consideram a cultura clássica um patrimônio de grupos sociais elitizados, democratizando o acesso à cultura. Possibilita ainda o desenvolvimento do respeito a diferentes pontos de vista que são manifestados, criando sentido às aprendizagens e promovendo a transformação dos envolvidos.

OBJETIVOS

- Possibilitar que todas alunas e todos alunos tenham oportunidade de acesso à aprendizagem de forma significativa e eficaz.
- Favorecer que todas e todos coloquem seus argumentos e opiniões, garantindo o respeito, a diversidade de pontos de vista e a participação igualitária, expressando-se livremente e sem restrições, independentemente de seus conhecimentos acadêmicos ou bagagem cultural.
- Acompanhar a leitura, argumentar e compartilhar as próprias experiências e reflexões motivadas pela compreensão do que o autor ou autora diz.
- Reforçar a sua compreensão leitora e expressão oral.
- Oportunizar o desenvolvimento da empatia e da autoestima dos alunos através da prática de leitura em duplas, onde os alunos compartilham seus conhecimentos.

CONTEÚDOS

- Desenvolvimento da habilidade leitora, da linguagem e expressão oral;
- Construção do Diálogo Igualitário;

- Conteúdos diversos, de acordo com os títulos escolhidos para a Tertúlia.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das Tertúlias Dialógicas iniciamos com a formação dos professores, de 1º ao 5º ano, em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), durante o mês de maio/2018. Foram envolvidos 23 professores, 01 coordenador pedagógico, 01 vice-diretor e 01 diretor de escola.

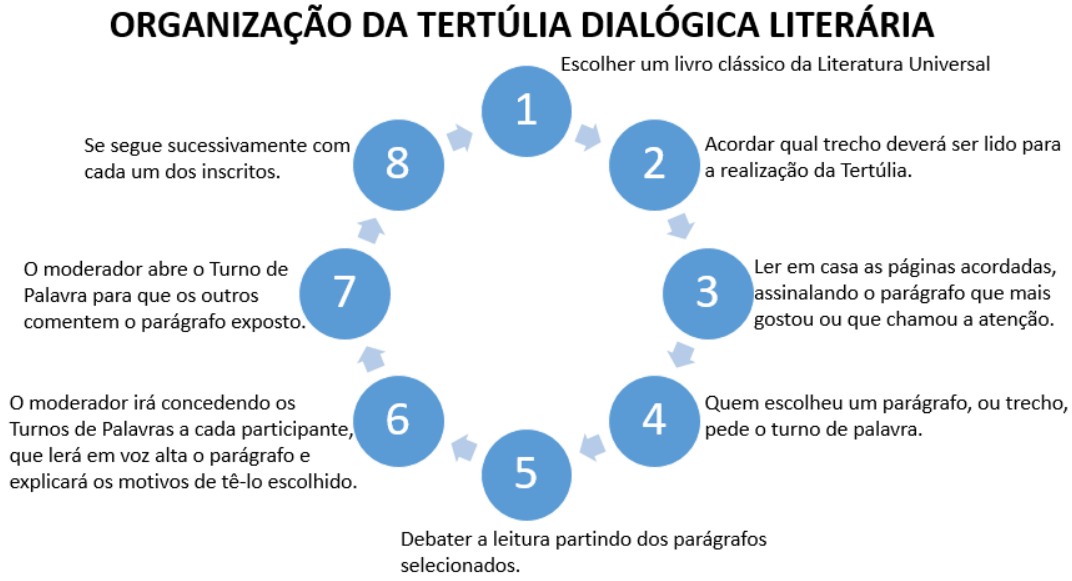
A prática das mesmas passou a acontecer com os alunos, a partir do mês de junho de 2018, semanalmente intercalando Tertúlias Dialógicas Literárias, Tertúlias Dialógicas Musicais e Tertúlias Dialógicas de Artes, em 03 turmas de 1º ano (53 alunos), 03 turmas de 2º ano (69 alunos), 03 turmas de 3º ano (61 alunos), 03 turmas de 4º ano (64 alunos), 03 turmas de 5º ano (59 alunos), totalizando 306 alunos.

Para a escolha dos textos clássicos, analisamos a Lista de Títulos sugeridos para a realização de Tertúlias Dialógicas Literárias[104], e selecionamos os que estavam contidos no Livro de Textos do Aluno do Programa Ler e Escrever[105], utilizado por nossa Rede de Ensino. Foram selecionados os Contos de Fadas de Hans Christian Andersen; Charles Perrault e Wilhelm e Jacob Grimm.

Para a leitura prévia do texto com as crianças que ainda não têm autonomia para ler foi iniciado um trabalho experimental com madrinhas de leitura e padrinhos de leitura em que os alunos de 4º ano auxiliaram as alunas e os alunos de 1ª e 2º ano a ler e selecionar a parte do texto que gostariam de comentar.

Segue um quadro que demonstra a organização, para a realização da Tertúlia Dialógica Literária:

[104] Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/materialbiblioteca/20/Sugestao-de-Titulos-para-Tertulia-Literaria>.
[105] Programa implementado pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo para melhoria da qualidade dos processos de Alfabetização e do Ensino da Língua Portuguesa.



Fonte: Elaboração própria a partir de leitura prévia e participação em curso de Certificação em Comunidade de Aprendizagem, no dia 16/05/2018, adaptação de slide da palestra da professora Rocio Garcia Carrión

AVALIAÇÃO

Ainda não foi possível avaliar o impacto das Tertúlias Dialógicas no nível de aprendizagem dos alunos, pois as Avaliações Externas serão realizadas ao final do ano letivo, contudo, já há perceptível mudança comportamental em relação ao compromisso de estudo, e às relações interpessoais entre os alunos.

