

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
2

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
José Humberto Rodrigues dos Anjos
(Organizadores)

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
2

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
José Humberto Rodrigues dos Anjos
(Organizadores)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P963	<p>Processos de organicidade e integração da educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres, José Humberto Rodrigues dos Anjos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-155-8 DOI 10.22533/at.ed.558202906</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Torres, Cláudia Regina de Oliveira Vaz. III. Anjos, José Humberto Rodrigues dos.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.710981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caríssimos leitores, tornamos público o volume 2 da obra “Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira”. Nele, 17 textos que trazem resultados de pesquisas de 54 pesquisadores cujos diálogos se organizaram na educação e seus contextos. Nesses capítulos os autores discutem os temas e desenrolam os problemas propostos, abrindo um leque de pressupostos que nos ajudam a entender a educação e sua amplitude social. Acreditamos que a argúcia e a sensibilidade de cada leitor os conduzirá nas trilhas da educação integrada com temas diversos.

Nesta obra, pontuamos 32 palavras-chave que poderão conduzir com mais clareza conexões advindas dos processos de organização e integração da educação brasileira. Entre elas podemos citar: Educação – especial, de adultos, médica e pública -, Ensino – aprendizagem e de biologia -, Gestão/administração – pública e centralizada -, aprendizado ativo e aprendizagem, empreendedorismo, recurso didático, universidade...

Uma obra, em que questões educacionais, pedagógicas, didáticas e sociais, emergem na linguagem clara e acessível de cada autor/a, nos conduzindo à discussões e reflexões diversas. Isto dito, apresentamos prévias das temáticas discutidas: O patrimônio social e seus impactos nos indicadores de qualidade...; O papel do tutor-professor na EAD em nível superior...; Graduação tecnológica no Brasil e na França...; Gestão centralizada na escola pública...; O uso de plataformas digitais para o ensino...; Avaliação do uso do aplicativo WhatsApp no processo de ensino e aprendizagem ...; Aprendizagem baseada em projetos...; As diretrizes curriculares...; Deficiência visual..., (...) Práticas empreendedoras no curso técnico em nutrição e dietética; Modelos tridimensionais como proposta para o ensino lúdico..., O uso de chatbot no ensino de espanhol..., Avaliação (...) instituição de ensino superior..., Animações lúdicas em vídeos..., Controle interno: ferramenta de gestão..., O protagonismo do aluno..., Metodologia de Ensino e Aprendizagem...Com isso, desejamos a todos, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
José Humberto Rodrigues dos Anjos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O PATRIMÔNIO SOCIAL E SEUS IMPACTOS NOS INDICADORES DE QUALIDADE DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES: UMA INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA SOBRE SUAS RELAÇÕES	
Amerci Borges da Rosa Karina Vidal Bastos Mauricio Andrade de Lima Carlos Rogério Montenegro de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.5582029061	
CAPÍTULO 2	21
O PAPEL DO TUTOR-PROFESSOR NA EAD EM NÍVEL SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS E O RECONHECIMENTO LEGAL	
Érica de Melo Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.5582029062	
CAPÍTULO 3	33
GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL E NA FRANÇA: EM BUSCA DE UM PERFIL IDENTITÁRIO DENTRO DA RELAÇÃO ENSINO/TRABALHO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS	
Marise Miglioli Lorusso	
DOI 10.22533/at.ed.5582029063	
CAPÍTULO 4	47
GESTÃO CENTRALIZADA NA ESCOLA PÚBLICA: AMEAÇA EMINENTE PARA A EDUCAÇÃO	
Deise Bastos de Araújo Derivan Bastos Santos Stênio Rodrigo Ferreira Bonfim	
DOI 10.22533/at.ed.5582029064	
CAPÍTULO 5	53
O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO: SEMIOLOGIA, ESCRITA TÉCNICA E PATOLOGIAS	
João Arthur Bezerra Fernandes Davi Prado Haguette Priscila Dourado Evangelista	
DOI 10.22533/at.ed.5582029065	
CAPÍTULO 6	61
AVALIAÇÃO DO USO DO APLICATIVO <i>WHATSAPP</i> NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROGRAMA DE MONITORIA	
Fernanda Eunice Araújo Câmara Régia Maria Cordeiro Brito Rebouças Ana Vaneska Passos Meireles Eliane Mara Viana Henriques Maria Soraia Pinto Natália Sales de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.5582029066	

CAPÍTULO 7 69

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luci Denise Martinolli Carvalho Pereira

DOI 10.22533/at.ed.5582029067

CAPÍTULO 8 77

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: REFORMAS, CONTEÚDOS E PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO

Ana Denise Ribeiro Mendonça Maldonado

Antonio Sérgio Eduardo

José Soares Ribeiro

Fabio Gomes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.5582029068

CAPÍTULO 9 90

DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Vera Lucia Pereira Lopes

Karla Adrielly Fernandes Oliveira

Maria do Carmo Souza

Rogério Benedito da Silva Añez

Stenio Eder Vittorazzi

DOI 10.22533/at.ed.5582029069

CAPÍTULO 10 95

NUTRIEMPREENDEDER – PRÁTICAS EMPREENDEDORAS NO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

Robson Fernando Roseno Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.55820290610

CAPÍTULO 11 101

MODELOS TRIDIMENSIONAIS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO LÚDICO DE ANATOMIA VEGETAL PARA O ENSINO MÉDIO

Paloma Nair Gomes Batista

Bianca Bis Bastos do Carmo

Lainny Avelar Ramos

Jasminne Lóis Soares Silva

Valmira da Conceição Avelar

DOI 10.22533/at.ed.55820290611

CAPÍTULO 12 104

O USO DE CHATBOT NO ENSINO DE ESPANHOL

Marcos Vinícius de Souza Toledo

Bruno de Souza Toledo

Karina Dutra de Carvalho Lemos

Luiz Cláudio Gomes Maia

DOI 10.22533/at.ed.55820290612

CAPÍTULO 13 114

AValiação DA FORÇA DA MARCA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Luiz Rodrigo Cunha Moura

