

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

# Educação: Políticas, Estrutura e Organização 11

Atena  
Editora

Ano 2019

**Gabriella Rossetti Ferreira**

(Organizadora)

**Educação: Políticas, Estrutura e  
Organização**  
**11**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 11 /  
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):  
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e  
Organização; v. 11)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-312-5

DOI 10.22533/at.ed.125190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo  
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas  
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 11” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007). O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular. A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A ESCOLA E OS SEUS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: RESSIGNIFICANDO O OLHAR SOBRE OS AMBIENTES ESCOLARES	
José Emanuel Barbosa Alves Rafael de Farias Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO POR MEIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	
Andreza Cavalcanti Vasconcelos Gabrielly Laís de Andrade Souza Flavia Gymena Andrade Sâmara Aline Brito Brainer Vanessa Juvino de Souza Claudia Germana de Alencar Castro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>19</b>
CONTRIBUIÇÕES INTERACIONISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DE LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Paulo Rosas dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>30</b>
FERRAMENTA EDUCACIONAL VIRTUAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO BÁSICO E TECNOLÓGICO	
Pablo Castro A. Silva Marcos V. Montanari Virgínia de Souza Á. Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>36</b>
GOOGLE FOR EDUCATION NA ESCOLA PARAIBANA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Josley Maycon de Sousa Nóbrega Nathalya Marillya de Andrade Silva Cristiana Marinho da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>48</b>
O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFRN: INOVAÇÃO, DESAFIO OU UTOPIA?	
Eduardo Francisco Souza das Chagas Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares José Moisés Nunes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903046</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>60</b>
POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
João Carlos de Lima Neto Juliana Gomes da Silva de Melo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903047</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>68</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: CONCEITOS, DEFINIÇÕES, CICLO TÉCNICO E METODOLOGIA DE PESQUISA	
Vicente de Paulo Morais Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>79</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID ENQUANTO CAMPO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR	
Janice Pereira Lopes Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1251903049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>93</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 E 5 ANOS: DEFINIÇÕES E PRIORIDADES DE INVESTIMENTO PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO	
Katia Tatiana Moraes de Oliveira Ana Lúcia de Melo Santos Edilene Maria da Silva Marilene da Silva Lima Nubênia de Lima Tresena	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>105</b>
PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM EXPERENCIAL: UMA APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Mariane Bezerra Nóbrega Rodrigo Leite Farias de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>118</b>
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Jayne Millena Ferreira Rodrigues do Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>128</b>
POTÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A EXPERIÊNCIA INTERPROFISSIONAL	
Natália Milânio Soares de Faria Lúcia da Rocha Uchôa-Figueiredo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030413</b>	

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>141</b>
POTENTIALIZATION OF LEARNING ABOUT OSMOSIS, USING LOW COST MATERIALS IN EXPERIMENTAL PRACTICES	
Fabiana América Silva Dantas de Souza Rayanne Maria de Lima Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>149</b>
PRÁTICAS AVALIATIVAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS	
Rozineide Iraci Pereira da Silva Nair Alves dos Santos Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>159</b>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA	
Juliana A. D. da Silveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>168</b>
PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE EM QUÍMICA: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	
Christina Vargas Miranda e Carvalho Hélder Eterno da Silveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030417</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>178</b>
PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO O DESEMPENHO DOS TUTORES E CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO EM MACAPÁ-AP	
Nilda Miranda da Silva Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno Andreia Dutra Fraguas Adávia Fernanda Correa Dias da Silva Simonne Lisboa Marques	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030418</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>190</b>
PROJETO “A COR DA CULTURA”: O PROTAGONISMO NEGRO/A NO PROGRAMA “HERÓIS DE TODO MUNDO”	
Helena Maria Alves Moreira Mônica Regina Ferreira Lins Luciana Maria da Conceição Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030419</b>	

**CAPÍTULO 20 ..... 198**

**PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA CIVIL**

Vitor Trein Lucca  
João da Jornada Fortes Filho  
Laura Perin Lucca  
Antônio Vanderlei Dos Santos  
Mauro Cesar Marchetti

**DOI 10.22533/at.ed.12519030420**

**CAPÍTULO 21 ..... 207**

**PROJETO MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA: DISCURSOS DE EQUIDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS DE CARUARU**

Karinny Lima de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.12519030421**

**CAPÍTULO 22 ..... 216**

**PROJETO NAS ASAS DA LEITURA: AÇÕES E REAÇÕES NO INCENTIVO AO ATO DE LER**

Kátia Farias Antero  
Maria do Socorro Moura Montenegro  
Anderson Franklin do Rego Antero  
Thays Evelin da Silva Brito

**DOI 10.22533/at.ed.12519030422**

**CAPÍTULO 23 ..... 227**

**PROJETO TRANSDISCIPLINAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS COM PROFISSIONAIS DA SAÚDE E DA EDUCAÇÃO**

Eleneide Menezes Alves  
Romildo de Albuquerque Nogueira

**DOI 10.22533/at.ed.12519030423**

**CAPÍTULO 24 ..... 236**

**PRONATEC: CONEXÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM DE NÍVEL MÉDIO**

Maria José Fernandes Torres  
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares  
Fábio Alexandre Araújo dos Santos  
Keila Cruz Moreira  
Carlos Eduardo Araújo dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.12519030424**

**CAPÍTULO 25 ..... 252**

**PROTAGONISMO JUVENIL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: O EDUCANDO COMO ATOR E AUTOR DO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dayane Priscilla Bernardes Anjos  
Franciela Félix de Carvalho Monte

**DOI 10.22533/at.ed.12519030425**



<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>263</b>
QUIZ EM METODOLOGIAS ATIVAS: SUPORTE NO ENSINO APRENDIZAGEM	
Inara Erice de Souza Alves Raulino Lopes	
José Vinícius Lopes da Silva	
Rodrigo e Silva Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030426</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>272</b>
RECITAL MUSICOPEDAGÓGICO CDG: TEMPO DE HISTÓRIAS CONTADAS E CANTADAS	
Helena Müller de Souza Nunes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030427</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>288</b>
REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO	
Vanessa Alexandre de Souza	
Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030428</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>301</b>
RELAÇÕES DE PODER EM CONCEITOS E TEORIAS DIVERSAS: REFLEXÕES TEÓRICAS	
Emillia C. Gonçalves dos Santos	
Luciano Godinho Almuinha Ramos	
Yasmin Saba de Almeida	
Márcia Cristina Alves Bezerra	
Rafael dos Santos Costa	
Aldenora Santana de Oliveira	
Caroline Brelaz Chaves Valois	
Boaz Ramos de Avellar Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030429</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>318</b>
PRESERVANDO E CONSERVANDO O MANGUEZAL NOS ARREDORES DA PRAÇA DO CAIARA NO BAIRRO DA IPUTINGA-RECIFE/PE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO XXIII	
Gladstone Barbosa Soares	
Maria do Carmo Lima	
Vilma Maria da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030430</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>327</b>
OS REFLEXOS DA SÍNDROME DE ADAPTAÇÃO GERAL SOBRE OS ALUNOS DO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR NOTURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS GÊNEROS	
Fernando Gregorio da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.12519030431</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>339</b>

## A ESCOLA E OS SEUS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: RESSIGNIFICANDO O OLHAR SOBRE OS AMBIENTES ESCOLARES

**José Emanuel Barbosa Alves**

Universidade Estadual da Paraíba  
Monteiro – Paraíba

**Rafael de Farias Ferreira**

Universidade Estadual da Paraíba  
Monteiro – Paraíba

**RESUMO:** O processo de compreender a escola enquanto lugar que gera aprendizagem vai para além do entendimento da perspectiva técnico-científica do sistema de organização e gestão escolar. A cultura organizacional da escola, com foco na visão crítica e cultural, possibilita ressignificar espaços que até então não nos era percebido enquanto ambiente de aprendizagem. Esse estudo provocado pela disciplina de Organização do Trabalho da Escola e do Currículo, cursada na Universidade Estadual da Paraíba permite perceber não somente a sala de aula como espaço educativo, mas todo os ambientes que constituem a estrutura organizacional escolar. Adotamos como procedimento metodológico o estudo de caso que é próprio para a construção de uma investigação empírica que investiga fenômeno dentro do contexto real. A pesquisa ocorre no Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo, localizado no município de Camalaú – PB. Buscamos analisar a estrutura física da escola, assim como sua organização,

manutenção e segurança. Adotamos como premissa metodológica a concepção de que os aspectos físicos do espaço, são também, espaços pedagógicos. Com isso, articulamos a dimensão ética com a dimensão estética. Isso porque, o respeito, a solidariedade e os princípios éticos revelam-se na organização e funcionamento dos espaços escolares. Desse modo, levantamos dados do pátio, da quadra, dos corredores, das salas de aula, dos banheiros, do refeitório, da biblioteca e da sala de informática. Foi possível a partir deste levantamento notar que ainda é necessário organizar alguns desses espaços para potencializar as aprendizagens e o convívio nas relações entre os atores escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola, Ambientes educativos, Aprendizagem.

**ABSTRACT:** The process of understanding the school as a place that generates learning goes beyond the understanding of the technical-scientific perspective of the system of organization and school management. The organizational culture of the school, focusing on the critical and cultural vision, makes it possible to resignify spaces that until then were not perceived as a learning environment. This study provoked by the discipline of the work organization of the school and the curriculum, attended by the State University of

Paraíba allows to perceive not only the classroom as an educational space, but all the environments that constitute the structure Organizational education. We adopted as a methodological procedure The case study that is proper for the construction of an empirical investigation that investigates phenomena within the real context. The research takes place at the educational center Professor Odete Maciel Firmo, located in the municipality of Camalaú-PB. We seek to analyze the physical structure of the school, as well as its organization, maintenance and safety. We adopt as a methodological premise the conception that the physical aspects of space are also pedagogical spaces. Thus, we articulate the ethical dimension with the aesthetic dimension. This is because respect, solidarity and ethical principles are revealed in the organization and functioning of school spaces. Thus, we raise data from the courtyard, the court, the corridors, the classrooms, the bathrooms, the cafeteria, the library and the computer room. It was possible from this survey to note that it is still necessary to organize some of these spaces to enhance learning and conviviality in the relationships among school actors.

**KEYWORDS:** School, educational environments, learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo é composto pela fusão de duas escolas recém construídas. Uma com 6 (seis) salas no padrão estabelecido pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*, conveniada com o Governo Federal, a outra, com 4 (quatro) salas construídas através do Pacto Social pela Educação, firmado entre o município e o Governo do Estado da Paraíba. A junção das duas formaram uma única escola que atende 480 alunos da rede municipal de ensino, dividida em 17 turmas no período matutino e vespertino, com um total de 46 funcionários, sendo 32 docentes.

O trabalho tem como finalidade conhecer o funcionamento da escola, desde sua estruturação e funcionamento de cada setor da Instituição Escolar, assim como a relação entre todos que o compõe. Esta pesquisa está fundamentada no Livro “*O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola*”, que evidencia parâmetros de referência, de como a escola deve ser organizada em termos estruturais para poder se tornar um ambiente estimulador de aprendizagem.

Autores como Libâneo (2001) e Giroux (2011) contribuem para os processos de reflexão. O desenvolvimento do presente trabalho foi realizado a partir de observações e entrevistas com gestores, alunos e professores, para que tenhamos uma visão ampla de todo ambiente analisado.

## 2 | AS NUANÇAS QUE CONSTITUEM A ESTRUTURA ESCOLAR

Diante das observações realizadas no Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo podemos constatar que as características encontradas no aspecto físico, evidenciam aspectos que potencializam aprendizagens, mas que também, desfavorecem partes importantes desse processo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 o funcionamento de uma Instituição de Ensino deve está previsto no Regimento Escolar, visando normatizar todo o trabalho pedagógico, administrativo e institucional. Onde alunos, pais, professores, coordenadores e demais funcionários devem opinar para que seja executado com êxito todos os serviços prestados na escola. Deve-se existir integração entre aspectos teóricos e físicos, uma vez que, somente através da junção destas duas partes podemos realmente compreender os contextos sociais estabelecidos nas relações escolares. Diante disto, reconhecemos a importância da estrutura física da Instituição Escolar, onde a mesma influência no desenvolvimento dos alunos, na posição social e cultural, de onde está inserida.

O setor técnico-administrativo, assume um importante papel em toda estrutura escolar, deve-se criar métodos e meios que busquem atingir os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

O PPP da referida escola foi elaborado no final do ano de 2016 com a participação de professores, gestores, representantes de alunos e da comunidade. Realizado anualmente no início do ano letivo durante a formação para professores, o documento é percebido como algo burocrático, ou seja, acrescentando e retirando pontos a cada leitura feita pelos participantes.

A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revela muito sobre o desenvolvimento da instituição. Para Libâneo (2001, p. 4), “toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar [...]”. A seguir iremos relatar os resultados das experiências diante das observações realizadas no Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo, em determinados espaços.

### 2.1 A Fachada

Na sequência, iremos abordar a estrutura física da escola, mais precisamente, sua fachada, considerando que a mesma diz muito sobre a visão que pretende transmitir e conseqüentemente receber.