Seguem alguns relatos de professores:

Professoras do 5º ano A – Paula e Vanessa

Tertúlia Dialógica Musical com a música - BEETHOVEN'S 5 SECRETS

"A tertúlia musical desenvolvida com o 5º ano A foi muito gratificante. As crianças participaram com desenvoltura e houve vários alunos inscritos nos "Destaques" e nos "Comentários". A música despertou várias reações como recordações de pessoas falecidas da família, a perda de um irmão, a doença da mãe, gerando um clima de empatia e respeito entre as crianças. Notamos que a música afetou positivamente as crianças e trouxe para toda a classe experiências vividas e visões diversas sobre elas."

Professoras do 3º ano A - Ofélia e Grasiela:

"No 3° ano A - as crianças envolveram-se no trabalho, mostraram respeito e interesse no momento dos destaques e comentários. Foram muito coerentes nas colocações. Já realizamos três tertúlias literárias e a participação tem aumentado e se tornado mais complexa. Acreditamos que a prática será muito benéfica, pois ampliará a possibilidade de reflexão, respeito, argumentação, envolvimento etc dos educandos, desenvolvendo muitas das habilidades necessárias à formação de um ser crítico e participativo."

A realização das Tertúlias Dialógicas Literárias, Tertúlias Dialógicas Musicais e Tertúlias Dialógicas de Artes nas turmas de 1º ao 5º ano da Escola Municipal "Raul de Oliveira Fagundes" tem proporcionado às alunas e aos alunos uma aproximação da cultura clássica universal que não seria possível somente através do material didático-pedagógico adotado pela Rede de Ensino Municipal.

Tem ainda proporcionado um ambiente de respeito-mútuo, diálogo igualitário e solidariedade que reforçam os valores desenvolvidos pelos professores da Unidade Escolar. A atividade de Leitura com as Madrinhas e Padrinhos tem elevado a autoestima dos alunos que se sentem responsáveis em ajudar os menores e ainda o sentimento de empatia entre os mesmos aumentando o clima de amizade entre o alunado da escola.

REFERÊNCIAS

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli R. de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. *Presente!* **Revista de Educação.** Salvador ano 13, n.º 48, p. 01 - 04, 2005. Disponível em <http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efb9ef106f950.pdf>. Acesso em 07 ago. 2018.

AUBERT, Adriana. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EduFSCar, 2016.

INSTITUTO Natura. Tertúlia Dialógica. **Cadernos de Divulgação**. São Paulo, 2016.

Realização

Apoio

ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA PARA MOÇAS POBRES SEGUNDO A IMPRENSA BRASILEIRA, 1889–1930

Palloma Victória Nunes e Silva
Universidade Federal de Uberlândia
pallomavictoria@live.com
Agência de fomento: FAPEMIG
(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais)
Juliana Santos de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia
UFjulianas3892@outlook.com
Agência de fomento: CNPq
(Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia
laterzaribeiro@uol.com.br
Agência de fomento: FAPEMIG e CNPq

JUSTIFICATIVA

Este relato de experiência advém do projeto de pesquisa *Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais — 1909–1927*, que incide sobre a História da Educação Brasileira em geral e sobre História da Educação Profissional de Minas Gerais, que foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ano de 2016. Essa pesquisa compõe as pautas do Grupo de Pesquisas em História e Historiografia em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (Instituto de Ciências Humanas do Pontal ICH-UFU) e dos Projetos: Globais e o Estranho, Situações locais e o diverso trabalho (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). Esse relato tem como premissa compreender como ocorreu historicamente o processo de construção da conquista do voto feminino e o acesso a educação da mulher pobre brasileira a partir da Escola Profissional Feminina na Primeira República do Brasil (1889 a 1930) especificamente no Rio Grande do Norte, por ter sido este Estado o pioneiro, sendo vanguardista com o primeiro voto feminino, ocorrido na cidade de Mossoró em 1928. Fazendo analise de quando o país começa a criar políticas públicas pensadas para a juventude pobre, destinando à população uma educação pública voltada para o ensino

Realização
Apoio

técnico, dando-lhes uma utilidade para o crescimento socioeconômico do país. Esse estudo se justifica no avanço do Estado da Arte e/ou do conhecimento com relação o Ensino Profissional Feminino, especificamente no Estado do Rio Grande do Norte. Pelos levantamentos realizados à consulta ao banco de dados da Capes, verificou-se necessidade de ampliar o Estado da Arte. No contexto do ensino-aprendizagem a experiência com a pesquisa realizada foi importante para discutir em sala de aula, com as crianças, na educação básica, sobre a relevância do voto feminino no Brasil, sua gênese histórica e a luta da mulher para conquista desse e a relevância do ensino profissional para a inserção da mulher no mercado de trabalho.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo problematizar a função das escolas profissionais femininas na formação da mulher no período compreendido entre 1889 a 1930 e como essas instituições educacionais eram representadas nos jornais da época realizando analises a partir do contexto histórico, social, econômico e cultural, também, discutir em sala de aula, numa escola pública na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, com os alunos da educação básica sobre a relevância da conquista do voto feminino e da inserção da mulher no mercado de trabalho por meio do ensino profissional no Brasil, compreender o papel feminino na escola pública e respeitar o diferente como os novos desafios para a gestão educacional. A intenção de trazer esse conteúdo para crianças a partir de dez anos ainda no ensino fundamental, é fazer com que os alunos da educação básica compreendam a importância da participação cidadã numa sociedade democrática. Podemos dizer que a história do voto feminino no Brasil é fundamental para se compreender a história da luta pela democracia, pela inclusão e igualdade social, uma vez que ela é relacional, e inclui tudo o que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações, suas construções e derrotas. Assim faz-se importante a valorização de uma consciência histórica sobre a conquista do voto feminino e a luta do direito dos excluídos num país em que necessita o exercício da democracia para conquista da cidadania para todos.