Paulo Roberto Ferreira

Alessandra Duarte de Oliveira

CAPÍTULO 14 133

ANIMAÇÕES LÚDICAS EM VÍDEOS COMO FERRAMENTA DE APOIO NA COMPREENSÃO DOS MECANISMOS IMUNOLÓGICOS

Lis Aguiar de Vasconcelos
Tales Melo Nogueira de Araújo
Fernanda Assunção Tiraboschi
Márcio Roberto Pinho Perereira
Sílvia Fernandes Ribeiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.55820290614

CAPÍTULO 15 140

CONTROLE INTERNO: FERRAMENTA DE GESTÃO PARA A TOMADA DE DECISÃO NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL BRASILEIRA

Vania de Oliveira Silva
Silvana Mara Lente

DOI 10.22533/at.ed.55820290615

CAPÍTULO 16 153

O PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Juliana Maria da Silva Minguetti
Maria Conceição Passeggi

DOI 10.22533/at.ed.55820290616

CAPÍTULO 17 169

METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR EXPERIMENTOS NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SOLDAGEM DA FATEC-SP

Alexandre Benfica
Marcos Antonio Tremonti
Sergio Pamboukian

DOI 10.22533/at.ed.55820290617

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 178

ÍNDICE REMISSIVO 180

unify the Opinions, Resolutions and Decrees, in order to clarify the role of the professionals acting in the modality and the guidelines and criteria to be followed to guarantee a higher quality education. Within the Open University of Brazil System, tutors are professionals who do not have an employment relationship with universities and have the lowest remuneration in the Brazilian Open University system. State Law 8030, in Rio de Janeiro, prohibits the use of the term tutor for professionals who work in the accompaniment of courses offered in the EAD modality. This Law, although in force, has not yet been applied effectively in the State. As can be seen, this change in legislation will lead to a considerable increase in maintenance costs for DE courses.

KEYWORDS: tutor, Distance Education Legislation, Decree 9057/2017, Nacional Education Plan.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com a Legislação Brasileira, conforme consta no Decreto 5622 de Dezembro de 2005, a Educação a Distância “caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. No entanto, esse Decreto foi revogado pelo Decreto 9057 de Maio de 2017, que define a Educação a Distância de maneira mais ampla:

“Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”

A primeira diferença está no papel do professor, que não aparece mais na definição, sendo substituído pela expressão *pessoal qualificado*. Outra diferença está no destaque da importância das políticas de acesso, que antes não era mencionada, e o acompanhamento e avaliação compatíveis com esta modalidade de ensino (BRASIL, 2005; BRASIL, 2017).

De acordo com a Associação Brasileira da Educação a Distância (ABED), em 2016 eram oferecidos 235 cursos de Graduação em nível tecnológico, 219 em nível técnico profissionalizante e 210 ofertas de licenciatura. No entanto, a grande maioria dos cursos ofertados e regulamentados totalmente a distância são especializações *lato sensu*, com uma oferta de 1098 cursos. O Censo EAD.BR 2016 contabilizou 561.667 alunos em cursos regulares totalmente a distância e 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais. Isso corresponde a 17% do total de estudantes matriculados em cursos Superiores no Brasil (ABED, 2016).

Dados esses números, é importante destacar o crescimento e a importância da

O PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/06/2020

Juliana Maria da Silva Minguetti

Mestranda da UNICID-SP. E-mail: juminguetti@gmail.com

Maria Conceição Passeggi

Professora UNICID-SP e UNFRN. E-mail: mariapasseggi@gmail.com

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo geral investigar **O PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL**, na percepção de estudantes das primeiras turmas da área de Saúde e Bem-Estar numa Instituição de ensino técnico-profissionalizante no interior do Estado de São Paulo. Partimos das seguintes perguntas norteadoras: quais as principais transformações pessoais e profissionais observadas pelos participantes em função do curso realizado? Como se deu a travessia entre o ser e o fazer-se profissional? A pesquisa se situa no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação (DELORY-MOBERGER, 2008, 2014; JOSSO, 2007, 2010; PASSEGGI, 2010, 2011, 2013), em estudos sobre a formação de adultos (FREIRE, 1996; CANÁRIO, 2000). Quanto à construção das fontes e análises, recorreremos aos estudos de Flick (1992) e Bardin (1997). Participaram

da pesquisa dez estudantes dos cursos profissionalizantes de Estética e Massoterapia. As fontes consistem em 10 entrevistas individuais (narrativas), realizadas após os entrevistados serem sensibilizados pelas percepções pós apresentações de três projetos voltados para a comunidade, que são pilares de seus cursos. Para a interpretação e análise dos dados, utilizamos também observações geradas através da transcrição de 02 grupos reflexivos; cadernos de formação de 02 participantes e do nosso diário de campo. A pesquisa focalizou a articulação entre ações pedagógicas pautadas nos pilares da educação para o século XXI (DELORS, 2003), as marcas formativas da Instituição (domínio técnico-científico, visão crítica, atitudes empreendedoras, sustentáveis e colaborativas), e as nossas experiências como docente-pesquisadora na formação técnica profissional (GRABOWSKI e RIBEIRO, 2010). Os resultados das análises revelam que essa articulação propiciou o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos participantes que reconheceram a importância das marcas formativas no seu desenvolvimento profissional e assumiram, enquanto primeiras turmas, o papel de educadores em bem-estar e saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino técnico profissional. Narrativas da experiência. (Trans)

formação pessoal e profissional. Saúde e bem-estar.