Durante as observações realizadas, podemos perceber que a fachada se encontra inadequada. Não apresenta o nome do Centro Educacional na parte externa, apenas no interior da escola, deixando com uma aparência nada atrativa. Apesar de ser conservado, observamos uma certa dificuldade de identificar o nome da instituição, como mostra as Figuras 1 e 2.

Durante uma das entrevistas realizadas, a Aluna 01 relatou que “a escola se

localiza muito distante do centro da cidade e afirma que: “o ensino é bom, mas, é muito fechada e nós vivemos trancados”.

Logo na entrada da Instituição, todos são bem recepcionados pelo porteiro, outro aspecto importante que podemos mencionar, ainda sobre a fachada da escola, é a ausência de sinalização e iluminação ao redor. Mesmo funcionando apenas no período matutino e vespertino é importante manter a área iluminada para preservação do ambiente, evitando possíveis atos de vandalismo e de roubo.



Figura 01. Fachada (parte externa)



Figura 02. Fachada (parte interna)

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

## 2.2 Recepção da Escola

Ao adentrar na escola como evidenciado anteriormente, o porteiro nos auxilia de acordo com a necessidade daqueles que a procuram. Durante a investigação foi notado que todo setor técnico-administrativo está preparado para atender ao público, de maneira satisfatória, onde na maioria das vezes são encaminhados a secretaria ou diretoria, para serem atendidos.

O Centro Educacional não atende as normas de acessibilidade e segurança, o acesso até o ambiente onde estão as salas de aula é todo de areia, dificultando o traslado de alunos portadores de deficiência física, por exemplo. Em todo ambiente escolar nota-se ausência de cartazes e/ou murais informativos sobre os mais amplos conteúdos, como avisos destinados aos alunos, atualizações de resultados ou regras de funcionamento.

## 2.3 Pátio E Quadra

Estes dois espaços são importantes meios de interação e socialização entre os educandos de diversas séries, principalmente no horário do intervalo, sendo que através da socialização, os alunos aprendem, se desenvolvem e dialogam, de forma direta ou indiretamente. Notou-se que é importante a escola instigar a utilização destes ambientes. Considerando que, “[...] o intervalo apresenta um amplo campo de oportunidades para o desenvolvimento de valores e atitudes. A ideia é que o pátio e

as quadras sejam, portanto, um cenário no qual crianças e jovens explorem diferentes atividades, interagindo e aprendendo uns com os outros” (CEDAC, 2013, p 25).

No Centro Educacional há uma preocupação em relação a esses espaços, pois, não existe quadra e o espaço destinado a socialização dos alunos se restringe aos corredores e uma espécie de Coreto, como mostra na Figura 3, lugar onde os alunos passam os momentos de intervalos.



Figura 03. Coreto (espaço de socialização). Figura 04. Área coberta por areia

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

Como não há quadra, os alunos utilizam a área coberta de areia (Figura 4) para as atividades recreativas, que são improvisadas por os próprios alunos, deixando-os expostos ao sol e chuva, e diversos resíduos encontrados na areia. Durante as aulas de Educação Física os alunos são levados de ônibus para outra escola da rede Municipal de Ensino, nos dias e horários pré-determinados.

## 2.4 Corredor

Os corredores de qualquer ambiente sempre são muito frequentados, e nas instituições escolares não é diferente. Os corredores são espaços movimentados, propício para divulgação de propostas, avisos, convites e entre outros. São nesses espaços que geram momentos de diálogos e discussões entre todos que passam por ali.

Segundo CEDAC (2013, p 43) “Os corredores são um espaço escolar de que as pessoas podem se apropriar de maneira bastante afetiva. As pessoas fazem usos diferenciados dos corredores de uma escola, e é importante o diretor ficar atento ao que acontece neles”.

Os corredores do Centro Educacional, são conservados e limpos pelos zeladores. A escola é nova, está no primeiro ano de funcionamento, o que também influencia no aspecto conservação apresetado em alguns espaços da escola. Na Figura 5, podemos notar a ausência de materiais que propiciem a aprendizagem, como murais, imagens atrativas, que tornam um espaço dos corredores interessantes e agradáveis.



Figura 05. Corredor principal da escola  
Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

## 2.5 Refeitório

Para garantia de uma educação de qualidade engloba-se muitos aspectos, inclusive o momento de refeição, que se inicia na criação de um cardápio, na seleção de alimentos saudáveis, no preparo da comida e no momento de refeição dos alunos, que deve ser planejado detalhadamente para por seguinte ser executado de forma satisfatória, levando em consideração que encontramos alunos onde sua principal refeição depende do alimento disponibilizado pela escola.

A referida Instituição de Ensino conta com uma cozinha simples, os alimentos são depositados no cômodo destinado para o funcionamento da sala de informática, e não há refeitório. Os alunos se alimentam espalhados pelo chão, nos corredores e no coreto da escola, como mostra a Figura 6. A distribuição do lanche é realizado em fila, onde os pratos já foram feitos a partir da quantidade estabelecida pelas merendeiras (que não utilizam uniformes apropriados).



Figura 6. Corredor principal da escola  
Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

## 2.6 Banheiro

Geralmente este ambiente não está adequado ao uso dos alunos, falta de cuidado com a limpeza, ausência de materiais de higiene pessoal, paredes rabiscadas, são os cenários mais comuns encontrados nos banheiros de instituições escolares (CEDAC, 2013).

No Centro Educacional, existem três banheiros, para melhor atender todo corpo escolar, que são divididos entre, banheiro feminino, masculino e para funcionários. Nos banheiros dos alunos, há um espaço destinado ao uso de alunos com necessidades especiais (Figura 7), porém falta material de higiene pessoal. A limpeza é realizada de forma contínua, Os banheiros são mais utilizado durante o intervalo. Há números suficientes de pias, mas não há espelhos acima da mesma, como mostra a Figura 8. Os banheiros oferecem uma boa ventilação e iluminação.

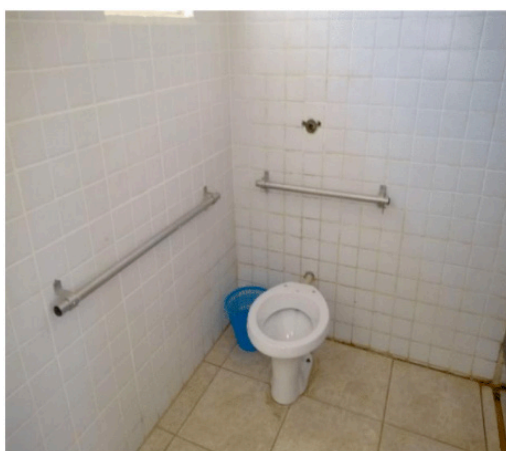


Figura 07. Banheiro para pessoas com Deficiência



Figura 08. Pias do Banheiro dos Alunos

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

## 2.7 Biblioteca

A biblioteca é de suma importância no contexto escolar, principalmente para alunos que não tem outros lugares para realizar pesquisas e leituras. Além disso, a biblioteca é um ambiente propício para a formação de futuros leitores.

Apesar de todas estas constatações a constituição do espaço escolar da grande maioria das escolas brasileiras ainda é insuficiente para receber um espaço como a biblioteca, e com isso deixa de exercer sua função social e pedagógica independentemente de quais sejam as circunstâncias essa situação não pode impedir o acesso à leitura (CEDAC 2013, p. 111).

Diante disso, observou que o Centro Educacional não dispõe de biblioteca, mas, tem uma sala de leitura, que visa sanar as deficiências que a ausência da biblioteca causam, como mostram as Figuras 9 e 10.

Segundo a gestora: “o setor de biblioteca, ainda precisa melhorar. Na verdade não temos espaço físico pra biblioteca, mas temos uma sala de leitura. Apesar de ser



apenas uma sala de leitura, ainda é bastante visitada”.

O espaço destinado a sala de leitura não é adequado, pois não suporta grandes quantidades de alunos. Funciona durante todo o período que os alunos estão na escola, com uma boa variedade de livros que foram conseguidos pelos próprios alunos através de arrecadações.



Figura 09. Sala de Leitura

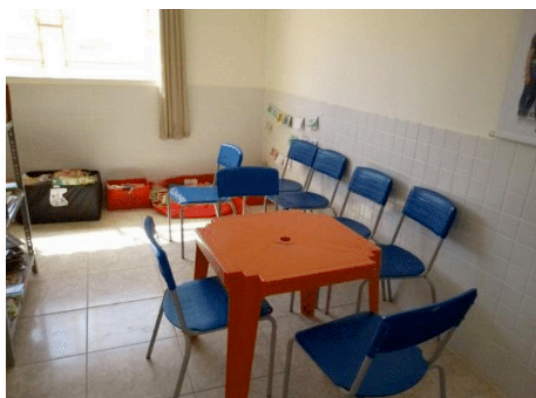


Figura 10. Espaço para leitura

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

## 2.8 SALA DE INFORMÁTICA

A Sala de Informática é um espaço que possibilita incluir os alunos no mundo das TICs (Tecnologias da informação e comunicação). Para que isso aconteça é necessário que os professores estejam preparados para utilizarem tais recursos, de forma contextualizada, caso contrário o que era para se tornar aliado, torna-se um desafio, pois ao não estabelecer relação entre as práticas escolares com a práticas sociais o processo de aprendizagem fica comprometido. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000, p 48):

O computador pode ser usado como elemento de apoio para o ensino (banco de dados, elementos visuais), mas também como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades. O trabalho com o computador pode ensinar o aluno a aprender com seus erros e aprender juntos com os seus colegas, trocando suas produções e comparando-as.

O Centro Educacional tem um espaço para a sala de informática, mas, segundo a gestora: “os equipamentos estão na Secretaria de Educação, pois, a escola foi vítima de uma tentativa de saqueamento”. Atualmente este espaço está sendo utilizado como depósito de alimentos, não tendo garantida a sua função educacional e social. Outro espaço ausente na escola é a sala de artes que por não existir dificulta práticas que envolvam as linguagens artísticas nos processos de ensino.

## 3 | CONVÍVIO ESCOLAR

Já sabemos que o ambiente que estamos inseridos nos proporciona aprendizagem. Para (CEDAC 2013, p. 59):

Em uma escola pode não haver biblioteca, refeitório ou laboratório, mas a sala de aula sempre existirá, pois é o coração da vida escolar. Entretanto não basta sua simples existência: é necessário que seja organizada para potencializar a aprendizagem de todos e para construir uma identidade positiva de estudantes que pensam e constroem saberes.

A sala de aula revela a identidade dos alunos que ali frequentam. É um espaço destinado a diálogos e discussões, como também, trocas de ideias e pontos de vista.

A sala de aula é um dos principais ambientes responsáveis pelo sucesso e fracasso dos alunos, por isso, todo o setor técnico-administrativo trabalha a serviço da sala de aula.

Durante o trabalho de campo, observamos que as salas de aula não apresentam recursos atrativos ou que representem objetos das disciplinas estudadas. Dispõe de uma mesa e cadeira para uso exclusivo do professor, em média 30 mesas com cadeiras para os alunos, lousa branca e bebedouro, cujo todos os itens estão em ótima condição de uso. O local é arejado, com uma boa iluminação, que permite uma boa acomodação dos alunos.

Foi realizada uma observação durante uma aula de Matemática, em uma turma do 9º ano da referida Instituição escolar. Pode-se perceber que o professor tem uma boa didática e domínio dos conteúdos em sala de aula, leciona há 14 anos. O assunto abordado foi *Porcentagem*, inicialmente separou a turma em duplas, entregou panfletos de promoções de diversas lojas, e propôs três tipos de atividades para cada dupla. Logo em seguida, cada dupla foi até a lousa e apresentou os resultados obtidos durante a atividade.

Esse tipo de prática permite que o professor observe qual o assunto que os alunos tem maior dificuldade. Segundo o professor, os assuntos que envolvem as quatro operações causam um déficit de aprendizagem, pois estas são o alicerce de toda a matemática escolar, diante dos alunos com maior dificuldade indagamos o professor:

Pesquisador: Há alunos que necessitam de uma maior atenção? Qual metodologia o(a) senhor(a) utiliza para auxiliar nas eventuais dificuldades?

Professor: Proponho aula de reforço, trabalho extra-classe, ou então esplanos o conteúdo mais tempo, dando outros caminhos e usando métodos e estratégias de ensino.

Para obter-se bons resultados durante o processo de ensino-aprendizagem é importante manter uma relação professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, direção/professor/aluno e pais/professor prazerosa, com base no respeito mútuo. O professor relatou que: “tento ser próximo, criando afinidade para que eles tenham confiança no meu trabalho”. Em consequência os Alunos 01 e 02 relataram que gostam da relação que tem com os professores, e que é baseada no diálogo e comprometimento.

Além das boas relações entre todos que fazem parte do meio educacional, o espaço que se tem disponível para cada etapa de ensino gera efeitos no processo de

ensino-aprendizagem.

Em relação ao Ensino da Matemática, a instituição escolar não dispõe de laboratório e o professor afirma que: “o laboratório é muito importante, principalmente nas aulas que se é preciso utilizar material concreto”. Tendo em vista que facilita e desperta o interesse dos alunos para determinados conteúdos, as TIC’s devem se fazer presente na rotina escolar, principalmente no ensino da matemática. Mesmo sem o laboratório de informática, o professor utiliza jogos e data show. Durante a aula observada os alunos fizeram o uso da calculadora, para auxiliá-los na resolução da atividade.