METODOLOGIA

Realização

Apoio

Utilizou-se como metodologia e fonte para a pesquisa em questão a Hemeroteca Digital Brasileira[106], dando acesso a vários jornais publicados na primeira república, e foram selecionados três periódicos para este estudo: Diário Nacional: A democracia em Marcha (SP), O Dia (PR), O Malho (RJ). Foi feito o entrecruzamento entre a matéria desses jornais com o arcabouço teórico metodológico da história da educação. Do mesmo modo foram utilizadas como fonte as mensagens presidenciais que colaboraram na compreensão do significado da escola profissional feminina no Brasil como processo emancipatório que levou a mulher a conquistar o voto feminino iniciando no Estado do Rio Grande do Norte, conforme matéria jornalística localizada na hemeroteca digital e legislação.

Iniciamos a investigação analisando como eram publicadas as reportagens a cerca da Escola Profissional Feminina na primeira República, com a nova organização social, numa perspectiva progressista, num momento em que o país está em crescimento econômico e começa a pensar para a população de classe baixa buscando uma ocupação para atender o desenvolvimento da nação, por intermédio das instituições de ensino técnico direcionadas para a juventude do país. Logo, o Estado concedendo à população a educação, que é um direito social como forma de "favor", afirmando o papel de Sociedade civil delineada por Gramsci, como afirma Araújo e Almeida:

> A Sociedade Civil é composta pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias: o sistema escolar, a Igreja, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações profissionais, as organizações culturais e os meios de comunicação e de massa. Ambos atuam, porém, com a mesma finalidade: manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica. (Gramsci, 1978; MACCIOCCHI, 1980 *input* Araújo; Almeida, 2010, p.104)

Sendo o papel da educação neste momento forma de manuseio da efetivação e validação das ideias da classe hegemônica presente no país e não um recurso conquistado para a incorporação de cidadania plena que será discutido em tópico posterior.

Em seguida, como fase final, esse material de pesquisa foi utilizado para discussão com crianças em uma escola pública da cidade de Ituiutaba para apresentar a inserção da mulher no mundo do trabalho e a conquista do voto feminino.

CONTEÚDOS: A ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA NA IMPRENSA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 A 1930)

[106] Cf. http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx

Os conteúdos utilizados para a compreensão da temática proposta foram:

A lei 7.566, de 1909, onde são criadas as instituições destinadas à educação técnica da moça pobre. Essas instituições eram nomeadas como Escolas Profissionais Femininas e constantemente havia divulgações de seus trabalhos, exposições e período de inscrições para novas alunas nos jornais.

Encontramos no jornal **O Malho**, publicado em 15 de junho de 1923, página 32, do Rio de Janeiro que sinalizava a maior parte das "alumnas pobres e orphãos, em numero de 300, tem seu ensino ministrado por 3 cursos: primário, commercial e normal. Além disso ha um curso de costuras, modas e arte culinária, sahindo as mocinhas dali perfeitas donas de casa".

O jornal **O Dia**, do Estado do Paraná, publicado em 6 de abril de 1924, na página 5, em que uma aluna envia uma nota para o jornal fazendo uma reclamação sobre o baixo salário das professoras e a desvalorização profissional na área. E também, no jornal **Diário Nacional**: **A democracia em Marcha**, do estado de São Paulo, publicado em 23 de novembro de 1928, tem-se na página 1, relatos de uma conversa em que algumas alunas falam sobre a porcentagem de lucros que a escola teria com as vendas dos produtos produzidos nesta mesma instituição e no final da reportagem afirmam: "E nós ficamos a pensar no geito que estas mocinhas já tem para discutir cousas que ha quinze annos ou pouco mais as moças não sabiam o que era. Lucros, porcentagens, preços partidas dobradas...". (Jornal Diário Nacional: A democracia em Marcha (SP) 1927 a 1932 - 23 de novembro de 1928 p.1).

As diferenças curriculares dos cursos técnicos para homens com os cursos técnicos para mulheres estão essencialmente interligados ao contexto social da época. Fragmentamos a discussão para o período da primeira República do país, onde o patriarcado ainda não se discutia, como Soihet (2000, p.98) afirma que era proibida a educação comum dos dois sexos, não só devido à rígida moral católica como, igualmente, devido à certeza da ciência hegemônica na época acerca das diferentes aptidões entre homens e mulheres.

As escolas femininas iniciaram seus trabalhos na década de 1910, do século XX, com cursos de costura, língua materna, confecções, roupas brancas, rendas e bordados, flores e artes aplicadas, e constantemente os jornais se referiam as moças que eram formadas nestas instituições como "perfeitas donas de casa", "boas mães", "boas mães de família", evidenciando a finalidade da educação profissional destinada as mulheres pobres da época. Após alguns anos de implementação, já na segunda década, ainda nos mesmos jornais começa a ser perceptível a

Realização

Apoio

via para a qual a educação feminina vai se destinando, agora já podemos perceber a implementação de cursos que atendem ao mercado.