ABSTRACT: This paper aims to investigate processes of personal and professional (trans) training in the perception of students from the first classes of Health and Wellness in a technical-vocational education institution in the interior of the State of São Paulo. We start from the following guiding questions: What are the main personal and professional transformations observed by the participants due to the course taken? How was the crossing between being and becoming professional? The research is within the scope of (auto) biographical research in education (DELORY-MOBERGER, 2008, 2014; JOSSO, 2007, 2010; PASSEGGI, 2010, 2011, 2013), in studies on adult education (FREIRE, 1996; CANARY, 2000). As for the construction of sources and analyzes we resort to the studies of Flick (1992) and Bardin (1997). Ten students from the professional courses of Aesthetics and Massage Therapy participated in the research. The sources consist of 10 individual interviews (narratives); sensitized by the perceptions of these students after the presentations of the three community-oriented projects that are pillars of the course. For the interpretation and analysis of the data we also used observations generated through the transcription of 02 reflexive groups; training notebooks of 02 participants and the researcher's field diary. The research focused on the articulation between pedagogical actions based on the pillars of education for the 21st century (DELORS, 2003), the Institution's training marks (technical-scientific domain, critical view, entrepreneurial, sustainable and collaborative attitudes), and the teacher's experiences. -searcher in professional technical training (GRABOWSKI and RIBEIRO, 2010). The results of the analyzes reveal that this articulation allowed the development of the autonomy and the protagonism of the participants who recognize the importance of the training marks in their professional development and assume, as first classes, the role of educators in welfare and health.

KEYWORDS: Professional technical education. Narratives of the experience. (Trans) personal and professional training. Health and wellness.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa elegeu as narrativas da experiência como forma de compreender o processo de (trans)formação na educação e formação técnica profissional na área de saúde e bem-estar. O interesse pela pesquisa surgiu da oportunidade de investigar como se davam os processos de (trans)formação pessoal e profissional na percepção de alunos das primeiras turmas de dois cursos técnicos, estética e massoterapia, oferecidos por uma Instituição no interior do Estado de São Paulo (SENAC REGISTRO), onde ainda não existia a oferta desses cursos.

A temática aqui abordada é central no contexto da educação ao longo da vida (ELV), em particular educação de adultos na educação técnica-profissional que é, segundo Canário (2000, p.11), um “processo largo e multiforme que se confunde com o processo de

vida de cada indivíduo”. Trata-se, portanto, de um campo complexo e diversificado, uma vez que pode ir desde a alfabetização até a formação profissional, incluindo processos de formação e autoformação orientada.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como ações pedagógicas pautadas nas marcas formativas, com olhar atento sobre o projeto político pedagógico da Instituição, associado à experiência da docente em atuar na implantação dos cursos técnicos profissionalizantes na área de saúde e bem-estar e da participação ativa dos alunos das primeiras turmas, contribuíram para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo desses alunos. A transformação pessoal durante a formação técnica profissional é evidenciada nas narrativas dos alunos sobre sua atuação no desenvolvimento dos projetos realizados com e na comunidade. Esses projetos estão previstos no programa dos cursos e a apresentação dos resultados dessas ações foi utilizada antes das entrevistas com os alunos participantes da pesquisa, como forma de sensibilizá-los, provocando assim reflexão sobre as ações desenvolvidas e observação e percepção de si durante o processo de ensino e aprendizagem profissional.

Para a reflexão sobre a percepção dos alunos quanto aos processos de autonomia e protagonismo, tomamos como principal referência estudos realizados na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2014), enquanto uma vertente da pesquisa qualitativa em Educação. Admitimos que no ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, a pessoa em formação técnica profissional adota um posicionamento crítico, o que é suscetível de conduzir à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador. Para Passeggi (2011), ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se.

Para a construção das fontes, utilizamos vários procedimentos; a) a apresentação de três projetos que norteiam a aprendizagem técnica e profissional dos cursos. São eles: “Promoção da saúde”, “Projeto integrador” e “Projeto de Acompanhamento e evolução de casos”; b) as reflexões geradas após as apresentações dos projetos na forma de rodas de conversa; c) informações geradas em dois grupos reflexivos; d) o caderno de formação elaborado pelos alunos ao longo do curso; e) as narrativas da experiência, obtidas por meio de entrevistas episódicas (FLICK, 2013) com os participantes da pesquisa, composta de 15 (quinze) questões norteadoras.

As perguntas foram utilizadas como geradoras de narrativas, uma vez que se considera que o estudo da narrativa permite observar como os seres humanos experimentam o mundo e dão sentido ao que fazem. As narrativas que serviram de fontes foram elaboradas como um procedimento de (auto)avaliação das atividades desenvolvidas durante o curso.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa para as análises das narrativas dos alunos,

buscamos observar como se dá o processo de desenvolvimento pessoal durante o curso de formação técnica-profissional e quais os recursos, vivências e contexto em que os alunos reconhecem o conhecimento adquirido como aprendizagem significativa, capaz de justificarem as transformações pessoais e profissionais por eles apontadas.

Situamo-nos na linha de pesquisa “Sujeitos, Formação e Subjetividade”, considerando a preocupação com a maneira como os participantes vivenciam suas condições sociais, educacionais, profissionais e de agentes transformadores da sociedade na qual estão inseridos. Passeggi (2010, 2011, 2014, 2016) entende as narrativas autobiográficas tanto como um método de pesquisa qualitativo como um dispositivo pedagógico de reflexão crítica e de formação. Considerando a riqueza das fontes e sua extensa complexidade, focalizamos as análises em excertos dessas fontes e não em sua totalidade. Por exemplo, extraímos, das entrevistas episódicas, perguntas para a construção do perfil dos participantes, assim como aquelas que dizem mais diretamente respeito às mudanças de percepção, ganhos e dificuldades nos processos de formação. Focalizamos as respostas geradas na pergunta 7 do questionário: “Quais foram as principais mudanças que observou em você nesse tempo de formação?”. Essas escolhas se devem ao fato de que elas sintetizam o interesse da pesquisa.