Outro aspecto importante na desenvoltura escolar é o planejamento, onde o mesmo deve servir como norteador, visando auxiliar o professor na sua postura em sala de aula e não apenas ser visto como um documento burocrático a ser seguido.

O planejamento das aulas no Centro Educacional é feito semanalmente de forma conjunta com os demais professores, criando métodos e estratégias que facilitam o processo educacional. Todos os procedimentos tomados em sala de aula, influenciam na avaliação desenvolvida pelo professor.

O professor entrevistado afirma que: “a avaliação é contínua e diagnóstica, tudo é avaliado: exercícios e atividades; frequência dos alunos; trabalho em sala de aula ou extra classe; e provas”. No entanto, é preciso considerar a heterogeneidade dos alunos que estão em diferentes níveis, sendo relevante utilizar de diferentes métodos de avaliação para atender a todos.

O ensino de matemática é essencial na vida escolar de todos os alunos, mesmo que a matemática seja uma disciplina abstrata de difícil entendimento. Diante desse fator buscamos evidenciar como esse ensino está sendo ofertado na instituição escolar observada. De acordo com os PCN (2000, p. 29), o papel da matemática no Ensino Fundamental:

É importante que a matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e um apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Relacionando isto com a atividade realizada pelos alunos com a mediação do professor que visa o trabalho com situações contextualizada com a realidade dos alunos, podemos notar que o professor permeia nas perspectivas críticas de currículo. Segundo Giroux (2011):

A escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social.

A participação e interação dos alunos no meio educacional é de fundamental

importância para que o professor realize suas atividades de modo produtiva, reconhecendo a visão dos alunos e aprimorando-as a partir dos processo educativos.

Durante as entrevistas realizadas com os Alunos 01 e 02 encontramos visões distintas relacionadas ao Ensino de Matemática. A Aluna 01 afirma não gostar muito da disciplina, e sugere que haja mais explicação ou mudança na metodologia utilizada por um dos professores que leciona esta disciplina.

Já a Aluna 02 relata que: “o ensino da matemática é o melhor que existe na escola, é uma das melhores matérias, principalmente pela forma que os professores lidam com a gente em sala de aula”. Ela sugere também aulas mais dinâmicas e fora do ambiente escolar. Encontramos opiniões divergentes, que nos levam a concluir que o uso de diferentes metodologias e recursos didáticos que se fazem necessária desde a organização até a didática aplicada na sala de aula, tendo em vista que encontramos alunos com diferentes níveis de aprendizagens.

## CONCLUSÃO

No presente estudo procuramos evidenciar a organização escolar e curricular do Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo, com o norteamento teórico obtido nas discursões da disciplina de Organização do Trabalho na Escola e no Currículo (OTEC) do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UEPB Campus VI.

Durante o trabalho de campo foi analisado toda a estruturação da escola, onde encontramos falhas na organização dos espaços físicos da escola e da gestão escolar.

Em todo espaço escolar tem que ocorrer aprendizagem e a gestão escolar não está atenta a essa perspectiva inovadora, pois a estrutura física apresenta vários pontos para serem revisados e restaurados. Diante do que foi estudado, muito dos fatores negativos encontrados ao longo da pesquisa é atribuído pela gestão escolar como causa principal: o primeiro ano de funcionamento.

A concepção da gestora escolar perante o seu trabalho está voltada pela busca de solução para problemas sociais que tornam os alunos vulneráveis. Cabe a Instituição Escolar estabelecer medidas que desenvolvam o alunado, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho. É relevante enfatizar que a escola segue uma concepção técnico-científica onde o poder está centrado no diretor, onde encontramos uma carência de oportunidades para os alunos expressarem suas ideias e opiniões. Podemos constatar a partir desse estudo, uma visão não só das partes que formam os espaços escolares, mas de como as relações educacionais se estabelecem a partir deles.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 200.

CEDAC (Comunidade Educativa). **O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola** – São Paulo, Ed. Moderna, 2013.

GIROUX, Henry. Apud; TADEU, Tomaz. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**/Tomaz Tadeu. – 3. Ed. – 3. reimp – Belo Horizonte: Autêntica. 2011. Pág. 54,55.

LIBÂNEO, José Carlos; **O Sistema e Organização e Gestão da escola**. In; LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001

## AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO POR MEIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

### **Andreza Cavalcanti Vasconcelos**

Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste/ UFPE), Mestranda  
Caruaru –PE

### **Gabrielly Laís de Andrade Souza**

Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste/UFPE), Mestranda  
Caruaru – PE

### **Flavia Gymena Andrade**

Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste/UFPE), Mestranda  
Caruaru – PE

### **Sâmara Aline Brito Brainer**

Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste/UFPE), Mestranda  
Caruaru – PE

### **Vanessa Juvino de Souza**

Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente pela UFPE, Professora do curso de enfermagem do Centro Universitário Tabosa de Almeida ASCES/UNITA  
Caruaru-PE

### **Claudia Germana de Alencar Castro**

Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Cruzeiro do Sul, Preceptora da residência de enfermagem (HRA/UPE)  
Caruaru-PE

formação de pessoas com personalidade inquisitiva, flexível, crítica, capaz de enfrentar incertezas e ambiguidades e de construir novos significados que possibilitem o enfrentamento de mudanças, num processo de busca chamado de aprender a aprender. Um exemplo de metodologia ativa é a sala de aula invertida, um método inovador de ensino que se refere a inversão da lógica de organização da sala de aula. Com isso, os alunos passam a aprender o conteúdo em suas próprias casas, por meio de vídeo-aulas ou outros recursos interativos, como games ou arquivos de áudio. O docente atua esclarecendo as dúvidas, aproveitando também para aprofundar o tema de estudo e estimular discussões e o pensamento crítico dos alunos. A diferença entre a proposta da Sala de Aula Invertida e o modo tradicional de fazer a sala invertida dentro da mesma, é que se utilizarmos os recursos tecnológicos para intermediar esse método, oportunizamos ao aluno as possibilidades de ir em busca de conteúdos em vídeos, em hipertextos, grupos em redes sociais, bibliotecas virtuais, nas entrevistas com especialistas sobre o conteúdo e etc., despertando assim no discente, o interesse e a curiosidade pelo conteúdo. Este estudo tem por objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura acerca das estratégias de ensino por meio das metodologias ativas na formação dos discentes.

**RESUMO:** A presença das metodologias ativas no processo de ensino remonta a uma aprendizagem significativa que favoreça a

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias ativas, Inovação pedagógica, Formação pedagógica

## 1 | INTRODUÇÃO

Mediante às mudanças que ocorrem na sociedade e na educação, provocadas pelo avanço da ciência é consenso entre alguns autores Rangel (2007); Moreira (2008) investigar as necessidades formativas do docente universitário. Além de exigir conhecimentos sobre a área específica de formação o professor também deve atuar sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica. Nesse contexto, acredita-se que uma formação, voltada especialmente à prática pedagógica dos professores, torne-se, um desafio essencial a ser transposto no Ensino Superior. A formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação (JUNGUES; BEHRENGS, 2015).

No ensino crítico-reflexivo, é fundamental a mobilização para o conhecimento e sua construção em contextos pertinentes a prática profissional e o saber não é oportunizado apenas em sala de aula. O docente dedica-se a esta atividade e busca condições inovadoras de desenvolvimento de práticas desejáveis, quer individual, quer do ponto de vista grupal. Sendo assim, o professor além de propagar o conhecimento, deve atuar por meio da mediação do aprendizado, utilizando recursos didáticos que facilitem o aprendizado crítico-reflexivo do discente, de modo ativo e motivador (BORGES; ALENCAR, 2014).

Atualmente, há uma grande necessidade dos docentes do Ensino Superior aprimorarem suas responsabilidades profissionais para melhor preparar os estudantes numa formação crítico-social. É preciso, contudo, sobrepor as formas tradicionais de ensino por estratégias inovadoras de aprendizagem que possam servir como um recurso didático na prática docente diária (BORGES; ALENCAR, 2014).

Segundo Moreira (2000), pesquisar sobre Metodologias Ativas no processo de ensino em saúde no ambiente hospitalar se torna relevante, pois remonta a uma aprendizagem significativa que favoreça a formação de pessoas com personalidade inquisitiva, flexível, crítica, capaz de enfrentar incertezas e ambiguidades e de construir novos significados que possibilitem o enfrentamento de mudanças, num processo de busca chamado de aprender a aprender.

A aplicabilidade e a utilização das metodologias ativas de aprendizagem com vistas a uma aprendizagem significativa, se faz imprescindível no processo de formação profissional na área da saúde por proporcionar a integração entre teoria/prática, ensino/serviço. Nesta perspectiva as disciplinas dos cursos de formação das diferentes profissões da área da saúde, além de buscarem desenvolver a capacidade

de reflexão sobre os problemas reais, formulam ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social (MARIN et al, 2010).

E, para que essas estratégias ativas de ensino promovam efeito, no sentido da intencionalidade pela qual são escolhidas, será necessário que os participantes do processo, docentes e discentes, as assimilem no sentido de compreendê-las e assim praticá-las (BERBEL, 2011).

Este estudo tem por objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura acerca das estratégias de ensino por meio das metodologias ativas na formação dos discentes.

## **2 | REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Estratégias metodológicas de ensino**

Dentre as tendências do século XXI, a característica central da educação é a mudança das questões sociais pelas individuais, políticas, culturais e ideológicas. Essa educação ocorre durante toda a vida, constituindo um processo que não é neutro. Paiva et al. (2016) relata uma proposição feita no relatório da UNESCO em 1.999 coordenada por Jacques Delors que propõe quatro bases de conhecimento que o docente precisa considerar enquanto formador de opiniões: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conviver; e 4) aprender a ser. Estes apontam um novo caminho para as propostas educativas e exprimem necessidades de atualização das metodologias educacionais diante da atual realidade.

O modo como o educador aborda o conteúdo pode repercutir positivamente ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem do educando. Para tanto, torna-se de fundamental importância à busca de métodos modernos que facilitem a apreensão dos conhecimentos pelos alunos. Geralmente ao escolher sua metodologia didática, grande parte dos docentes do ciclo básico optarão pela técnica padrão do ensino tradicional, que é modo como eles aprenderam os conteúdos por meio da aula expositiva, ministrando assim os seus conteúdos teóricos e práticos (SANTOS et al., 2017).

Estudos apontam que atualmente é frequente e comum as universidades buscarem novas metodologias de ensino, a fim de significar o conhecimento aprendido pelos discentes por meio de métodos ativos de aprendizagem e estes, quando comparados as aulas tradicionais, são mais efetivos em relação a estimular o raciocínio, a desenvolver a criticidade. As metodologias ativas surgem como propostas de ensino, com vistas a possibilitar uma estratégia de aprendizagem com enfoque no estudante. Contudo, o trabalho com esta metodologia traz inúmeros desafios para o professor, pois o planejamento das aulas funciona como fonte de promoção, levando o aluno a sentir-se responsável por sua aprendizagem, fomentando e provocando nele a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, e um pensamento reflexivo (LOPES et al., 2016).



Vale salientar que fazem parte das metodologias ativas a aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning – PBL), aprendizagem baseada em equipe (team-based learning – TBL), sala de aula invertida, as tecnologias da informação e comunicação, do círculo de cultura. Em destaque outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros (PAIVA et al.,2016).

### **Sala de Aula Invertida (SAI) ou Flipped Classroom**

O flipped classroom, ou sala de aula invertida é um método inovador de ensino que se refere ao nome dado a metodologia que inverte a lógica de organização da sala de aula. Com isso, os alunos passam a aprender o conteúdo em suas próprias casas, por meio de vídeo-aulas ou outros recursos interativos, como games ou arquivos de áudio. Os exercícios são respondidos na sala, bem como as atividades em grupo e a realização de projetos. O docente atua esclarecendo as dúvidas, aproveitando também para aprofundar o tema de estudo e estimular discussões e o pensamento crítico dos alunos (MORAN, 2007).

Dessa maneira, é possível avaliar o estágio de ensino e intervir na turma, tendo como objetivo a dedicação dos alunos mais direcionada ao estágio do acesso prévio ao conteúdo (a compreensão, as questões mais polêmicas, as dificuldades individuais), onde o espaço físico é a sala de aula que é utilizada para realizar diálogos em áudio e vídeo ou chat. Vale salientar que neste ambiente de ensino virtual, alguns discentes se encontram fisicamente em um determinado local e outros em seus locais de trabalho ou nas suas residências. Um aspecto positivo é a comodidade de assistir e interagir com os conteúdos sem sair de casa ou do trabalho, para alguns, isso representa um bom aproveitamento de tempo. Com base na prática tradicional, pode-se fazer uso da sala invertida com a finalidade da realização de leitura prévia de textos, parte de livros (e-books) ou artigos que serão trabalhados no segundo estágio da Sala de Aula Invertida (SAI), utilizando laboratórios pedagógicos onde se encontram professores e alunos, que consistem no confronto em sala de aula (SANTANA, 2015).