Assim, começam a ser incluídos cursos que são voltados para preparar a mulher para o mercado, inicialmente como secretária, com curso de datilografia. Marcamos este momento como importante passo para a construção da autonomia feminina no país, onde é possível analisar a possibilidade de um novo lugar da mulher na sociedade, que sai do lar e passando a atuar em escritórios, fábricas e escolas. Essas mulheres, ainda em posições subalternas a homens, conquistaram por meio do ensino profissional um passo de muita importância que é a possibilidade de ajudar em casa com resultado de seu trabalho e também de ampliarem sua renda por intermédio de outras profissões que não seja a do lar.

AVALIAÇÃO

Compreende-se que com o projeto realizado possibilitou discuti-lo com crianças de faixa etária a partir de 10 anos, na escola pública, na cidade de Ituiutaba, para que as mesmas pudessem entender como a importância da cidadania construída historicamente se constituiu o direito à educação e nessa perspectiva, no Rio Grande do Norte, como a Escola Doméstica propunha modernizar a função social da mulher renovando seu ofício no lar e na sociedade. Foi surpreendente verificar o grau de curiosidade por parte das crianças do ciclo básico, que fizeram as seguintes colocações: Por que a mulher demorou tanto a ter o direito do voto feminino? Por que não tinham esse direito? Então a escola profissional feminina foi tão importante para o seu voto hoje? Outra pergunta que surpreendeu as pesquisadoras desse estudo por parte das crianças que ouviram o relato de experiência foi: Por que o Estado de Minas Gerais não esteve a frente do direito do voto feminino? E por que Rio Grande do Norte conseguiu essa conquista primeiro no país?

Essas perguntas possibilitaram desenvolver outras perspectivas da pesquisa.

Em relação à pesquisa realizada compreende-se a partir do processo histórico que o voto feminino começava a tomar forças e então a ser requerido pelas mulheres, que anteriormente lhes era negado. A Escola Profissional Feminina deu-lhes oportunidade para um crescimento intelectual e social que deu-se inicio ao processo de autonomia que aos poucos foi se fortalecendo e se enraizando nas lutas feministas do país. Mendes afirma que:

> O sufrágio feminino no Rio Grande do Norte, portanto, se deu a partir de uma manobra política, a fim de se tornar peça de campanhas e ter apelo propagandístico. Não se deve, porém, eliminar sua importância. Ele foi possível a partir da articulação de grupos feministas, de vanguardas femininas, seguindo uma estratégia de luta específica. Além de acontecer, é claro, dentro de um contexto propício, no qual já não era incomum verem-se mulheres ocupando profissões liberais, em áreas consideradas masculinas e pioneiras em diversos âmbitos. (Mendes, 2016, p.44)

A luta das mulheres no Brasil por uma cidadania plena teve avanços imensuráveis nesse período. A conquista do direto político através do enfrentamento público com o Estado viabilizou o que Moura aduz afirmando que "a história da cidadania é resultado de muito suor e lágrimas, existindo uma tensão permanente entre a voz e o reconhecimento do Estado e a voz e o reconhecimento dos sujeitos sociais" (Moura, 2010, p.26). Essa conquista do voto das mulheres potiguares foi um marco importante, tanto para a democracia, quanto para a cidadania plena da sociedade feminina do país.

Atualmente, a escola pública necessita de novos desafios na prática de ensino e na gestão educacional, como respeito ao diferente e a mulher no processo educacional, bem como ampliar a compreensão de democracia e de cidadania. Assim, nessa perspectiva faz-se necessário a compreensão do contexto histórico da conquista do voto feminino e da importância da escola profissional feminina.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. **Políticas Educacionais**: refletindo sobre seus significados. Educativa (UCG), v. 13, 2010

Biblioteca Nacional Digital Brasil, recuperado de <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de set de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da EscolasdeAprendizes Artífices, para o ensino profissionalprimario e gratuito. Acesso em setembro de 2017. Recuperado de <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

MENDES, Juliana Maia. **As porteiras foram abertas:** Cidadania e sufrágio feminino no Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2016

MOURA, A. B. **O discurso da cidadania em Marshall: a influência do modelo clássico na teoria jurídica moderna**. JURISVOX. Patos de Minas: UNIPAM, (10):22\u201034, 2010.

Realização **Apoio**

Soihet, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15.

PENSAMENTO MATEMÁTICO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Phellipe Antonio Lencioni
Licenciando em Matemática pelo IFSULDEMINAS – Pouso Alegre
phellipelencioni@outlook.com
Silvia Patricia da Silva Pereira
Licencianda em matemática pelo IFSULDEMINAS – Pouso Alegre
silviabemol@hotmail.com
Lucy Mirian Campos Tavares Nascimento
Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora no IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre.
lucy.nascimento@ifsuldeminas.edu.br

INTRODUÇÃO

A matemática está presente no cotidiano dos indivíduos, seja para resolver problemas envolvendo equações matemáticas, o pagamento da passagem do ônibus ou mesmo verificar o troco ou os juros do seu cartão de crédito.

No que se refere ao âmbito escolar dos alunos – enfoque dessa pesquisa – a matemática apresentada aos alunos dentro das salas de aula, nem sempre consideram a realizada dos alunos além dos muros escolares. D'Ambrósio B. (1989, p.15) alerta que uma abordagem descontextualizada da matemática e calcada na aplicação de modelos de resolução apresentados pelo professor, contribui para uma compreensão errônea de que a resolução de problemas é "aprendizagem de matemática se dá através de um acúmulo de fórmulas e algoritmos [...] e de aplicar regras".

Os Parâmetros Nacionais Curriculares orientam que o ensino de números e operações deve visar a

> análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações, envolvendo números naturais, inteiros e racionais, reconhecendo que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e que eventualmente diferentes operações podem resolver um mesmo problema. (BRASIL, 1998, p. 71).