Como objetivos específicos do trabalho, nos propusemos a:

- Depreender das narrativas dos participantes os modos como interagem entre si, resolvem conflitos e aprendem uns com os outros através das metodologias empregadas.
- Verificar como se dá a construção do compromisso dos alunos como educadores em saúde e bem-estar.
- Identificar como reconhecem as marcas formativas da instituição como diferencial para inserção no mercado de trabalho, enquanto profissional e também cidadão do mundo/mercado onde é capaz de atuar e transformar.

Buscamos no discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, o sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977, p. 213). Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem e ao que projetam fazer. Desse modo, dão novos sentidos aos seus projetos de vida. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Torna-se intérprete do mundo histórico e social que é o dele: constrói figuras, representações e valores, considerando que é no relato que ele faz suas experiências, produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.

369).

Para Freire (1996, p.23), a autonomia desenvolve-se num processo em que o sujeito é capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Entendemos que o processo de aprendizagem significativa desses alunos ocorre quando o docente cria condições para o desenvolvimento da autonomia, retirando o discente de sua condição de passividade diante do conhecimento. Essa noção geral transfere-se para a concepção de educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais (CONNELLY; CLANDININI, 1995, p.11), e estão explícitas nas narrativas dos alunos. O ato de narrar permite ao indivíduo dar-se conta de sua história, bem como abordar as questões da identidade, expressões da existencialidade, “através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas” (JOSSO, 2007, p. 415).

Segundo Delors (2003, p. 89), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e, finalmente, aprender a ser.

Tais dados permitem a inferência que os alunos-participantes identificam no processo de ensino-aprendizagem como um caminho de sensibilização para a existência de si e do outro (saber ser e conviver). Educar pelo viés da aprendizagem significativa implica despertar no outro a empatia, permitindo que o indivíduo saia de si e aprofunde sua visão de mundo e relacionamento. Outro ponto identificado pelos alunos como momento (trans) formador foi a relação professor-aluno. Como já abordado por Paulo Freire (1989), Edgar Morin (2001) e Rubem Alves, a afetividade, pautada no acolhimento e reconhecimento dos conhecimentos prévios, foi fundamental para a permanência do aluno no programa de formação técnica profissional e ainda permitiu ao aluno em formação, reconhecer-se agente transformador, reconhecendo que muito aprende quem ensina, afinal concordamos “[...] quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1997, p. 25).

A prática de ensinar deve ser direcionada pela reflexão – ação – reflexão, podendo ser modificada e tendo como sujeito principal o educando e seus interesses, bem como a realidade em que está inserido, adequando práticas e saberes ao contexto nos resultados obtidos. Os alunos identificam a aprendizagem com significados pessoais e profissionais. A totalidade também é atingida quando relatam a dificuldade em aprender em grupo, mas reconhecem que essa atividade é fundamental para o fortalecimento de laços afetivos, justificando assim as atividades exitosas nas ações junto à comunidade.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa (auto)biográfica é uma jovem vertente da abordagem qualitativa, pois os pesquisadores também “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Assim se define o objeto da

pesquisa (auto)biográfica:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Afirma-se e se justifica por compreender que ela cumpre um dos princípios deontológicos do movimento social e educacional das histórias de vida em formação.

A abordagem desta problemática, dada a sua natureza contextualizada, subjetiva e impregnada de significados, será encarada como um estudo exploratório de natureza crítico interpretativa, como recurso de uma metodologia de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Trata-se de um estudo intensivo, em que o investigador pretende interpretar a realidade tendo como recurso a perspectiva dos atores. Pretende-se perceber a dialética entre os discursos dos sujeitos e a forma como concebem a formação para a cidadania, numa construção intersubjetiva da realidade. Um estudo qualitativo enfatiza a escrita e a interpretação como características centrais da investigação, considerando o investigador como um intérprete que comenta e critica, à medida que o conhecimento se constrói. Ou seja, só é possível conhecer algo tendo como referência uma determinada perspectiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.46-47).

A presente pesquisa se faz conosco como pesquisadora que também acompanhou o desenvolvimento dessas turmas; e dos alunos participantes da mesma, durante todo o curso de formação, atuando na quase totalidade das 1.200h dos cursos. Nesse sentido, as perguntas norteadoras de nosso trabalho sinalizam tal interesse: como as ações pedagógicas pautadas nas marcas formativas e no projeto político pedagógico da Instituição pesquisada, associado à experiência da docente, contribuíram com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo de alunos durante a formação profissional?

Nossos estudos estão, portanto, norteados por uma concepção de indivíduo que se constrói social e culturalmente, sem perder suas idiossincrasias e singularidades, sendo influenciado e influenciando, sendo constituído ao mesmo tempo em que se constitui na relação com os outros e com o mundo. Por esse motivo, os estudos realizados com base nos diários de pesquisa de campo e nas narrativas autobiográficas estão atrelados à mesma concepção de constituição do indivíduo biográfico na qual se entrelaçam suas dimensões biológica, psíquica, cultural e socio-histórica.

A presente investigação apoia-se na pesquisa através de narrativa que, segundo Clandinin e Connelly (2011), mais que uma metodologia, consiste em um caminhar por entre as histórias vividas por pessoas no contexto da Educação.

As discussões em torno das narrativas ancoram-se também nos postulados de Abrahão; Passeggi (2012, p. 61), quando defendem que:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa autonomização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

As narrativas, nesse aspecto, levam-nos à compreensão da historicidade do sujeito, do voltar para si num processo de reflexão.