O ponto que diverge de maior destaque entre a proposta inovadora da Sala de Aula Invertida e o modo tradicional de fazer a sala invertida dentro da mesma, é que se utilizarmos os recursos tecnológicos para intermediar esse método, oportunizamos ao aluno as possibilidades de ir em busca de conteúdos em vídeos, em hipertextos, grupos em redes sociais, bibliotecas virtuais, nas entrevistas com especialistas sobre o conteúdo e etc., despertando assim no discente, o interesse e a curiosidade pelo conteúdo. Além é claro, de o aluno poder medir antecipadamente o seu nível de apropriação do conteúdo prévio com ajuda de recursos tecnológicos de medição, dessa forma viabilizando, a antecipação de resultados (MORAN, 2007).

### 3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, uma revisão integrativa da literatura. Esta baseou-se em pesquisas de livros, artigos e teses publicados em bases de dados, cuja análise dos trabalhos teve seu foco em artigos e teses publicados no período de 2000 a 2017, bem como em obras de autores consagrados no tema. Para a realização da busca foram indexados os seguintes termos: “metodologias ativas”, “inovação pedagógica” e “formação pedagógica”. Dos artigos e teses encontrados, 11 foram selecionados para a realização deste estudo. A pesquisa objetivou buscar e analisar os conceitos atribuídos à inovação pedagógica e metodologias ativas pelos autores, bem como a relação destes com as experiências vivenciadas na disciplina de inverno.

### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é importante destacar que o perfil do professor precisa estar em concordância com as modificações ocorridas no contexto em que a educação é posta e o docente precisa ter associado ao seu perfil profissional, não apenas o saber/conhecimento do assunto a ser ministrado, mas ter em suas mãos o poder de modificar este conhecimento a partir do seu domínio de conteúdo em geral. E para isso, o educador pode utilizar métodos de ensino que o apoiarão nesse ato de ensinar, possibilitando tanto o crescimento pessoal, enquanto orientador, quanto individual e coletivo, dos discentes.

No entanto, o processo de formação, ainda merece discussão e pesquisas nesta área diante das necessidades de transformações de cunho pedagógico e filosófico, como ocorre em outras áreas profissionais, de modo a atender às perspectivas da cultura no novo milênio, como está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com o intuito de destacar a necessidade de se encorajar a formação de discentes com pensamento crítico-reflexivo. Dessa forma, a estratégia de ensino da sala de aula invertida como método de aprendizagem ativo traz uma proposta transformadora e diferente do ensino tradicional, ocasionando maior engajamento do discente pelo conteúdo, por muitas vezes torná-lo curioso proporcionando assim o estímulo a um pensamento crítico e reflexivo.

### REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias Ativas e a da Autonomia de Estudantes**. Semina: Ciências sociais e humanas, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011.

BORGES, T.S; ALENCAR,G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. v. 3, n. 04, p. 1 19-143, 2014.

JUNGUES, K.S., BEHRENS, M.A. **Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, 2015.

LOPES, J.L. et al. **Metodologia da problematização: estratégia de ensino para a aprendizagem do procedimento de terapia intravenosa.** Ciência Cuidado e Saúde; V.15, Nº1, P. 187-193, 2016.

MARIN, M.J.S et al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem.** Revista brasileira de educação médica. V. 34, n 1, p.13 – 20 2010.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica.** Porto Alegre: Editora de Universidade, p.33-45, 2000.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed- Rio de Janeiro: Lamparina, p. 96-164, 2008.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** São Paulo: Papyrus, 2007.

PAIVA, M.R.F. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE, Sobral , v.15, n.02, p.145-153, 2016.

SANTOS, J.W. et al. **Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana.** Ensino Em Revista . Uberlândia, MG. v.24, n.02 , p. 364-386, 2017.

SANTANA, M. V. R. Q. **Influência dos processos educacionais com uso de metodologias ativas na mudança de práticas nos processos de trabalho em saúde: uma revisão de 10 anos.**2015.148 f. Tese (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa) São Paulo.

## CONTRIBUIÇÕES INTERACIONISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DE LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Paulo Rosas dos Santos**  
Universidad Americana – PY  
psingrid@gmail.com

**RESUMO:** A ideia da aprendizagem da leitura e da escrita é uma perspectiva construtivista diferente da evidenciada como tradicional. O objetivo deste artigo é conhecer as contribuições da teoria interacionista no processo de alfabetização nas séries iniciais; A participação tanto na família da criança como do professor dimensionam ativamente esse processo, o qual reveste o alfabetizado de hábitos que aproxima da sua inserção no mundo. A leitura de mundo precede aprender a ler e escrever é uma das concepções de Freire, e, é chamado de ‘conhecimento prévio’, desenvolvido do contato com a realidade e do convívio com outras pessoas; Isso estabelece estruturas, que Wallon definiu como funções que capacita o sujeito de: afetividade e inteligência, que leva a adquirir novos modos de pensamentos e sentimentos, são estas que fornecem as condições e oportunidades para formação das estruturas cognitivas. A alfabetização é mais que uma simples técnica de ensinar a criança associar letras, palavras, destacando-se que pelo seu potencial de formação educativa; e que sofre interferências sociais, afetivas, econômicas, tecnologias, que

Vygotsky apontam como fundamentais para o desenvolvimento intelectual dessa criança. A metodologia da pesquisa é bibliográfica interpretando-a como a busca de significação do conteúdo teórico exposto pelos pesquisadores da área e da descoberta dos contextos social do sujeito a ser alfabetizado; e como marco teórico inspirou-se nos estudos de Vygotsky, Freire, Ferreiro, Wallon, entre outros. O desafio da escola como prática pedagógica no processo de alfabetização é contribuir na redefinição dos saberes e das práxis pedagógicas para construir novos cenários.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Aprendizagem; Linguagem; Desenvolvimento; processo.

### INTRODUÇÃO

A conscientização do poder intelectual que a humanidade desenvolveu ao longo do tempo, sempre elaborou técnicas significativas que mudaram o estilo de como fazer, e estas facilitaram enormemente o conhecimento da sociedade. E, uma dessas técnicas significativas foi à comunicação por meio da fala e a escrita, estas, permitiram compartilhamento de símbolos que todos, quando alfabetizados conseguem interpretar, decodificar, e, expressar-se por meios desses códigos numa forma que também todos conseguem compreendê-lo.

A produção dos sons a “fala” resultando de símbolos escritos significam, a “leitura”. Entretanto, o aprimoramento e domínio desses signos linguísticos, torna-se o poder da comunicação, que ao longo do tempo registrou os fatos históricos, científicos, culturais das sociedades que hoje se fazem conhecidos. Pois, o ato de ler e escrever tornou-se indispensável para a humanidade, para vida em comunidade é imprescindível para o ser humano viver, o poder da fala, da leitura e da escrita.

A metodologia tradicional construída ao longo do tempo destinado a alfabetização de crianças, atualmente não oferecem mais aporte significativo para lhes promover desenvolvimento de escrita e leitura. A reprodução, imitação que ao longo dos anos foi estabelecido como base para desenvolver aprendizagem da leitura e escrita ficou irrelevante para fazer frente a uma sociedade moderna e tecnológica desse século. Em função disso, crianças não alfabetizadas, passam de uma série para outra com significativa carência “linguística”, e na série seguinte procedem da mesma forma, aumentando como se fosse uma “bola de neve”, e terminam por sair do ensino fundamental I, carentes, mergulhadas no abismo da alfabetização.

A conduta de alfabetização do passado, não oferece atualmente mais a especificidade e objetivada no aprendizado das crianças como foi institucionalizada. O que não é significativo continuar com um processo que evidencia problemas na assimilação da leitura e escrita principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental I. Quando são notórias as dificuldades que as crianças dessas séries encontram para desempenhar a leitura e a escrita, aumentando transtorno de repetências, principalmente na parcela escolar mais desfavorecida economicamente.

É indiscutível que educação do século XXI, promova desenvolvimento efetivo às crianças para que aprendam a ler e a escrever. As práticas pedagógicas com metodologias do passado levam a concepções limitadas, respostas incompletas. Como isso, surge como pergunta: como pedagogicamente a teoria vygotskyana contribui para o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental I?

Mesmo desejando desenvolver boas práticas na alfabetização, em muitos casos o professor não consegue desempenhar adequadamente um processo que incorpore a linguagem à escrita. Dessa forma o objetivo desse artigo é Conhecer as contribuições da teoria interacionista no processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental I.

A efetivação deste trabalho se faz necessário mediante a perspectiva construtivista diferente da que temos evidenciado como tradicional que faz uso de metodologias analíticas e sintéticas que ao longo do tempo tem-se constituído como o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Portanto, o trabalho opta por analisar construtivamente proposta pedagógica para alfabetizar crianças, levando em consideração os critérios da teoria vygotskiana, tendo em vista que os métodos tradicionais de alfabetização que oferecem mais que reprodução de um conjunto de exercícios motores.

Com base na complexidade que é o processo de alfabetização, e na sua dimensão

é fundamental que tanto a família, a criança e o professor participem ativamente desse processo, o qual reveste a criança de hábitos que aproxima da sua inserção no mundo, que requer dinamismo dos seus habitantes.

A viabilidade do artigo é permitir que professores conheçam e dê novos significados às práticas pedagógicas na alfabetização. Que percebam o significado dessas práticas que facilitem a construção do aprendizado nas séries iniciais.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo está embasado numa pesquisa bibliográfica com enfoque no desenvolvimento da aquisição da linguagem e da escrita pela criança, assim como os fatores que influem e determinam o processo de alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I.

Para embasar o estudo buscou-se fundamento em alguns teóricos, como: Lev Vygotsky; Paulo Freire; Célestin Freinet; Jean Piaget; Henri Wallon; Emilia Ferreiro. E, outros, que também subsidiaram o entendimento do processo de aquisição da linguagem e da escrita pela criança. Desta forma, complementou a análise desse processo que é construído de forma social e afetiva ocorridos durante a infância.

## **CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA**

A aprendizagem esta tradicionalmente ligada aos tratos culturais, sociais na qual o sujeito está envolvido socialmente, os atributos linguísticos sejam como meio de permitir ao indivíduo a aquisição do conhecimento, ou para viabilizar sua atuação social. Porém o ato de ler se relaciona ao que está escrito, contudo para que isso seja formidável é preciso ser fundamentado no processo ensino aprendizagem de alfabetização principalmente nas séries iniciais.

## **CONCEPÇÃO DE LEITURA**

A aprender a ler e escrever aparece vinculada a vida estudantil da criança. A satisfação pessoal é a fonte de comunicação que lhe servirá de grande estímulo e motivação para construção de modelos relacionados às formas de interação, formação de leitores competentes, com função de escritores.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) define leitura como:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. (PCNs, 1997, p. 53)

No que consiste o leitor praticar constantemente a leitura para desenvolver o aprendizado da interpretação desses signos linguísticos que possibilita ao homem encontrar significados nas palavras. Para interagir fluentemente com sua realidade. Isso, não é simplesmente decodificar os símbolos para descobrir a palavra, o som, mas organizar a ideia num todo cognitivamente como capacidade para interpretar, selecionar e entender o que está escrito.

Entretanto Freire (1982, p. 11) afirma que: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” tudo começa bem antes da criança chegar à escola, o seu contato com o mundo da leitura esta vinculado com a relação que mantem com a sua volta, o que comumente é conhecido como interação com o ambiente. O que significa que a interação da criança com o ambiente contribui bem para o desenvolvimento das suas capacidades interpretativa que o norteará na escolarização. Isso é bem notório quando postulado na teoria vygotskyana que o ambiente é a fonte que potencializa e capacita o individuo para o aprendizado.

Ainda conceituando leitura, Ferreiro (1987, p. 42) “a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e ‘cuja aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”. A autora trata como objeto de uma cultura, que compreende uma coletividade, que certamente compreende seus familiares, que se dispõe a ler ou contar histórias infantis para que a criança ouça. A autora em questão, ainda define que:

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la. As consequências pedagógicas mudam drasticamente e a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem, ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (FERREIRO, 1995, p.10)

A escrita é um instrumento provido da leitura já que um processo no qual o leitor realiza mediante um trabalho ativo pelo significado do texto. Segundo Carlos, “a escrita seja qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”. (CAGLIARI, 1993, p. 103)

## **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA**

A construção da escrita caracteriza-se por ser um processo que ocorre nas interações sociais vivenciadas pela criança, isto é, na interação com os adultos, a qual não somente vai dando sentido à escrita da própria criança, como também contribui para que ela se torne “sujeito”. Dessa forma, a alfabetização como prática social precisa lidar com textos reais e com as reais necessidades de leitura e escrita, para que as crianças percebam a função social de tal aprendizado e assim estabeleçam um

diálogo com o mundo.

Nessa perspectiva, Soares (2001) afirma que:

A função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação. (SOARES, 2001, p. 15).

O uso da escrita na escola torna-se um aprendizado a mais: ser capaz de assumir sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. Portanto, é fundamental que, no processo de alfabetização, as crianças saibam as funções sociais e as finalidades da leitura e da escrita; precisam saber para que se aprende a escrever e a ler. Só compreendendo e praticando esse exercício é que a alfabetização terá sentido.

Paulo Freire (1987) afirma:

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. (FREIRE, 1987, p. 08).