Realmente as situações-problemas, ou seja, problemas contextualizados são fundamentais para que os alunos possam desenvolver o pensamento matemático por meio de

Realização
Apoio

estratégias próprias para sua resolução. Um problema não deve ser percebido como um mero exercício de aplicação de regras e fórmulas, pois vai muito além de somente aplicar modelos de resolução.

Os alunos devem saber resolver operações fundamentais, mas também compreender de que forma poderá utilizá-las no processo de resolução dos problemas ou quando elas são ou não necessárias. Deste modo, no ensino das quatro operações fundamentais da aritmética o professor deve fazer com que os alunos não decorem regras e técnicas, o algoritmo convencional das operações, mas fazer com o que o aluno aprenda a partir do que ele vivencia no seu cotidiano, estimulando-os a utilizarem diversas estratégias de resolução.

Diante de tais considerações e do momento vivenciado por dois dos autores desse artigo, a segunda etapa do estágio supervisionado obrigatório da Licenciatura em Matemática do IFSULDEMINAS, no qual os licenciandos deveriam observar uma situação de pesquisa, propor uma intervenção e avaliá-la é que motivou os autores à realizarem a proposta ora apresentada.

OBJETIVO

Neste propósito, se buscou compreender as diferentes formas de resolução de problemas envolvendo as quatro operações fundamentais da aritmética com números naturais utilizadas pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental.

CONTEÚDOS

Para alcançar os objetivos propostos os conteúdos trabalhados envolveram as quatro operações fundamentais da aritmética: adição, subtração, multiplicação e divisão.

METODOLOGIA

A fim de alcançar o objetivo proposto adotou-se como estratégia de pesquisa a pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa, pois considera e "é focalizada no indivíduo, com toda a sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sociocultural e natural. (D'AMBROSIO U., 2012, p. 93).

A intervenção foi realizada em uma escola pública municipal de Pouso Alegre - Minas Gerais e envolveu 32 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 12 anos.

Para isso, a intervenção foi planejada e realizada em 3 aulas de 50 minutos cada e considerando as seguintes etapas:

1ª Etapa: Observação do grupo de estudantes e da dinâmica metodológica das aulas de matemática na referida turma.

2ª Etapa: Seleção de quatro problemas matemáticos, considerando o contexto social dos alunos, a adequação a faixa etária e escolar dos alunos da série escolhida, conforme exposto no Quadro 1.

3ª Etapa: Resolução dos problemas. A aplicação dos problemas foi realizada no mês de maio de 2018 por dois alunos estagiários em licenciatura em Matemática. Foi destinado a isso 2 aulas, desenvolvidas na própria sala de aula dos alunos e acompanhadas pelo professor supervisor de estágio. Os problemas foram entregues aos alunos impressos e com espaço para que fossem colocadas as respostas.

Quadro 1 – Problemas aplicados na pesquisa-ação

1.	Maria quer combinar suas roupas. Ela tem duas saias (rosa e preta) e três blusas (vermelha, azul e verde). De quantas maneiras diferentes ela pode combinar essas roupas?
2.	Davi foi ao supermercado comprar alimentos para sua casa. Na hora de pagar, deu para o caixa, 2 notas de 10 reais, 2 notas de 50 e 3 notas de 100 reais. Quanto de dinheiro ele deu para o caixa?
3.	Em uma escola situada em Minas Gerais há 4 turmas de 6º ano. No 6º B são 25 alunos, no 6º C são 28 alunos, no 6º D são 36 alunos e no 6º E são 23 alunos. Quantos alunos estudam no 6º ano dessa escola?
4.	Lucas tinha seis notas de dinheiro, uma de 50 reais, duas de 20 reais, uma de 100 reais e duas de 2 reais. Então, seu primo lhe pediu emprestado duas notas de 20 reais e uma de 2 reais. Quantos reais sobraram para Lucas?

4ª Etapa: Análise das respostas dos alunos e agrupamento por erro e acerto e estratégias de resolução.

5ª Etapa: Discussão dos resultados. Após a aplicação, em outra aula, para cada problema apresentado foi escolhido três resoluções distintas: principalmente uma que representasse uma forma distinta de pensamento matemático com nível mais elevado de abstração, uma resolução convencional e uma que continha erro. Consideramos que o erro está inserido no processo de aprendizagem e deve ser abordado para compreender o pensamento do aluno e onde ele apresenta dificuldades para então o professor intervir.

AVALIAÇÃO

Realização

Apoio

A análise dos problemas resolvidos pelos alunos primeiramente considerou o número de acertos e erros. Conforme é possível observar no gráfico apresentado na figura 1, o índice de acertos foi maior no problema 2, no qual o nível de abstração era menor e na mesma perspectiva percebe-se que os problemas com maior complexidade abstrativa, 3 e 4, foram os que tiveram maior número de erros 6 e 9, respectivamente.

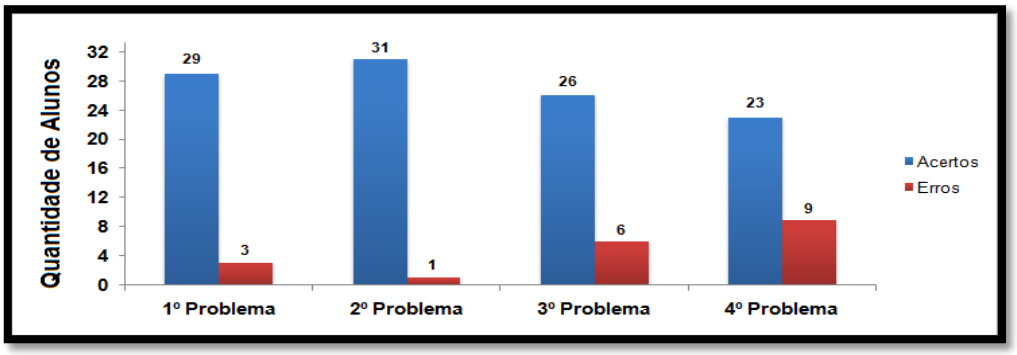


Figura1 - Índice de acertos e erros dos alunos nos problemas propostos
Fonte: Dados do Projeto

Considerando as distintas estratégias de resolução para cada problema aplicado foi possível agrupar os dados conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2- Estratégias utilizadas pelos alunos nos problemas propostos.