Os pesquisadores da área da Educação são, sobretudo, educadores, e aos educadores interessam as pessoas: sua vida e as diferenças no modo de viver e aprender, de pensar e agir, sua relação com as instituições, seus valores, crenças, dificuldades e saberes. Aos pesquisadores-educadores interessa observar, pensar, ler, dizer, escrever, participar do que as pessoas têm a dizer e mostrar a partir de sua interação com o outro, consigo e com a educação de modo amplo ou específico (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Este referencial teórico e a forte confiança na capacidade do indivíduo de se autoformar e assim se transformar durante esse processo, que nos fez utilizar as narrativas de suas experiências durante o processo de formação técnico profissional, que por meio de um movimento mediado de ressignificação de suas histórias em parceria com o outro, impulsionaram este trabalho.

Nesse sentido, a investigação tem como principais referências teóricas os estudos de Freire (2011) em relação aos saberes necessários à prática educativa que coincidem com princípios de atuação, contrapondo-se a uma formação de caráter prescritivo. Inspiramo-nos para a análise dos dados, nos estudos de Passeggi (2008, 2011) sobre grupos reflexivos e mediação biográfica, mais especificamente, sobre o co-investimento do formador e da pessoa em formação. Os trabalhos de Marie-Cristine Josso (2010) sobre experiência e formação de formadores contribuíram para que situássemos os usos das histórias de vida no contexto das atividades educativas de formação continuada e da educação de adultos. Delory-Momberger (2008, 2012) nos permitiu entender as relações entre biografia e educação, a importância da biografização no mundo contemporâneo e, sobretudo, no que concerne à heterobiografia e à heteroformação. Charlot (2000 apud VIANA, 2002, p.175), por sua vez, auxiliou-nos na reflexão sobre os sentidos que atribuímos a aprender e a ensinar, tendo em vista o caráter epistêmico, identitário e social das próprias relações com o saber. Catani et al. (2000) e Catani (2010) mobilizaram-nos a pensar sobre as histórias de vida no âmbito da Didática, evidenciando a necessidade de problematizar as questões relativas à formação.

3 | METODOLOGIA

Para a construção das fontes, utilizamos vários procedimentos, a fim de reunirmos o máximo de informações possível, que pudesse evidenciar o processo de transformação

pessoal e profissional. Abaixo, todas as fontes de informações colhidas para esta pesquisa:

- a. Apresentação e filmagem de três projetos. Esses projetos fazem parte da proposta pedagógica de cada curso e foram utilizados aqui, como atividade de sensibilização dos alunos para o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, bem como autonomia e protagonismo presentes nas ações desenvolvidas pelos projetos. Os projetos escolhidos para a apresentação e posterior reflexão foram: “Promoção da saúde”, “Projeto integrador” e “Projeto de Acompanhamento e evolução de casos”.
- b. As reflexões geradas após as apresentações nas três rodas de conversa, foram chamadas de grupo reflexivo e foram organizadas após a apresentação de cada um dos projetos, tendo antecedido as entrevistas individuais.
- c. As reflexões geradas em dois grupos reflexivos, cujo tema principal foi o papel das primeiras turmas.
- d. O caderno de formação elaborado pelos alunos ao longo do curso e o nosso caderno como pesquisadora com anotações colhidas ao longo das observações em sala de aula e nas atividades de coleta de dados.
- e. As **narrativas da experiência**, obtidas por meio de entrevistas episódicas (FLICK, 2013) com os dez participantes da pesquisa.

A apresentação dos projetos foi um dos principais recursos utilizados para compor os dados desta pesquisa. Nosso objetivo, pautado na experiência como docente e pesquisadora, bem como apoiado em nossas experiências anteriores descritas no prólogo, foi sensibilizar os alunos quanto à coletânea de atividades desenvolvidas e então desenvolver a observação e percepção desses alunos que ao apresentarem seus projetos, seriam capazes de se reconhecerem autônomos e protagonistas nele/dele. Criamos condições para que todos os alunos pudessem se autoavaliar e refletir sobre seu processo de ensino-aprendizagem através das ações desenvolvidas.

Cada projeto apresentou necessidades e sistemáticas próprias, decorrentes de seus objetivos específicos, mas interligando-se ao longo do curso. Por isso, apresentar essa amostragem foi, a nosso ver, suficiente para este trabalho. A meta era que ao descreverem durante a apresentação as etapas que compuseram os projetos, detalhando seu envolvimento e conhecimento sobre o tema e a comunidade, explicitariam seu desenvolvimento nas ações (descrição das atividades, pesquisa da comunidade, elaboração de plano de ação, mediação do trabalho em grupo e execução de atividades).

Com isso, os alunos puderam iniciar o processo de reconhecimento de si, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, que os motivaram durante os projetos, preparando-os, assim, não apenas para as atividades envolvidas nesta pesquisa, mas para as reflexões da autoavaliação realizada ao final do curso.

Nesta pesquisa utilizamos também o caderno de formação como pesquisadora e

dos alunos. Refletimos sobre as impressões desses alunos geradas com apresentações dos projetos que eles desenvolveram na comunidade. Tais atividades antecederam as entrevistas narrativas e foram norteadoras de temas para o desenvolvimento dessas narrativas geradas nas entrevistas e diálogos provocados em dois grupos reflexivos.

Ao apresentarem os projetos, os alunos ouviam uns aos outros e falavam sobre sua trajetória de aprendizes e protagonistas das ações desenvolvidas. Enquanto construíam suas histórias, baseando-se nas memórias geradas pela experiência, também dividiam com os demais colegas suas percepções. Como sugere Delory-Momberger (2008, p. 62), “a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”.