O desenvolvimento da aprendizagem da escrita deixa claro que não se processa espontaneamente em ambientes culturais. Há necessidade da intervenção intencional, sistematizada, do profissional alfabetizador num ambiente escolar.

## **ABORDAGEM SOBRE APRENDIZAGEM**

A aprendizagem é um processo contínuo construído na mente e nas ações do indivíduo, através do qual ele adquire informações, trata-se de um processo que se inicia com o nascimento e perdura até a morte de cada indivíduo. Como acontece a aprendizagem humana? Essa é uma resposta que os grandes pensadores, cito apenas alguns como: Vygotsky, Piaget, Ferreiro, Freinet, abordaram nos seus conceitos. A visão de homem como sujeito interativo do meio físico e social, condicionado a transformação biológica, e de suas condições afetivo-emocionais com capacidades intelectuais.

Piaget (1986), o desenvolvimento do indivíduo está subordinado a dois fatores – os de hereditariedade e adaptação biológicas (evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares) e os de transmissão ou de interação sociais (constituição dos comportamentos e da atividade mental). Com isso, se busca investigar e determinar o papel da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência do indivíduo. E que as principais condições sociais do homem – os meios



técnicos de produção, a linguagem, os costumes, as regras – não são determinadas por mecanismos hereditários. Piaget (1996, p 15) considera que: “Essas formas de comportamento são adquiridas por transmissão exterior, de geração em geração, e só se desenvolvem em função de interações sociais múltiplas e diferenciadas”.

Segundo Emília Ferreiro, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma “lógica individual, na escola ou fora dela”. No processo de aprendizagem a criança passa por etapas com avanços e recuos, até dominar o código linguístico. O tempo para o aluno transpor cada uma das etapas é bem variado. Duas consequências importantes a ser respeitadas em sala de aula: o respeito à evolução de cada criança e compreender seu desempenho, o não significa que a mesma seja menos inteligente. Ainda afirma que: a “aprendizagem não é provocada pela escola, mas pela própria mente das crianças, elas chegam a seu primeiro dia de aula com conhecimento”. (FERREIRO, 1996, p. 53).

Algumas práticas levam a pensar que o que existe para conhecer já foi estabelecido, como um conjunto de coisas que não serão modificados. Algumas práticas fazem com que a criança, fique sem a prática do conhecimento, como receptor daquilo que o professor ensina. Segundo Emília Ferreiro, o que seria correto é interrogar, “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar” (FERREIRO e TEBEROSK, 1985, p. 30).

Na proposta pedagógica de Freinet, a interação professor-aluno é essencial para a aprendizagem. Estar em contato com a realidade em que vive o aluno é fundamental. As práticas atuais de jornal escolar; troca de correspondência; trabalhos em grupo; aula-passeio; são ideias defendidas e aplicadas por Freinet desde os anos 20 do século passado.

O aprender deveria passar pela experiência de vida e isso só é possível pela ação, através do trabalho. O trabalho desenvolve o pensamento, o pensamento lógico e inteligente que se faz a partir de preocupações materiais, sendo que esta é um degrau para abstração. (FREINET, 1986).

Suas propostas de ensino estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela constrói seu conhecimento. Por meio da observação constante ele percebia onde e quando tinha que intervir e como despertar a vontade de aprender do aluno. De acordo com Freinet, a aprendizagem por meio da experiência seria mais eficaz, porque se o aluno fizer um experimento e der certo, ele o repetirá e avançará no procedimento; porém não avançará sozinho, precisará da cooperação do professor.

## **DIMENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização, em um sentido pleno, se faz pela reconfiguração dos modos de interagir e de se colocar no mundo na medida em que situa o sujeito na corrente comunicativa do universo letrado. A esse respeito, explica Soares (1999), que explicita

ou implicitamente todo o projeto de alfabetização concebe e prioriza três dimensões: Alfabetização funcional – consiste na habilidade de ler e escrever para funcionalidade da vida;

Alfabetização cultural – a possui de conhecimentos relevantes para tornar-se um membro competente do grupo cultural;

Alfabetização crítica – faz uso consciente da palavra escrita e do conhecimento cultural para construir uma identidade ou “voz” própria com finalidade para analisar criticamente relações sociais opressivas e colocar-se nessa relação. (SOARES, 1999, p. 62)

Quando a alfabetização é compreendida como uma aprendizagem estritamente vinculada ao sistema da língua escrita, o ensino tem como meta a conquista de habilidades ou competências de leitura e escrita. Para aqueles que superam as dimensões restritas do codificar e decodificar, isso significa também investir nos modos como o sujeito se relaciona com seu mundo.

Como explica por Colello (1995) que a alfabetização é mais que uma simples técnica de ensinar a criança associar letras, palavras, ela destaca que pelo seu potencial de formação educativa:

- a) **falante** – quando o processo de construção de escrever não somente parte do oral como também redimensionando o que escreveu (o sujeito que escreveu, tende a organizar melhor o seu discurso);
- b) **poliglota** – aquele que ‘fala muitas línguas’, entendida como a capacidade de compreender, dominar e utilizar várias formas de linguagem, não necessariamente as línguas estrangeiras, mas, dialetos da sua mesma língua, como também outros meios de expressão ou representação simbólica (desenho, música, arte, etc.);
- c) **produção de texto** – o “autor”, ser capaz de escrever palavras e frases, ter a competência para compor textos, enfrentar os desafios da produção, mas, também se entrega a possibilidade de dar vida a seus pensamentos, ideias e fantasias;
- d) **intérprete** – lendo processo além da mera decodificação, é guiada pela busca de sentido e, assim, resgata a dimensão dialógica do texto;
- e) leitor – sujeito capaz de compreender e ‘dialogar com o texto’ é capaz de descobrir o valor e o prazer da leitura em suas diversas possibilidades e situações;
- f) **revisão de texto** – é o sujeito que compreende as regras e arbitrariedade da linguagem escrita (consciência metalinguística) e, especialmente, o seu valor na decodificação e leitura permanece como agente e principal interessado no processo de auto correção;
- h) **o pesquisador** – interessado na oportunidade da busca do conhecimento, baseado na curiosidade, interesse e necessidades, entretanto, não somente pelo interesse escolar;
- i) **ser-pensante** – integra o processo de construção da escrita ao conjunto de experiências que promovam a auto constituição, a organização do pensamento e a capacidade de interpretar e analisar ideias;
- j) **ser social** - na medida em que promove novos meios de integração social, mesmo que ser através da realização de atividades funcionais de rotina (assinar o nome, ler os rótulos dos produtos para anotar endereços e telefone), ou pela possibilidade de intercâmbio com o mundo por manifestações consciente e críticas. (COLELLO, 1995, p. 3).

A alfabetização, não é tão simples como se imagina, não como fixaram ao longo dos anos restringindo ao ‘ato de ler e escrever’, como sinalizado pela autora é destinado a muitos alvos e requer um longo período de aprendizagem o que fica longe de ser esgotado nos primeiros anos de escolaridade. A construção cognitiva sobre a linguagem é uma trajetória crescente, do ponto de vista educacional a alfabetização é parte do processo que justifica um cuidadoso investimento pedagógico e alinhado com o avanço cultural.

## FATORES QUE INTERFERE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Num contexto cultural e social no qual a educação está inserida é possível que alguns fatores interfiram direto ou indireto na postura metodológica e pedagógica da alfabetização, contrário ao procedimento de se privilegiar um único aspecto do desenvolvimento da criança, Segundo Wallon os domínios:

Afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nos diferentes momentos do desenvolvimento, os vínculos entre cada um e suas implicações com o todo representado pela personalidade. Desta opção, resultam quatro temas centrais na sua teoria: emoção, movimento, inteligência, personalidade. (WALLON, 1995, p. 33).

Para o autor, a Educação deve atender às necessidades imediatas de cada etapa do desenvolvimento infantil, assegurando a plena realização das disposições e aptidões atuais, ao mesmo tempo em que prepara a etapa seguinte, nutrindo na criança o desenvolvimento das atitudes e funções que estão por vir e que, de alguma forma, já se manifestam em sua atividade presente. Para Wallon (1971), a personalidade é constituída por funções a qual definiu como: afetividade e inteligência. Estas capacitam como o sujeito adquirem novos modos de pensamento e sentimento, são elas que fornecem as condições e oportunidades para formação das estruturas cognitivas. E, a integração dessas duas funções interfere diretamente na aprendizagem da criança. Segundo o autor em questão, definiu como:

**Afetividade** – está ligada às sensibilidades internas à construção da pessoa e o social;

**Inteligência** – está ligada às sensibilidades externas, à construção dos objetos e ao mundo físico.

O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ele possa transportar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgidos desse meio. (WALLON, 1971, p. 14)

## ALGUNS DOS PRINCIPAIS FATORES QUE INTERFERE NA ALFABETIZAÇÃO

Afetividade – compreende os estados de ânimo ou humor, os sentimentos as emoções e as paixões, ou seja, a capacidade de experimentar sentimentos e emoções.

Ela determina a atitude da pessoa diante das experiências cotidianas, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível. Para Piaget (1998), é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto, não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação, afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, porém, não é o suficiente. Para Wallon (1968) o desenvolvimento da inteligência está integrado com a afetividade que a criança recebe, e está depende essencialmente do meio físico e do meio social.

Sociais—o status socioeconômico, nível educacional, nível ocupacional, localização e condições habitacionais das famílias afetam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Para Vygotsky desempenham um papel fundamental no desenvolvimento intelectual. A cultura estabelece um conhecimento que é internalizado e construído pelas crianças. Piaget reconheceu os fatores sociais no desenvolvimento intelectual que provoca desequilíbrio e construção desse conhecimento. Os problemas de dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligados às variáveis de classe. Quanto mais baixa é a origem socioeconômica da criança, maior é o risco das dificuldades.

Tecnológicos – com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Seguindo esta lógica de desenvolvimento, o século XXI impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Segundo Edgar Morin ao formular a teoria do pensamento complexo, diz-se que “a realidade é entendida e explicada em simultâneo de todas as perspectivas possíveis”; e se você se concentrar em uma estratégia deve estudar este complexo e global, como dividi-lo em partes menores para facilitar o seu estudo, o alcance do conhecimento é limitado.

## CONCLUSÃO

O sucesso da alfabetização não consiste em simples atividades numa sala de aula, o processo de alfabetização é muito mais que o professor reunir metodologias isoladas para fazer com que crianças memorizem códigos para desenvolvimento da leitura e escrita. As contribuições interacionistas mais amplas possíveis e diversificadas, pois estão envolve todo um conjunto de informações, que vão desde seu ambiente físico, social entre outros. E, nisso que o educador precisa observar e se apoiar para ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem das crianças envolvidas no processo alfabetizador. O que significa não se pode ficar restrito as informações limitadas dos livros didáticos e prisioneiro da sala de aula. Nisso consiste do educador habilidades com as práxis pedagógicas para saber adaptar-se as potencialidades e

as capacidades da turma a ser alfabetizada para saber desenvolver aprendizagem significativa com esses educandos.

A leitura é uma prática social e fundamental vida em sociedade, sua familiarização acontece bem antes da escola é o que afirmam Piaget, Emília Ferreiro, e outros, consiste num hábito quando é oferecida para a criança num ambiente familiar;

O processo de alfabetização é uma aprendizagem que constrói o conhecimento da leitura e da escrita, nesse processo a criança passa por etapas com avanços e recuos, até dominar o código linguístico, e que são adquiridas com a interação como o mundo exterior, facilitados pelas diferentes interações do ambiente e do seu bem está afetivo; Para Freinet um diferencial significativo fundamental é a interação professor-aluno que é essencial para a aprendizagem, e isto ele está contato com a realidade em que o aluno vive.

As interferências cognitivas no processo são as mais diversas que vão desde seu contexto cultural e social no qual a educação está inserida e estas interferem direto ou indireto na postura cognitiva da criança, que privilegia o desenvolvimento aprendizagem da criança; definido por Piaget, Wallon e outros como impulsos motivadores que contribui para funcionamento da inteligência. O afeto é primordial para consolidação da aprendizagem da criança.

É preciso mudar o aprender, isso demanda tempo, porque requer interferências de muitos segmentos, estes na sua maioria extrapolam o ambiente escolar, como: social, econômico, tecnológico, político, que perversamente caminham alheios aos objetivos da educação. o desafio da escola com o processo de alfabetização está em contribuir na redefinição dos saberes, das práxis pedagógicas e dos valores sociais para participar da construção de novos cenários, num mundo global e intercultural.

## REFERÊNCIAS

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em Questão**. São Paulo: Graal, 1995.

EDUCAÇÃO, M. D. E. E. C.-S. D. **PCNs - Parametros Curriculares Nacionais**. Basília: [s.n.], 1997.

ESCUADERO, A. C. et al. Psicologado. **Psicologado**, Outubro 2012. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/psicologia-da-aprendizagem-metodo-deensino-emilia-ferreiro>>. Acesso em: 20 Junho 2016.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/psicologia-da-aprendizagem-metodo-deensino-emilia-ferreiro>>.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FREINET, C. Wikipédia. **wikipedia.org**, 1986. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin\\_Freinet](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin_Freinet)>. Acesso em: 28 junho 2016.

FREIRE, P. **O sonho Possível**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **a importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, M. K. D. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: 1996.