Problema 1		Problema 2		Problema 3		Problema 4	
Utilizaram desenhos	3 alunos	Utilizaram a adição	18 alunos (1 erro)	Utilizaram a adição	32 alunos (6 erros)	Utilizaram a adição	3 alunos
Utilizaram a multiplicação	14 alunos (1erro)	Utilizaram a adição e a subtração	14 alunos			Utilizou a subtração	1 aluno
Utilizou a adição	1 aluno (1 erro)					Utilizaram a adição e a subtração	20 alunos (5 erros)
Utilizaram desenho e multiplicação	9 alunos					Utilizaram a adição, subtração e multiplicação	8 alunos (4 erros)
Utilizaram tabela	5 alunos						

Fonte: Dados do Projeto

É possível verificar que cada problema teve distintas estratégias de resolução, indicando níveis diferentes de pensamento matemático, no qual as resoluções empregando sentenças matemáticas podem ser consideradas mais abstratas que as envolvendo ilustração, mas não menos significativas ou com menor complexidade. Na Figura 2 apresentamos algumas dessas resoluções.

Realização
Apoio

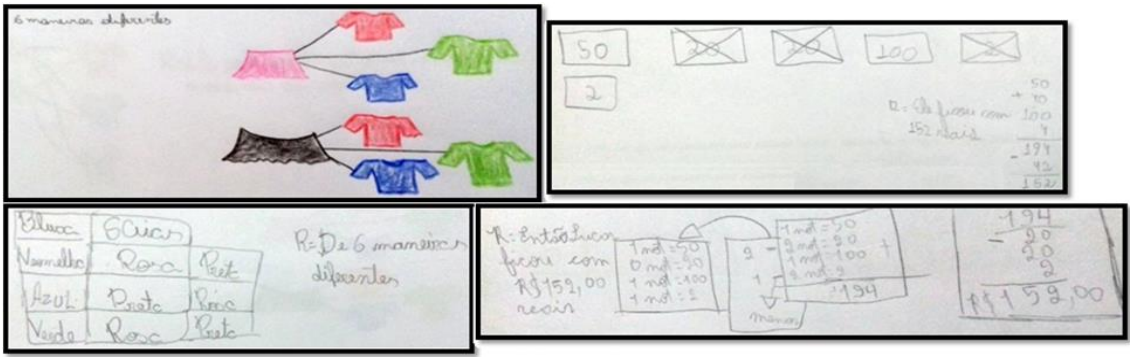


Figura 2- Exemplo de estratégias de resoluções apresentadas pelos alunos.
Fonte: Dados do Projeto

A utilização de cálculos mentais e de materiais concretos em salas de aula são estratégias que podem auxiliar o aluno na resolução dos problemas e devem ser consideradas e exploradas pelo professor. Deste modo, no ensino das quatro operações fundamentais da aritmética, o professor deve fazer com que os alunos não decorem certas regras e técnicas, mas que sejam capazes de utilizarem diversas estratégias ao se depararem com resoluções de problema também fora do ambiente escolar.

Neste propósito, o professor deve saber planejar seu trabalho de maneira que os alunos consigam desenvolver a própria capacidade de interagir, cooperar com seus pares, construir o seu próprio conhecimento matemático, na busca de soluções para problemas (BRASIL, 1998). Além disso, é preciso ter cautela, pois alunos dessa faixa etária – 11 a 12 anos – necessitam de apoio, ou seja, como afirmam Ponte, Brocado e Oliveira (2013), os alunos necessitam de uma leitura atenta do problema para esclarecer certos termos com os quais ainda não estão habituados, o que não é possível observar em aulas com métodos tradicionais de ensino e de correção de problemas.

Neste sentido, o objetivo da intervenção realizada, compreender as diferentes formas de resolução de problemas envolvendo as quatro operações fundamentais da aritmética com números naturais utilizadas pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental, demonstrou ser um importante recurso pedagógico para estimular o pensamento matemático e o envolvimento dos alunos no ensino de matemática.

Tal proposta de intervenção também propiciou aos licenciandos vivenciarem a práxis pedagógica por meio da pesquisa-ação, além de ampliarem a sinergia entre a escola campo de estágio e a instituição formadora.

Realização
Apoio

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Matemática - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

D'AMBROSIO, Beatriz. S. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. In: SBEM. Ano II,n.2, Brasília.**Anais...**Brasília,1989. p. 15-19.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: Da teoria à prática.23 ed. Campinas: Papirus, 2012.

PONTE, João Pedro da.; BROCADO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**.3 ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 152p.

ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E PROPOSTAS DENTRO DE UMA SALA DE AULA

Veronica Gonçalves Duarte
Unifei
veronicaduarte14@hotmail.com

BUSCANDO RAÍZES HISTÓRICAS: O ENSINO RELIGIOSO E A SUA TRAJETÓRIA

O ensino religioso é atualmente um componente curricular em escolas e por detrás dele há diversos contextos históricos e culturais que precisam ser analisados e estudados. Para isso, acredita-se ser necessário oportunizar reflexões que nos possibilitem identificar qual a real função e objetivos do ensino religioso nas escolas de modo a serem alcançados pelos pedagogos em sala de aula. Nesse sentido torna-se de extrema importância compreender seu contexto histórico e suas interpretações no atual cenário da educação brasileira. Assim torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico (Cury, 1993).

No período colonial a preocupação fundamental do governo de Portugal era ampliar as fronteiras da fé e do império. Para isso, os reis de Portugal procuravam estender a fé cristã nas colônias conquistadas. A cristianização, a evangelização e catequização das populações indígenas e dos escravos foram de alguma maneira uma espécie de ensino religioso, de educação e formação religiosa, de acordo com os princípios da moral e da doutrina católica. No final do Império, o ensino religioso perdeu espaço e foi substituído pela disciplina de educação moral e cívica. Essa disciplina visava, sobretudo, transmitir às novas gerações os valores republicanos e as chamadas virtudes cívicas. Em 30 de abril de 1931 foi publicado o decreto nº 19.941, que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas. Nesse período, o ensino religioso nada mais era que o ensino da religião cristã, principalmente em sua versão católica. No começo da década de 70, o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras passou por um processo de transformação, de redefinição, e, em vários estados, formaram-se grupos ecumênicos com a finalidade de criar um programa inter-confessional.

A Constituição Federal de 1988 se refere em seu artigo 210 § único: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental." Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que o ensino

Realização Apoio

religioso deve evitar qualquer forma de proselitismo e de doutrinação. O objetivo do ensino religioso, de acordo com os PCNs, não é o estudo de determinada religião ou da religião, mas o estudo do transcendente, das diversas formas que se manifesta na história, é o estudo do fenômeno religioso em seus aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos, etc.

Nesse contexto surgiu a proposta desse relato de experiência, descrever a prática de aulas de ensino religioso com diferentes abordagens nas turmas de 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental I, na escola Colégio Sagrado Coração de Jesus, e por meio da prática, referenciais teóricos, leituras e discussões realizadas, o objetivo principal foi promover uma maior reflexão e estudo acerca das aulas de ensino religioso a partir da regulamentação da nova BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

CONTEÚDOS MINISTRADOS NAS AULAS DE ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA PARTICULAR

A religião faz parte da evolução do ser humano, desde os seus primórdios, ela é parte da cultura da sociedade como um todo. Desse modo, sendo expressão do próprio ser humano, as aulas de ensino religioso lecionadas no Colégio Sagrado Coração de Jesus buscam trabalhar a identidade de cada credo, fazendo prevalecer a riqueza plural dos povos, na construção da pessoa e da cidadania. Nessa perspectiva a professora que leciona as aulas de ensino religioso busca organizar a grade para que eles tenham como opção diversas atividades alternativas, com os objetivos de: a) Promover o ensino espiritual; b) Transmitir os verdadeiros valores; c) Desenvolver e consolidar o caráter.

Incorporada ao ensino religioso está a forma de como tratar os valores morais, explorando o tema de forma que perpasse por todo o currículo e esteja presente no discurso e nas atitudes de toda a comunidade escolar. Nesse cenário, crianças e adolescentes aprendem e são estimulados a analisar seus atos por meio da relação de respeito com o outro, compreendendo as razões e as consequências de se comportar de uma ou outra maneira.

METODOLOGIA

A escola acima citada pertence a uma congregação de Irmãs da Providência – GAP. Situada na cidade de Itajubá, a escola pertence à rede particular e desde a sua fundação tem em

sua grade curricular as aulas de religião. Com as exigências e mudanças das aulas de religião na nova BNCC, o ensino religioso nas escolas públicas deve ser estritamente facultativo, sendo ofertado dentro do horário normal de aula e nas escolas particulares fica a critério de cada instituição.

No ano de 2018, a referida escola iniciou uma nova proposta que possa contemplar os requisitos de um ensino laico e a abordagem de assuntos que estão presentes no dia a dia dos alunos e precisam ser trabalhados para que os alunos construam não somente os conteúdos obrigatórios pela LDB, mas também os princípios que regem as relações humanas como um todo.

Os temas trabalhados se baseiam em uma metodologia que busca a interação do pensamento, da ação e da reação, possibilitando momentos em que os alunos possam refletir sobre as suas ações buscando a observação-reflexão. O professor utiliza instrumentos que auxiliam essa articulação, a fim de desenvolver habilidades e competências, procedimentais e atitudinais para que o educador e educando possam sentir-se parte do processo de construção da cidadania. Os temas partem de situações que envolvem a realidade dos alunos, seus diversos relacionamentos, a boa convivência entre eles e a integração de temas interdisciplinares que envolvem outras disciplinas, como matemática, português, ciências, etc.

Para desenvolver o tema gerador de cada mês é consultado com os professores de outras disciplinas, de que maneira é possível realizar uma junção com os conteúdos sistematizados da grade curricular. Nas aulas de redação, os alunos podem construir textos argumentativos com base nas discussões e informações adquiridas durante as aulas de religião, assim como na história, conhecer de que forma os temas propostos foram sendo construídos na história da humanidade. Em educação física, são realizadas dinâmicas que propõem ao aluno se colocar no “lugar do outro”, com atividades que visem ao aluno trabalhar a diversidade, o respeito ao outro e as diversas deficiências físicas, para que, vivenciando esses fatos, possam ter pensamentos mais críticos e reflexivos de suas próprias ações. Os temas trabalhados no 1º semestre de 2018 estão apresentados no quadro 1.