Reconhecemos através das narrativas dos alunos que todas as formulações para o desafio enfrentado pelas pessoas, sobretudo os adultos em formação, diante da pressão social de personalizar seu percurso profissional, requerem a impressão de uma marca pessoal naquilo que se faz na profissão e com a profissão. Essa necessidade é também decorrente de atitudes coletivas, a fim de imprimirem em nossos desejos mais sutis e cotidianos: como personalizar os ambientes onde vivemos, customizar roupas que vestimos, marcar com um estilo só nosso tudo o que fazemos ou temos. Diante de tamanha pressão, as pessoas em formação querem saber como fazer para ter êxito na profissão.

A formação pelas histórias de vida diz respeito ao reconhecimento tanto dos saberes formais e externos, quanto dos saberes subjetivos e não formalizados, todos utilizados nas experiências, nas relações sociais e na atividade profissional do sujeito. Trata-se da identificação e do respeito aos diferentes saberes, tendo em vista a enunciação do sujeito na direção de um projeto, o que pode corresponder a ideais políticos e ideológicos que marcam um projeto de vida.

A narrativa autobiográfica corresponde a um dispositivo pedagógico, apresentando uma dimensão auto(trans)formadora e, como propulsora de reflexão, oportuniza a valorização da experiência, a problematização do conceito de formação e privilegia a autonomia do sujeito no concernente aos procedimentos de sua formação e a definição de suas próprias necessidades. Uma formação fundamentada nas narrativas autobiográficas contribuirá para a auto(trans)formação dos alunos, pois, mediante a vivência do diálogo permanente entre a sua singularidade (aquilo que lhe é particular) e a sua pluralidade (inerente ao grupo/comunidade a qual pertence), ocasiona o comprometimento e a atenção consciente dos envolvidos em prol de conjecturas (processos de buscas) que se desdobram em projetos de vida pessoal e profissional. Trata-se da construção de percursos.

É na linguagem que a história e o sujeito são constituídos e, este, de acordo com a representação dada às experiências, inscreve-se em projetos que deverão envolvê-lo como sujeito, agora autor de sua própria história, numa dinâmica de intencionalidade.

A construção das narrativas autobiográficas denota inacabamento à medida que problematiza tempos e espaços transitoriamente, recompondo-se a cada vez que é enunciada. Os saberes “não-sabidos”, ou seja, que ainda não foram reconhecidos e são oriundos das experiências, dependem de um trabalho de reflexão e são fundamentais para a construção produtiva de saberes que subsidiarão tanto a apreensão da realidade quanto o respeito à autonomia, intrínsecos à elaboração de conhecimentos.

Para isso, é fundamental os conhecimentos que o professor possui de seus alunos e do contexto no qual eles vivem, pois assim é capaz de despertar nesses sujeitos seus interesses de conhecimento, o que poderá ocasionar reinvenções e, por conseguinte, a auto(trans)formação do aluno.

A exigência desses saberes que necessita do docente interesse pela investigação dos e com os seus alunos, apoia-se e justifica o uso das narrativas autobiográficas como proposta metodológica e pedagógica de formação, uma vez que ensinar não é transferir conhecimento, mas um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39).

Entendemos que o docente, para desenvolver-se enquanto profissional reflexivo, cultivando a criticidade dos seus alunos e intervindo de forma consciente na sociedade, deve construir saberes acadêmicos e profissionais mediante a articulação com a sua história de vida. Segundo Catani (2010),

[...] o prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar

Entre os saberes apresentados por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, destacamos, inicialmente, pesquisa, respeito aos saberes do educando, reflexão crítica sobre a prática e reconhecer que a educação é ideológica. Paulo Freire (2011) defende a necessidade de refletir sobre a prática com a finalidade de compreendê-la e transformá-la. Ao elucidar saberes como compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, bom-senso, comprometimento e disponibilidade para o diálogo, faz vir à tona a vida das pessoas envolvidas (educador e educando) em uma dimensão singular-plural, ou seja, cada indivíduo é considerado em suas particularidades e em suas relações com o outro e com o mundo.

Nós testificamos a imanência de pensar sobre o viver, ou seja, sobre a nossa própria história de vida. Narrando, refletimos e nos inserimos em processos de busca que, embasados em processos de tomada de consciência, nos encaminham para a intervenção no mundo a partir da nossa atuação enquanto pessoa que vai além da atuação profissional.

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995).

Retomando os saberes necessários à prática educativa, segundo Paulo Freire, destacamos a autonomia, a liberdade e a tomada consciente de decisões. Caracterizando-

se como um ser consciente de seu inacabamento, o docente pode e deve construir percursos que o levem a ser a pessoa e/ou o profissional que decidiu ser, assumindo escolhas que se concretizam na mobilização e na transformação de saberes e, por conseguinte, na intervenção na sociedade.

Trata-se de o professor perceber suas necessidades e desejos, bem como as de seus alunos, exercitando sua liberdade e autonomia à medida que decide quanto a sua formação e atuação profissional.

A partir do momento em que o professor conta a sua história, seja em um âmbito mais restrito (exercício docente) ou mais amplo (ao longo da vida), reflete sobre o seu percurso formativo e profissional, compreendendo-o e construindo, de maneira consciente, novos percursos, novos projetos de vida. Permite ao aluno, desta forma, reconhecer-se e ao docente ressignificar-se.

Assim, a questão de sentido da formação, vista mediante o projeto de formação, apresenta-se como uma via de acesso a questões de sentido que os atores sociais enfrentam hoje, seja no exercício de sua profissão – eles se fazem porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam -, seja à sua própria vivência e questionamentos para a vida (JOSSO, 2010, p. 67).

O processo reflexivo desencadeado pelas narrativas permite pensar sobre si e sobre sua formação, oportunizando atenção à realidade concreta (espaços de atuação) no âmbito das relações entre as pessoas, o conhecimento e o mundo. Da reflexão vem a tomada de consciência fundamental para a auto(trans)formação/redimensionamento da prática que corresponde à operacionalização de escolhas e, por conseguinte, à vivência de percursos construídos pelo próprio aluno em formação.