SOARES, M. **Aprender a escrever, ensinar a escrever In**: ZACCUR, E. (org) A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&SEPE, 1999.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. **Editora do Brasil**, Belo Horizonte, n. 2, p. 13-60, 2001. CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: 1998.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1971.

WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. São Paulo: 1995. 1-39 p.

## FERRAMENTA EDUCACIONAL VIRTUAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO BÁSICO E TECNOLÓGICO

### **Pablo Castro A. Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus  
Almenara – MG – Brasil  
pablocastro\_antunessilva@hotmail.com,

### **Marcos V. Montanari**

marcos.montanari@ifnmg.edu.br,  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus  
Almenara – MG – Brasil

### **Virgínia de Souza Á. Oliveira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus  
Almenara – MG – Brasil  
virginia.oliveira@ifnmg.edu.br

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, tecnologia,  
ferramenta, aprendizagem.

### 1 | INTRODUÇÃO

A área da educação, de grande importância para o crescimento também tecnológico de uma nação, visa à formação de profissionais que podem atuar de maneira mais progressista na sociedade que os rodeia. Tendo isso como mote, realizei um trabalho com um grupo de alunos do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Almenara, no intuito de analisar as expectativas iniciais desses alunos frente à ferramenta educacional virtual GoConqr. Esse grupo possui uma característica singular: tem, além de aprender conteúdos das disciplinas propedêuticas, apreender conteúdos de matérias técnicas. Essa realidade, junto àquela verificada pelos professores, de que apresentam dificuldades basilares de Matemática e Língua Portuguesa, fez-me pensar em como a tecnologia poderia auxiliar nessas questões. Assim, decidi buscar uma ferramenta educacional virtual com o intuito de aplicá-la como ferramenta de apoio ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre uma ferramenta educacional virtual, acerca das expectativas dos alunos de uma turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) da cidade de Almenara. Os dados foram obtidos por meio de questionários, respondidos pelos alunos, convidados a refletir sobre o GoConqr e o potencial de uso entre colegas e professores. As análises sugerem que a ferramenta só pode ser eficientemente empregada com a mediação docente, sem a qual a ferramenta torna-se insólita, por mais que os alunos sejam frequentes no uso da internet.

Essa experiência teve como foco verificar a disponibilidade de uso desses alunos em relação à ferramenta proposta. Como tese inicial, levantei a hipótese de que os alunos, sempre envolvidos com a tecnologia, não apresentariam maiores problemas com o uso e frequência dessa ferramenta. Como objetivo geral, intentou-se analisar as expectativas iniciais dos alunos do 1º ano do Ensino Médio da turma de Agropecuária do IFNMG – Campus Almenara, frente à ferramenta educacional virtual GoConqr. Como específicos, verificar a expectativa do aluno frente à interação social virtual e não virtual entre professor e ferramenta; problematizar os recursos que a ferramenta emprega para o aprendizado do aluno; identificar os conteúdos e as disciplinas que os alunos apresentam maior dificuldade, acessando a plataforma, de maneira mais coerente, para superação dessa dificuldade. Contudo, conclusões acerca dos dados levantados sugerem que somente com mediação eficiente do professor se é possível uma apropriação assídua e eficiente das possibilidades de qualquer recurso virtual educacional.

### 1.1 A Tecnologia no Aprendizado do Aluno do Ensino Médio

A tecnologia está presente na contemporaneidade de distintas maneiras: no computador, no celular e nos ambientes de socialização e segurança. Na educação não poderia ser diferente. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, vêm sendo utilizada desde o final de 1950 e início dos anos 60. O professor B. F. Skinner, da Universidade de Harvard, afirma que, no mesmo período descrito anteriormente, pensou numa abordagem ao criar “uma máquina para ensinar usando conceito de instrução programada.” (VALENTE, 1998). Com o advento do computador, programas de instrução programada foram implantados e utilizados nas máquinas, surgindo a instrução auxiliada de computador ou *computer-aided-instruction* (CAI), sendo conhecidas no Brasil como Programas Educacionais por Computador (PEC). Valente (1998) cita em seu livro que houve um investimento enorme da parte do governo na produção de CAI durante a década de 60, que só teve disseminação nas escolas com a chegada dos computadores.

Já no Brasil, o próprio governo também busca utilizar a tecnologia a favor da educação. Em 1983, foi criado o NIED, o Núcleo de Informática Aplicada à Educação, pertencente à Universidade Estadual de Campinas, que tem como missão estimular o conhecimento sobre a relação entre a educação, a sociedade e a tecnologia, por meio de pesquisas e desenvolvimento (NIED, s.d.). Não existe apenas esse estimulador da conexão tecnologia e educação. Há a Rede e-Tec Brasil, lançada em 2007, a qual propõe “a oferta de educação profissional e tecnológica à distância e intenta ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d.).

Já Paulo Freire *apud* Almeida (1996) acentuou a necessidade em sermos seres humanos da nossa geração que utilizam todos os recursos disponíveis para dar o



grande salto que a nossa educação exige que o façamos. Desse modo, intenta-se que os mediadores de conhecimento foquem na elaboração de metodologias de uso dos recursos computacionais para poderem realizar o salto apreciativo. Infelizmente, no Brasil, deparamo-nos com carências básicas da população, carências essas que fazem com que alunos dêem entrada no 1º ano do Ensino Médio, sem dominar elementos básicos do Ensino Fundamental, fazendo com que cerca 50% dos alunos da 5ª a 8ª série sejam reprovados ou abandonem a escola, subindo para 60% quando se trata do Ensino Médio (DINIZ, 2018). Nesse sentido, buscou-se compreender o que os alunos esperam do recurso GoConqr, de maneira que essa ferramenta pudesse contribuir para minimizar as lacunas deixadas pelo Ensino Fundamental.

## 1.2 O Recurso GoConqr no Aprendizado do Aluno

GoConqr é uma ferramenta educacional virtual, criada no estilo de uma rede social, para facilitar o uso de professores e alunos, atraindo mais usuários. O GoConqr pertence à ExamTimeLtd, empresa sediada em Dublin, na Irlanda, sendo lançado inicialmente em 2012. Com essa ferramenta, é possível criar, descobrir e compartilhar conhecimento (GoConqr, s.d.).

Na plataforma, percebe-se como a sua forma estrutural é voltada ao estilo de rede social, apresentando características semelhantes a ela: o usuário cria perfil, adiciona um amigo, cria grupos, manda mensagens, edita seu perfil, procura pessoas cadastradas. Salienta-se que existem recursos do GoConqr voltados especialmente para a criação de conteúdo educacional e compartilhamento, tais como: mapas mentais (é possível fazer um *brainstorming*, entender conceitos principais, conectar ideias); quizzes (possibilita a criação de simulados e testes com diferentes tipos de perguntas), cronometrar tempo e analisar o progresso); flashcards (estimula a capacidade de memorização por intermédio de fichas para definições, fórmulas, vocabulários); notas (uma espécie de caderno online, possibilitando adicionar imagens, vídeos e outros recursos); slides (possibilita que o usuário reúna todo o conteúdo, de maneira dinâmica e visualmente atrativa).

A plataforma conta com um aplicativo que funciona em dispositivos com sistema operacional Android (da Google) e iOS (da Apple). O aplicativo pode ser baixado na loja virtual de cada empresa. Com o aplicativo, a pessoa (tanto o aluno quanto o professor) pode acessar em qualquer lugar, desde que tenham acesso à internet. Isso pretende tornar o acesso ao aprendizado mais abrangente, pois a pessoa pode acessar a plataforma em sua própria residência, por exemplo.

## 2 | METODOLOGIA

Mostrei aos sujeitos de pesquisa – trinta e quatro - todos os recursos e características da ferramenta em questão. Um questionário de quatorze perguntas

foi aplicado para poder apropriar as expectativas da turma em relação ao GoConqr. Todos responderam ao questionário. O questionário aplicado para a turma foi feito inicialmente com a intenção de captar as expectativas da turma para com a ferramenta educacional virtual GoConqr, passando pela necessidade de avaliar os conteúdos entendidos como obstáculos para os alunos e o potencial do GoConqr para superá-los. Por fim, de determinar se eles esperam que essa ferramenta consiga aproximar mais o professor do aluno, visto que ela é uma ferramenta da tecnologia em formato de rede social, que serve tanto para o aluno quanto para o professor aprender (GoConqr, s.d.).

### 3 | RESULTADOS

Sobre as respostas, quando foi indagado ao aluno sobre em qual área do saber ele apresenta mais dificuldade (e tendo a opção de selecionar mais de uma alternativa), 88% selecionaram “Exatas”; 17%, “Humanas”; 3%, “Biológicas”, e 3%, “Nenhuma”. Em relação aos recursos da ferramenta que pareceram interessante aos alunos, 65% marcaram “Sim”, enquanto 35% marcaram “Não”. Quanto à relação entre aluno e professor ser melhorada em sala de aula pela ferramenta educacional, 59% responderam “Sim”, enquanto 41% responderam “Não”. Sobre os resultados acadêmicos serem melhorados em virtude da aplicação e do uso da ferramenta educacional virtual, 94% marcaram “Sim”, e apenas 6% selecionaram “Não”. Pedi que informassem com qual frequência utilizariam a ferramenta, sendo que 3% marcaram “Sempre”, 32% informaram que utilizariam “Frequentemente”, 62% usariam “Às vezes” e 3% marcaram que “Nunca” utilizariam a ferramenta. Por fim, solicitei aos alunos que respondessem com qual frequência a tecnologia é usada pelos professores para o aprendizado de algum conteúdo, sendo que nenhum aluno selecionou “Sempre”; 32%, “Frequentemente”; 56%, “Às vezes”, e 12 %, “Nunca”.

### 4 | DISCUSSÃO

Embora 94% dos alunos tenham respondido que a ferramenta mostra-se positiva para a superação dos problemas de aprendizado nas disciplinas, a maioria afirmou que somente utilizaria essa ferramenta às vezes. Essa ocorrência pode ser explicada por meio da inacessibilidade de internet do Campus de Almenara para os alunos, devido à segurança do sistema da rede, hackeada inúmeras vezes. Em casa, eles não teriam a tutoria do professor para o acesso do GoConqr, o que minimizaria seu potencial motivador. Esses dados sugerem que a ferramenta em si não se mostra positiva ou negativa para a aprendizagem, na opinião dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática. Talvez, somente com a mediação do professor, a ferramenta possa ser útil para os discentes. Isso corrobora o que Paulo Freire sugere: “Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele” (FREIRE, 1984, p. 1).

Ademais, o estudioso defendeu uma práxis tecnológica de uso intencional, político da tecnologia. O uso da tecnologia está imbuído de ideologia, não se pode negligenciar isso. Essa ideologia só pode ser refletida com a atuação ativa do docente, revelando que o papel social do professor como mediador da tecnologia no aprendizado do aluno é fundamental para inserir o educando como cidadão do seu tempo.

Segundo Almeida (1996), quando o professor permite ao aluno atuar sobre o ambiente multimídia não apenas para consultar determinadas informações, como para inseri-las, assim como estabelecer outras ligações entre informações e desenhos, criar suas próprias apresentações ou lições, esse ambiente recebe o nome de autoria. Essa concepção sobre sistema de autoria condiz com a mudança que o computador tem em sala de aula quanto ao seu uso descrito por Valente (1998), que afirma que os estudantes devem ser ensinados a buscar e a usar informação ao invés de apenas memorizar, sendo que a presença do computador propiciará as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente.

Tendo em vista a importância da tecnologia na educação, é necessário examinar, analisar e problematizar a importância do professor quando o assunto é tecnologia e informática. O professor leciona o conteúdo mediante aquilo que aprendeu e que foi permitido pela escola e/ou pelo governo ensinar. Contudo, quando se trata de informática, o professor não precisa necessariamente saber uma gama de informações sobre informática ou até mesmo ser um técnico na área, tendo que dominar, sim, os recursos básicos de manipulação do computador e habilidades no uso do software específico (VALENTE, 1998). A nova realidade em que a produção da informação (assim como o seu armazenamento e disseminação) está sendo mudada e a formação de professores para essa nova realidade tem sido criticada pelas políticas públicas em educação e pelas Universidades (MERCADO, 2002).

Uma mudança é necessária. A tendência da tecnologia é evoluir cada vez mais, passando a estar mais presente no dia a dia de todos os seres humanos. A sociedade precisa acompanhar essa mudança, seja em qualquer área que for necessária. No âmbito da educação não é diferente. A produção e a dispersão da informação está mudando. O professor precisa deixar de ser aquele que repassa as informações e passar a ser aquele que cria ambientes de aprendizagem, afinal, segundo Valente (1998), a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar; e sim, a de criar condições de aprendizagem.