TEMAS	
Família	
Relacionamento entre pais e filhos	A importância da família na formação religiosa
Fraternidade	Sou importante: por quê?
Relacionamento com os amigos	
Conhecer e aceitar minhas qualidades e as dos outros	Amizade / Convivência

A Fé	
Qualidade humana	Qualidade religiosa / O valor da oração na religião
A busca do sentido	
Autoconhecimento	Conhecimento da realidade
Exemplos de Vida	Conhecimento do outro
Valores	
Solidariedade	Gratidão
Verdade	Esperança
Cidadania e convivência	
Convivência consigo mesmo	Convivência com Deus / Convivência com o outro

Quadro 1 - Temas trabalhado nas aulas de Ensino Religioso
Fonte: Elaborado pela autora

As aulas são baseadas em textos complementares, vídeos informativos, filmes, histórias e discussões em grupos. Nelas os alunos podem expor seus pensamentos, relatar suas experiências de vida e juntos construir conceitos e concepções a respeito de determinado assunto. Nesse processo podemos dizer que a experiência corresponde sempre a um aspecto de envolvimento pessoal e um aspecto de interpretação do que foi vivido. Paulo Freire, sobre isso, diz: “O homem é um ser que está no mundo e com o mundo. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar -se nos outros; de transcender. Essas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (FREIRE, 1979, p. 30).

Além do processo de reflexão da experiência de cada aluno a disciplina também propõe que os alunos trabalhem o lado social da vivência em comunidade. É realizada em cada semestre uma ação social para que juntas as turmas atinjam o objetivo: ajudar uma entidade ou ONGs sem fins lucrativos. Todas as atividades requerem dos alunos que coloquem em prática os temas que foram discutidos em sala de aula, de modo que sejam os atores no processo de aprendizagem. Como reforça Westbrook (2014, p. 185), para Dewey “as crianças são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de problemas que surgem no decorrer das atividades que vieram a mobilizar seu interesse”. Quando a criança se torna o centro do processo de aprendizagem, as suas necessidades e capacidades são reconhecidas como elementos essenciais para o seu desenvolvimento. Desse modo, a escola passa a ser vista como uma instituição-chave dentro de uma sociedade que, nesse momento, concebe-se como democrática.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorre de forma constante e diária, não existe uma data específica que o professor aplica uma prova e não há um conteúdo único. É levado em consideração a participação, interesse e motivação dos alunos em participar das aulas. Assim como se envolver nas atividades propostas, como a ação solidária. Nas palavras de Pereira (2011, p. 153), uma boa proposta pedagógica é aquela que "busca a humanização do indivíduo, que se propõe a oferecer aos alunos caminhos para que possam ser sujeitos do processo e não objetos de domesticação". Nesse sentido, a avaliação apresentada pelo professor da disciplina se encaixa na proposta colocada pelo autor, pois a avaliação está se tornando um processo que pode viabilizar a aprendizagem, onde o aluno pode aprender de várias maneiras: "na dialogicidade, na criticidade e na formação de julgamento; para isso, faz-se necessário modificar os conteúdos programáticos da educação" (FREIRE, 1987, p.44). Para que os alunos pudessem expressar suas percepções foi realizada uma avaliação do semestre. Nela os estudantes puderam dar suas notas em relação à metodologia utilizada, à postura do professor e ao seu interesse pela disciplina. Nas respostas da turma, analisadas neste estudo, de 32 alunos, 27 deram uma nota igual ou superior a 8. O que mostra uma boa aceitação dos alunos quanto ao desenvolvimento dessa disciplina.

Outro fator que confirma os bons resultados da disciplina pode ser identificado nos excertos escritos pelos alunos na avaliação da disciplina na forma escrita (por meio de questionários): "*A disciplina é muito boa, nos faz repensar em muitas coisas que fazemos e magoamos o outro sem querer". "Agora eu tenho pensado mais nas minhas atitudes como aluno e filho". "A professora discute assuntos interessantes, como bullying e amizade". "Eu gosto das aulas, porque são diferentes, não ficamos só sentados e lendo, fazemos atividades bem legais".* Essas expressões podem ser correlacionadas as palavras de Valente (2014): as diversas propostas de práticas pedagógicas alternativas, como as aulas apresentadas nesse relato, dão-se em oposição à aprendizagem passiva e bancária, discutida por Freire (2016), baseada na transmissão de informações. O aluno assume uma postura mais participativa, na qual resolve problemas e desenvolve projetos, e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento.

Portanto no que tange às aulas de ensino religioso, percebe-se que elas podem, de algum modo, trabalhar as diversas crenças, valores e moral, de forma que garanta a igualdade de tratamento de todos os cidadãos. E que esse ensino não necessita se deter somente a uma

Realização **Apoio**

formação religiosa específica, mas também trabalhar a formação do ser humano como agente transformador da sociedade em que vive em seus aspectos históricos, sociais e políticos.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J. **Ensino religioso e escola pública:** o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, Educação em Revista, nº 17, jun., p. 20-37, 1993.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Religioso. 1 ed., São Paulo, Ave-Maria, 1997.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. v. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). UEPG, 2015.

PEREIRA, M. S. Currículo, avaliação e trabalho pedagógico: um olhar tridimensional sobre a escola organizada em ciclos. **Espaço do currículo,** v.4, n.2, pp.149-161, 2011.

VALENTE, J. A. *Blended Learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista.** Curitiba. Brasil. Edição Especial n. 79-97. UFPR. 2014.

WESTBROOK, R. B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 7. p. 179-181.

Realização

Apoio