A relação com a prática, o conhecimento e as experiências de vida permitem um redimensionamento da ação docente que, por sua vez, é elemento de reflexões constantes e condição essencial para o engajamento dos professores no processo de auto(trans) formação. A prática de formação embasada no uso das narrativas autobiográficas, bem como nos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2011) tem relação com uma concepção de formação fundamentada na racionalidade reflexiva, uma vez que pressupõe a construção produtiva de saberes, ou seja, a criação e a recriação dos conhecimentos, da pessoa e do mundo. Desse modo, o uso das narrativas autobiográficas corrobora a concepção de aprendizagem como processo que mobiliza o sujeito à mudança e:

[...] de modo implícito ou explícito, o ideal de toda Didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendido, se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio (CASTRO, 2001 p.16).

Entende-se didática aqui, a prática das ideias de Rousseau (1762) que foi empreendida, entre outros, por Pestalozzi, que em seus escritos e atuação das dimensões sociais chegou à problemática educacional. O aspecto metodológico da Didática encontra-se, sobretudo, em princípios, e não em regras, transportando-se o foco de atenção às

condições para o desenvolvimento harmônico do aluno. “Conheçam seus alunos”, diz Rousseau!

A escritora Dora Incontri, uma das poucas estudiosa de Pestalozzi (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) no Brasil, diz que “Segundo ele, o amor deflagra o processo de auto-educação”.

A Didática do século XIX oscila entre esses dois modos de interpretar a relação didática com ênfase no sujeito - que seria induzido, talvez “seduzido” a aprender pelo caminho da curiosidade e motivação - ou ênfase no método, como caminho que conduz do não-saber ao saber, caminho formal descoberto pela razão humana. No fundo, revela-se a dialética das relações entre o homem e o meio. Pergunta-se o que é mais poderoso em Educação: o esforço autoeducativo do sujeito ou a pressão externa do meio social e cultural? Vemos que até esse século a questão ainda não é resolvida em prol da dicotomização da Didática, separando um caminho “de fora para dentro” que exclui o outro, “de dentro para fora” e vice-versa.

Citado por Gadotti e Romão (2004), Paulo Freire é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84). Tal afirmativa conduz à realização de uma prática pedagógica não apenas em nível escolar, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos. Portanto, a valorização da experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder às necessidades, nas próprias especificidades culturais, é resultado da vida do povo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo. Nesse sentido, Paulo Freire apresenta-se como o educador que ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensar meios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

A educação torna-se um ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. O que requer o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo. Cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem. Local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade. Um ambiente onde é conferido ao sujeito

o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto a compreender-se e aos demais, sujeitos no mundo, e seu papel no processo de transformação. Compreender que o homem é um ser histórico e, portanto, capaz de construir sua história participando ativamente com os outros no mundo, lembrando que Paulo Freire se reporta ao mundo imediato dos sujeitos, isto é, o local onde vivem, criam, produzem, sonham.

Em todo o seu trabalho, ele busca a coerência entre a razão humana e a consciência, pela qual o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social. Para o que é necessária a formação do homem realmente livre. Educado pela e para a liberdade, combatendo a alienação dos homens através da compreensão do indivíduo como sendo ele mesmo, desenvolvendo suas potencialidades, humanizando-se no exercício da responsabilidade que tem frente às mudanças sociais.

Assim, o homem passa a reconhecer suas tarefas fundamentais, o que só é possível quando deixa de ser dominado pelos mitos, quando a razão passa a predominar sobre a emoção. Pois, quanto mais o homem for capaz de refletir sua realidade, maiores condições terão de agir sobre ela, comprometendo-se, assim, em mudá-la, pelo fato de sentir-se inserido, partícipe, produtivo nela. O trabalho educativo, desse modo, será expressão da consciência crítica, quando os homens que o fazem, manifestarem a capacidade de diálogo orientada para a práxis.

A comunicação entre educador e educando, na partilha de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável.

O diálogo implica reconhecimento do outro, através do respeito a sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, e o qual se fundamenta na democracia e a partir da dialogação entre alunos, pais, comunidade e professores é possível transformar a vida escolar em assunto de todos os envolvidos, tal como a vida política é assunto de interesse de toda a sociedade. Para tanto, propõe uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, calcada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

Nossos alunos reconhecem-se conhecedores de práticas que promovem a saúde e previnem doenças e a fim de informar sobre seus serviços em saúde e bem-estar, assumem o compromisso de promoverem o papel de educadores em saúde e bem-estar. Esse papel consiste em ações voltadas para a comunidade, onde após investigar suas necessidades dentro do processo saúde-doenças, desenvolvem projetos que visam educar e atendê-la, levando informações e serviços que promovam o bem-estar individual e coletivo.

O aluno aprendente torna-se educador. Não no conceito da profissão docente-professor que demanda formação acadêmica para isso, mas no sentido de transformar a realidade na qual está inserido, levando o conhecimento e libertando a si e a comunidade da ignorância e sofrimento.

A educação assim faz seu papel. Compreendemos a cultura como processo histórico, pelo qual o homem se relaciona com o mundo, transformando-o com os outros homens, reconhecendo e transformando a natureza e a si próprios. Representando a somatória de toda a experiência, criação e recriação ligada ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivência de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo. Portanto, compreendendo que a cultura é tudo o que é criado pelo homem.

Daí ser relevante considerar o homem inserido na cultura por ele constituída, compreendendo as relações que se estabelecem na e a partir da escola. E tudo isso começa quando o professor “percebe” que cada indivíduo, deve despertar para a consciência do sentido do seu existir, devendo a ele o respeito com a necessária competência e compromisso pedagógico, o que deve servir de referência na organização e valoração dos envolvidos nesse processo. Assim, trabalhar o pensamento crítico-reflexivo possibilita ações participativas de transformação pessoal, o que implicará a participação de todos para a conquista da educação libertadora. Cabe, portanto, ao educador, a explicitação do seu projeto político e a sua proposta educacional, compreendendo a educação como uma ferramenta metodológica capaz de promover a transformação de si e da sociedade.