## 5 | CONCLUSÃO

Refletimos sobre as expectativas dos alunos em relação a uma ferramenta educacional virtual específica. Porém, ao interpretarmos os dados em âmbito macro, acreditamos no que Justo afirma (2001):

[...] não são só os computadores que mudam rapidamente, mas também os processamentos e metabolismos do ser humano. Não se trata de visualizar o perfil da sociedade contemporânea apenas na política, economia, nas artes e tecnologia, mas correlativamente, apreender a fisionomia do sujeito embrenhado nela. Como o ser humano está respondendo ou se adaptando ativamente às exigências da sociedade? Como está direcionando e remodelando sua sociabilidade no cotidiano, sua vida efetiva, seus hábitos e afazeres, enfim, que subjetivações estão emergindo? (p.72)

Essa subjetivação, a do aluno, é construída a partir, também, do atual contexto sociocultural, que questiona as relações e as formas de organização e produção de conhecimentos escolares. A base da aprendizagem escolar se encontra na informação, repassada e apropriada de maneira organizada e significativa, pensando-se sob o ponto de vista ideal. As tecnologias, nessa conjuntura, como os recursos educacionais virtuais, auxiliam a encontrar o que está em processo de consolidação e organização, sob a perspectiva cognitiva (MORAN, s.d.). Saber escolher, adaptar e situar a informação virtual, de acordo com as realidades pessoais e regionais, fazem parte do ofício de ser professor. Acreditamos que, somente com a tomada de consciência desse fazer docente, as expectativas dos alunos frente às ferramentas educacionais virtuais sejam, não só positivas, como também concretizadas na realidade cotidiana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. *Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. 1996. 195f. Mestrado em Educação – PUC, Minas Gerais. 1996.

DINIZ, J. *Sistema educacional brasileiro: uma análise crítica*. ABMES. Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2644/artigo-sistema-educacional-brasileiro-uma-analise-critica>>. Acesso em: 02/07/2018.

FREIRE, P. *A máquina está a serviço de quem?*. Revista BITS, p. 6, Maio de 1984.

GoConqr. Disponível em: <<https://www.goconqr.com/pt-BR>>. Acesso em 29/06/2018.

JUSTO, J. S. *Criatividade no mundo contemporâneo*. In: VASCONCELOS, M. S. (org.). *Criatividade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MERCADO, L. P. L. *Novas Tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Rede e-Tec Brasil – Apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em 02/07/2018.

MORAN, M. J. *Como utilizar as tecnologias na escola*. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/utilizar.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/utilizar.pdf)>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

NIED. *Núcleo de Informática Aplicada à Educação*. Campinas. s.d. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/>>. Acesso em 01/07/2018.

VALENTE, J. A. *Computadores e Conhecimento: Repensando a educação*. 2. ed. Campinas: Unicamp/NIED, 1998.

## GOOGLE FOR EDUCATION NA ESCOLA PARAIBANA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Josley Maycon de Sousa Nóbrega**

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Campus Princesa Isabel - PB

**Nathalya Marillya de Andrade Silva**

UEPB, Pós-graduação em Ensino de Ciências e

Educação Matemática (PPGECM)

Campina Grande - PB

**Cristiana Marinho da Costa**

UFRPE, Pós-graduação em Ensino de Ciências

(PPGEC)

Recife - PB

**RESUMO:** O Google for Education se apresenta como uma possibilidade educativa no fazer docente, tendo em vista o seu potencial integrador de novas metodologias e dispositivos de aprendizagem à prática docente, a fim de dinamizar o conhecimento escolar e a aprendizagem. Diante de um contexto influenciado pela inovação tecnológica e comunicativa, a escola vem buscando formas de acompanhar o desenvolvimento dos recursos tecnológicos oriundos do mundo globalizado, o que aflora grandes questões acerca de um reposicionamento das perspectivas educacionais. O Google for Education é a ferramenta que trouxe outras proposições para pensar a relação educação e tecnologia, bem como a prática docente. Este artigo tem como objetivo discutir as implicações do Google for

Education, no contexto da educação pública paraibana, no sentido, de perceber os impactos provocados, as possibilidades e perspectivas para o campo educacional, além de entender como o profissional de educação física escolar vislumbra a utilização destas ferramentas em suas aulas. Consideramos que esta ferramenta promove nos professores a consciência da sua prática pedagógica para dotar os alunos de um papel ativo e humanístico na construção das aprendizagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias, Google for Education, Formação docente, Discurso.

**ABSTRACT:** Google for Education presents itself as an educational possibility in the teaching profession, in view of its potential integrating new methodologies and learning devices into the teaching practice, in order to stimulate scholarly knowledge and learning. Faced with a context influenced by technological and communicative innovation, the school has been looking for ways to monitor the development of technological resources coming from the globalized world, which raises great questions about a repositioning of educational perspectives. Google for Education is the tool that has brought other propositions to think about the relationship education and technology as well as teaching practice. The purpose of this article is to discuss the implications of Google for

Education in the context of the public education in Paraíba, in the sense of perceiving the impacts caused, the possibilities and perspectives for the educational field, besides understanding how the school physical education professional envisage use of these tools in their classrooms. We believe that this tool promotes teachers' awareness of their pedagogical practice in order to equip students with an active and humanistic role in the construction of learning.

**KEYWORDS:** Technologies, Google for Education, Teacher training, Speech.

## 1 | INTRODUÇÃO

A inovação educativa é claramente evidenciada nessa nova era da informação, que vem sendo impulsionada pelo desenvolvimento de novos recursos tecnológicos, algo que aflora questões acerca de um reposicionamento das perspectivas educacionais. Como resultado destes avanços as lideranças educacionais de todo o mundo idealizam meios para inovar seus sistemas educacionais, buscando aprimorar seus serviços e melhorar seus resultados.

Os avanços das tecnologias digitais e seus reflexos na educação propiciaram novas formas e modos de educar frente aos desafios postos pela educação escolar e o ensino-aprendizagem. O Google for Education se apresenta como uma possibilidade educativa no fazer docente, pois, o uso das tecnologias digitais na escola, possibilitou que o docente pudesse adotar novas metodologias e dispositivos de aprendizagem que viessem dinamizar o conhecimento escolar, a aprendizagem do aluno e o fazer docente.

Diante desta realidade, o Google for Education, enquanto ferramenta digital a ser implementada na educação escolar, traz inúmeras possibilidades para o trabalho docente entre os quais destacamos a capacidade de armazenar arquivos em nuvem que poderão ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar, a possibilidade de criar e aplicar formulário 100% online estabelecendo uma maior rapidez na coleta de dados e análise dos mesmos promovendo assim um ambiente virtual para a realização de tarefas online sem a necessidade da utilização de papel, além de aumentar a comunicação entre professor e aluno.

Morgado (2001) afirma que a introdução da inovação tecnológica no ensino tem-se pautado por sucessivos fracassos, sendo vários os fatores que contribuíram para esse insucesso. Entre eles, a falta de identificação clara dos objetivos da utilização de novas tecnologias no contexto educacional, a colocação da ênfase no meio e não no conteúdo e a inevitável resistência à mudança.

É necessário que as TIC (Tecnologias de Informação e de Comunicação) estejam integradas no processo de aprendizagem para que apoiem e complementem as práticas desenvolvidas nas aulas. Contudo, a otimização do trabalho com as TIC requer mudanças fundamentais nas atividades básicas das escolas (Castro & Alves,

2007).

Muitas são as ferramentas tecnológicas empregadas nas escolas a partir da distribuição e proposta realizadas pelo governo do Estado da Paraíba, entre as ações para a implantação de novas metodologias de ensino por parte dos professores através do uso de tecnologias que são distribuídas nas escolas estaduais paraibanas entre elas destacamos: tablet, netbook, lousas digitais e a mais nova ferramenta o Google Classroom.

O Google Classroom, é uma plataforma online que concentra ferramentas pedagógicas para promover atividades e diálogos entre professores e alunos. Esta plataforma é uma das grandes propostas educacionais que o Google traz com a parceria firmada com o Governo do Estado da Paraíba. No entanto, Westera (2004) argumenta que esta aparente inovação educativa dificilmente induz o docente a aprofundar sobre uma ideia de mudança e nas suas consequências práticas.

Desta forma, entendemos que é imprescindível realizar, por parte dos professores da educação física, uma reflexão sobre o papel que as tecnologias digitais ocupam na educação, bem como no processo de formação humana.

Portanto esta investigação tenciona contribuir para a melhoria das práticas educativas, uma vez que a consideramos instrumento de diagnóstico do contexto socioeducativo. Com os resultados e conclusões aqui apresentados, estamos a promover nos professores a consciência da sua prática pedagógica para dotar os alunos de um papel ativo na construção das aprendizagens.

Esse estudo tende a promover uma nova reflexão sobre os verdadeiros objetivos e questões oriundas da incorporação de uma nova tecnologia aos processos educacionais nas escolas públicas do estado da Paraíba. Para tanto se torna necessário reconhecer e caracterizar a sociedade em que estamos inseridos, e em se tratando de um estudo acerca da tecnologia e educação, é importante distinguir se os que partem para questionar sobre a temática estão embasados nos pressupostos assumidos pela sociedade. Porque é justamente nesses pressupostos e implícitos neles que a ideologia se opera no discurso.

Trata-se de um artigo de reflexão sobre o uso desta ferramenta educativa na escola, onde trabalhamos a partir dos estudos elaborados por Barreto (2001), Morgado (2001), Zylberberg (2010), Freire (1996) e Lisboa (2009). Trabalhamos a partir da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando trabalhos relativos a temática abordada.

Trata-se principalmente de uma análise com perspectiva histórico-discursiva, pretendendo focalizar no discurso sobre a utilidade e sentido do uso educacional das tecnologias numa linguagem hegemônica que busca dar conta das relações entre os sentidos e as relações sociais, a cerca dos investimentos feitos para a implantação das tecnologias aos processos educacionais. Para tanto usamos nesta pesquisa entrevistas e reportagens feitas com os principais protagonistas da parceria entre o Governo do Estado da Paraíba e a empresa Google, a fim de relatar os sentidos da

implantação dos aplicativos do Google Education.

O artigo está organizado em três seções. A primeira trata os objetivos atribuídos as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) na educação e como elas vêm sendo incorporadas nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso focaliza em propostas para contextualizar essas tecnologias aos discursos pedagógicos.

A segunda discute a redução e as dificuldades operadas na incorporação das tecnologias na educação, a partir da análise de discursos dos representantes da educação pública da Paraíba e os diretores da Google for Education, cujo objetivo é priorizar e aprimorar a utilização de instrumentos tecnológicos em alguns instantes sem pensar a formação docente, a fim de atender recomendações dos organismos internacionais e dialogar de forma hegemônica sobre a “qualidade da educação”, buscando atingir as metas elencadas pelos índices de avaliações externas. Finalmente, a terceira aborda as considerações sobre as análises feitas a cerca da implantação das tecnologias da comunicação e informação as aulas de Educação Física escolar.

## **2 | O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E O LUGAR DO PROFESSOR**

Esta seção tem como objetivo analisar a relação entre tecnologias digitais e a educação, observando as contribuições, da primeira, aos contextos educacionais e ao fazer docente. Advogamos a ideia de que o desenvolvimento tecnológico e o advento da internet fomentaram o aparecimento de uma sociedade digital, marcada por mudanças acentuadas na economia e no mercado de trabalho, impulsionando o surgimento de novos paradigmas e modelos educacionais, que possibilitaram um olhar diferenciado sobre o espaço educativo onde a formação permanente e a aprendizagem contínua são palavras de ordem (LISBOA, 2009).

Antes de começar uma discussão sobre a implantação das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional, é importante destacar que o assunto tecnologia e educação tem sido predominantemente usado nos discursos de gestores governamentais e nas plataformas políticas por eles elaboradas, sobretudo, ensejando o papel das tecnologias, seja qual for o grau de hierarquia, não como uma adição ao trabalho feito e os instrumentos utilizados, mas de forma hegemônica, os líderes governamentais utilizam o discurso do uso da tecnologia na educação, como um elemento essencial para desenvolvimento desta, promovendo contraditoriamente uma distância entre os termos tecnologia e educação.

É de conhecimento geral a tentativa dos representantes educacionais em tentar encurtar essa distância entre as novas tecnologias e a educação, promovendo meio que um paralelo entre o contexto em que se encontra o público discente contemporâneo, fascinado com a explosão tecnológica em devido à globalização e o desenvolvimento de novos aparatos tecnológicos a cada dia. Para tanto, essas novas tecnologias têm sido incorporadas aos processos educacionais de forma a criar meios para a sua



utilização, tendo como horizonte as relações entre esses processos educacionais e a tecnologia.

A implantação das novas tecnologias aos processos educacionais levou a um questionamento não só sobre os instrumentos técnicos disponíveis e agora os disponibilizados como é o caso do Google for Education<sup>1</sup>, mas promove uma discussão também sobre seus modos de utilização, pois nenhum dos objetos utilizados trazem consigo um manual de instruções que tratem dos usos específicos que os sujeitos fazem ou podem vir a fazer com esses objetos. Portanto, fica evidente que a questão central é a forma e os objetivos de incorporação dessas tecnologias aos processos pedagógicos. Como afirma Barreto (2001, p.274):

No presente momento, é possível afirmar que, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização das TIC nas situações de ensino. Das salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído às TIC, ao mesmo tempo em que não há consenso quanto à sua delimitação.

Se o lugar central hoje é atribuído às TIC, qual o lugar do professor? Qual o seu papel na incorporação das tecnologias e nas futuras metodologias educacionais onde elas estão inseridas? Nos termos desta racionalidade instrumental, é possível promover o descentramento da categoria “trabalho” (ANTUNES, 1999) e até mesmo a sua “eliminação”, com o adendo de que isso “não significa o desaparecimento da atividade humana, que pode adquirir a forma das mais diversas ocupações” (SCHAFF, 1995).