As marcas formativas da Instituição Senac são observadas nas narrativas dos alunos que buscam na identificação dos valores preconizados pelas marcas, reconhecem-se diferenciados conforme prevê o perfil do profissional desenvolvido por esta instituição dentro de suas metodologias. As práticas pedagógicas orientadas pela Instituição, e desenvolvidas por nós, comprovam, desta forma, a eficácia naquilo que se propõe fazer.

Esta pesquisa nos permitiu ainda refletir sobre nosso trabalho-docente, que desenvolvemos desde 2007, conforme narrado no prólogo desta pesquisa, e que mais uma vez se pode observar, que é capaz de promover nos alunos, em formação profissional, um aprendizado de forma significativa que seja capaz de colaborar com as transformações pessoais desses alunos, auxiliando-nos inclusive a ressignificar seus projetos e seu papel na sociedade.

As metodologias aqui desenvolvidas e explicitadas pautadas nas relações pessoais que a escola proporciona, a escuta e o olhar que são capazes de desenvolver valores éticos, estético e morais profundos e que são capazes de despertar nesses alunos a autonomia e comprometimento com seus processos de transformação pessoal e formação profissional, tornando-se assim protagonistas de seus projetos de vida.

Na formação técnico profissional dos cursos de Estética e Massoterapia, por se encontrarem dentro do eixo saúde e bem-estar, o objetivo é desenvolver os conhecimentos técnicos-científicos, de maneira a respeitar o próximo e contribuir com a melhora do estado geral do paciente bem como contribuir de forma educativa para promover a educação para a prevenção em saúde, promovendo assim o bem-estar individual e social da comunidade na qual está inserido. As narrativas podem ser úteis para dar a entender ao docente como

aquele aluno em aprendizagem profissional aprende e se desenvolve, porém, o que é de fato essencial é que as narrativas possam revelar ao próprio aluno como ele aprende.

De que se fala na narrativa se não de “toda” a vida? Nosso envolvimento na elaboração desta pesquisa foi no intuito de torná-la uma pesquisa formadora para cada um dos envolvidos, por isso a construção dos dados não foi elaborada apenas para compor um *corpus para análise*, apenas nesta pesquisa. Mas que pudéssemos deixar registradas biografias que serviriam e servirão de reflexão, construção e proposta de continuidade e/ou alterações nas metodologias e nas relações que envolvem o processo de aprendizagem voltado para transformações significativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Escutatória <<<http://www.institutorubemalves.org.br/rubem-alves/carpe-diem/cronicas/escutatoria-3/>>>, Acesso em 26/08/2017. [Adaptado]

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERBEL, N. A. N. As Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: ciências sociais e humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2020.

CANÁRIO, Rui. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 21, p. 33-51, 2005. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43314>. Acesso em: 7 fev. 2020.

CATANI, Denice Barbara. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 77-92, 2010.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-51.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 114-136.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.p.23.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra,

1997.

_____. **Dialogando com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In:* MOOL, Jaqueline. **Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A experiência de vida e formação.** São Paulo: Paulus, 2010. 341p.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. [Entrevista cedida a] Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbiente educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.136-199, ago./dez. 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* **Vidas de Professores.** Porto: Editora do Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Memorial acadêmico:** gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011. p.21-35.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 203-218.

_____. Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório. *In:* PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PINEAU, Gastón. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, Tradução: Américo Sommerman São Paulo, n. 14, p. 102-110, 2005.

SENAC DN. Avaliação da aprendizagem. *In:* **Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac.** Rio de Janeiro, 2015a.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração 4, 8, 18, 19, 31, 33, 38, 43, 44, 46, 50, 51, 64, 81, 84, 86, 131, 132, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 152

Administração Pública 46, 50, 140, 148, 150, 151, 152

Ameaça 8, 47

Andragogia 69

Aprendizado Ativo 133

Aprendizagem 22, 26, 27, 30, 35, 39, 42, 46, 53, 54, 55, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 90, 91, 95, 96, 97, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 133, 134, 136, 138, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179

B

Botânica 101

Brand Equity 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 130, 131, 132

C

Chatbots 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112

D

Deficiência Visual 90, 91, 92, 93, 94

Diretrizes Curriculares 38, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89

E

Educação Especial 91, 94

Educação Médica 53, 133

Educação Pública 47, 50

Empreendedorismo 38, 46, 95, 97, 98

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 125, 126, 128, 134, 138, 139, 141, 143, 144, 147, 148, 150, 153, 155, 157, 160, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179

Ensino-Aprendizagem 26, 30, 53, 54, 59, 67, 69, 70, 95, 96, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 134, 157, 160, 169, 170, 171, 176, 179

Ensino De Biologia 90, 102, 103

G

Gestão 3, 8, 19, 36, 38, 41, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 76, 113, 114, 126, 130, 131, 132, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 177, 179

Gestão Centralizada 47

L

Legislação EaD 21, 29

M

Metodologia Ativa 95, 99

Monitoria 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

P

Patrimônio Social 1, 8, 11, 12, 13, 15, 17

Pesquisa 1, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 64, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 96, 99, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 134, 140, 141, 142, 144, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 177, 178, 179

Plataformas Digitais 8, 53, 55

Processo Ensino-Aprendizagem 67, 69, 70, 134

R

Recurso Didático 101

T

Tutor 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 62, 66, 93, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 134

U

Universidade Comunitária 1, 10, 18, 19, 20

W

WhatsApp 61, 62, 64, 65, 66, 67

 **Atena**
Editora

2 0 2 0