Enquanto o professor fica limitado a um papel coadjuvante, as tecnologias consistem na grande estrela do processo, tornando-se fim e não meio, conflitando os objetivos do processo de ensino aprendizagem (você concorda com isso? Será que as tecnologias sem o professor conseguem por si só educar as pessoas?). O professor começa a assumir outras tarefas, de monitor, facilitador, transmissor de conhecimento. Motivo, inclusive, para nós educadores negligenciarmos questões importantes: TIC para quê? TIC para quem? TIC em que termos? (BARRETO, 2002).

Ressaltamos que, antes de nos preocupar com uma análise meramente técnica da incorporação das TIC, é importante reconhecer que sua presença, e importância, não é suficiente para atender as múltiplas questões oriundas das práticas educacionais sejam elas velhas ou recentemente desenvolvidas.

## **2.1 Tecnologias na E Para A Escola: O Lugar do Google for Education**

Nesta seção refletimos sobre os objetivos e estratégias assumidas pelos representantes educacionais do estado da Paraíba em parceria com a Google na implantação de instrumentos tecnológicos voltados aos processos educativos das

escolas públicas do estado da Paraíba. O intuito é que a partir do uso desta ferramenta, possam surgir novas formas de comunicação entre professor-aluno favorecendo a formação de uma aprendizagem pessoal mais rápida e inovadora, aliando um novo estímulo ao processo de ensino.

Para Melhuish e Falloon (2010) apud Cantero et al (2013) o uso das tecnologias móveis nas escolas está redefinindo o espaço de aprendizagem. As tecnologias móveis possibilitam o rompimento do tempo e do espaço, assim como se baseiam em conectar pessoas e informações em conjunto através de ambientes de colaboração e comunidades virtuais.

Argumenta-se que o desenvolvimento e disseminação de novas práticas utilizando as TICs não são apenas afetados pela disponibilidade de recursos confiáveis, mas também por uma cultura organizacional de apoio no ambiente escolar (ANDOH, 2012). Além dessa questão, podemos destacar escolas com grandes aparatos tecnológicos que nunca saíram das caixas por falta de um apoio institucional e atitudes tomadas pela gestão. Como fala Valle et al. (2013) O apoio institucional e o envolvimento dos gestores na tomada de decisão em adotar as tecnologias na escola podem ajudar consideravelmente a melhorar a integração e adoção das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Consideramos importante investigar esse espaço educativo e tecnológico no qual se insere os alunos, pois como diz Diaz (2012) a introdução das tecnologias na educação necessita de uma ação detalhada e programada de formação dos educadores. Para esse pesquisador as tecnologias possuem por si mesmas, uma função educativa, mas que necessitam de uma formação de qualidade dos professores, para que sejam melhor exploradas.

Preocupados em acompanhar o desenvolvimento das tecnologias e o contexto no qual o alunado da rede pública de ensino está inserido, os representantes do estado da Paraíba no setor educacional procuram instrumentalizar as escolas estaduais com a distribuição de tablets educacionais, ação essa que busca acompanhar as exigências dos países desenvolvidos. Isso pode ser analisado na reportagem postada na página da Educação do site do governo do Estado da Paraíba que menciona a parceria feita pelo governo do estado da Paraíba com a Google Education:

Para o governador, a escola precisa ser cada vez mais atrativa e se ela conseguir estimular cada vez mais o aluno vai mudar o comportamento das crianças. Ele lembrou que essa mudança já havia começado com o investimento em tablets, que inclusive vem atraindo mais alunos para as salas de aula. Ricardo enfatizou que a meta de seu governo é transformar a educação trazendo estímulo a todos os estudantes. "Acredito que essa parceria com a empresa Google será de suma importância, principalmente para as próximas gerações", disse o governador. (PARAÍBA, 2016).

Ainda nessa reportagem o secretário da educação do Estado da Paraíba, Aléssio Trindade, que também esteve no encontro com a equipe da Google, falou em reportagem do site do governo do Estado da Paraíba:

o Governo do Estado tem um compromisso muito forte na valorização do magistério e já vinha implantando tecnologia nas escolas, com as aulas de robótica, de matemática aplicada e com a distribuição de tablets para os alunos da rede pública. “Os alunos vão conhecer essas tecnologias, saber como elas são aplicadas no mundo real e, a partir daí, vão se motivar para escolher profissões vinculadas a essas ações”, afirmou Aléssio. (PARAÍBA, 2016).

Em sua fala o secretário afirmou que o compromisso do governo com a valorização do magistério, além de transmitir um discurso hegemônico no sentido de promover à interação dos alunos as tecnologias e motivá-los a escolher uma profissão vinculada a essas ações, com estas ações o governo busca diminuir a distância entre a escola e o mundo real em relação às tecnologias. Ao professor, nesta proposta, cabe mediar, facilitar, monitorar o contato dos alunos com instrumentos e as novas metodologias muitas vezes desconhecidas, por falta de uma formação e experiências. Como se destaca Labarca (1995):

Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave [...] substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes. (LABARCA, 1995, p. 175-176).

Como supracitado as conversas para a implantação deste novo instrumento na educação pública do estado da Paraíba, projeto esse que vale salientar é piloto na educação do nordeste brasileiro, vem desde maio de 2015, foi efetivamente lançado em agosto do mesmo ano e que até o momento deste estudo não está com utilização satisfatória por conta da falta de formação para os docentes. O que pode ser destacado na reportagem encontrada na página da Educação do site do governo do estado da Paraíba, a seguir:

A sala de aula virtual do Google foi lançada na Paraíba no dia 21 de agosto e está sendo implantada na rede de ensino da Paraíba. Alunos e professores recebem login e senha na escola onde trabalham, estudam e têm acesso a todos os aplicativos, inclusive a sala virtual (A Paraíba na maior sala de aula do mundo), onde está o desafio que vai sortear prêmios para alunos e professores. (PARAÍBA, 2016).

O próprio secretário de Educação do Estado media uma sala de aula no sistema do Google Classroom que engloba grande parte dos professores, gestores e alunos que já se credenciaram e têm acesso remoto, a partir das mais variadas gerências de ensino. Para criar uma dinâmica maior para essa sala de aula são criados desafios no ambiente virtual, reforçando positivamente os que participam com o sorteio de computadores. A ideia é promover um espaço para socializar trabalhos e fomentar o surgimento de propostas a serem inseridas nos processos educacionais.

Neste processo o professor passa a ser um agente democrático na formação de um plano de intervenção para a educação pública da Paraíba, ele deposita o que pensa

sobre os processos educacionais numa grande nuvem mediada por uma empresa multinacional, a Google, que tem objetivos diversos com esse banco de dados tão valioso, no caráter político, social e econômico. Ações como estas perpassam os sentidos educativos, e legitimam os múltiplos e verdadeiros para com a implantação desta tecnologia, como trata Barreto (2004):

O trabalho é, ao mesmo tempo (supostamente), expandido e reduzido. Ou, em termos mais abrangentes, flexibilização e democratização (supostas) convivem com monopólio e controle. Afinal, monitorar significa vigiar, verificar (algo), visando a determinado fim. No novo contexto, objetificação e racionalidade instrumental, articuladas, também funcionam para o deslocamento da discussão acerca dos fins determinados, nas suas múltiplas dimensões.(BARRETO, 2004, p.1188)

Portanto, o objetivo do governo do estado com esta é que tenhamos mais “recrutados digitais”, ou seja, alunos, professores, gestores e funcionários online debatendo sobre os processos educacionais e fazendo atividades dos mais variados assuntos sociais, econômicos e políticos, para que com esse banco de dados venham resolver problemas atuais melhorando a vida das futuras gerações, meta essa que é desgastantemente ouvida nos discursos hegemônicos dos envolvidos neste acordo, como podemos ver em trechos das reportagens contidas na página da Educação do site do governo da Paraíba:

O representante da Google For Education na capacitação, Cláudio de Castro, disse que projetos de tecnologia educacional começam a dar certo quando os professores e gestores se mostram motivados, a exemplo dos profissionais da Paraíba. “A educação pública da Paraíba tem colaborado muito para que o trabalho da Google atinja os seus objetivos sobre as futuras gerações. O bom rendimento dos professores e gestores já teve reconhecimento até dos diretores internacionais da Google”, disse. (PARAÍBA, 2016).

Na mesma reportagem a secretária executiva de gestão pedagógica, Roziane Marinho, aborda que:

os desafios existem, principalmente porque alguns professores ainda não dominam as ferramentas tecnológicas que são comuns aos alunos. Mas as capacitações são realizadas para reverter esse quadro. “Esperamos que nossos professores dominem os aplicativos apresentados pela Google e, assim, incrementem a metodologia em sala”, complementou. (PARAÍBA, 2016).

Portanto, fica clara a preocupação por parte dos representantes do Governo do Estado da Paraíba em relação à falta de formação e capacitação para os professores sobre a temática. Atraso este, de responsabilidade do governo do estado que só cerca de um ano e meio depois do lançamento da parceria com a Google, promoveu a primeira capacitação para os representantes das regionais que deverão ainda, serem multiplicadores para as escolas atendidas por suas gerências.

Verificamos, portanto, que o que está em jogo não é só o discurso competente: “Aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (estes

termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem” (Chauí, 1989). É entre outras visões e questões, a redução da formação, trabalho e papel do professor nos procedimentos educativos, mas também a defesa da educação como direito e prática emancipatória.

## 2.2 Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Física Escolar

Nesta seção abordaremos sobre as implicações da utilização das tecnologias da educação em destaque para as ferramentas/aplicativos oferecidos pela Google for Education.

A tecnologia hoje está inserida com grande destaque no aparato instrumental e pedagógico das escolas, todos os dias ouvimos relatos de como ela está inserida na vida dos alunos, em seus bolsos celulares ligados, conectados no Facebook, Youtube, Twitter, MSN. Uma geração que dorme e acorda “antenada” na rede. Uma geração que pesquisa tudo no Google, que tem corpos virtuais.

E para acompanhar essa explosão tecnológica a escola e os profissionais responsáveis pela formação dos estudantes buscam estratégias que não os limite a métodos eficazes mais tidos como arcaicos por aqueles que defendem uma imediata revolução tecnológica para a educação.

Com tantos recursos tecnológicos ainda é comum nos depararmos com docentes que limitam suas aulas apenas a linguagem escrita ou verbal. São aulas de escuta e repetição, com provas de memorização e reprodução. Como utilizar então os múltiplos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem? Como promover uma educação que emancipe? Que faça refletir e criar? Como utilizar as diversas linguagens que não apenas aquelas que dependam da fala e da escuta? (ZYLBERBERG, 2010, p. 62).

É de extrema importância além de pensar no como ensinar pensar em como implantar estes meios aos processos educacionais, pois estamos diante muitas vezes de docentes sem nenhuma habilidade com as TIC, portanto se faz necessário não só uma instrumentação para os profissionais como também uma capacitação dos mesmos para manejo das ferramentas disponíveis.

Na educação física essa dificuldade fica ainda mais gritante tendo em vista que a maioria dos profissionais formados nos cursos de educação física nem se quer relatam ter cursado alguma disciplina que tratasse do tema tecnologias, seu manejo, ou aplicabilidade em aulas de educação física escolar.

Além disso, o profissional de educação física tende a limitar seus exercícios a dinâmicas e atividades ao ar livre ou em ginásio o que limita ainda mais o uso de tais tecnologias de informação e comunicação.

[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (FREIRE, 1996).

Para tanto se faz necessária uma mudança na postura e prática do profissional responsável pelas disciplinas de educação física e educação no geral, para absorver a ideia de que as tecnologias de informação e comunicação não estão para acabar com os antigos métodos utilizados na prática docente, mas que se estabeleceram como um dinâmico instrumento facilitador do ensino-aprendizagem.

A utilização dos aplicativos/ferramentas oferecidas pela Google for Education buscam dinamizar as experiências estudantis e estender o ambiente de sala de aula para o virtual aumentando a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

As ferramentas podem ser utilizadas como instrumento de coletas de dados e avaliações virtuais com o Google Forms, armazenamento de dados pelo Google Drive, sem contar que os professores podem estabelecer contato virtual com os alunos a qualquer dia e hora pelo Google Classroom (sala de aula). Mas para que isso acontece deve-se ter um comprometimento dos docentes a se capacitarem acerca das ferramentas disponibilizadas, ou esperar uma formação oferecida pelo governo do Estado.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Integrar as tecnologias digitais nos processos educacionais, assim como nas aulas de educação física, desenvolvendo sua apropriação crítica e criativa, visto que estamos em um período de transição, do sistema analógico ao sistema digital, se mostra de grande relevância para uma formação humana.

O professor não pode se estabelecer como um coadjuvante no processo de ensino aprendizagem, como um mero monitor na implantação das tecnologias aos processos educacionais, este tem o papel não só de escolher os instrumentos e meios para o como educar, mas é detentor do conhecimento e a responsabilidade de entender a importância do que ensinar para uma geração tida como nativos digitais.

É notório a dinamização das aulas promovida pelas ferramentas oferecidas pela Google for Education, mas se entende que a utilização das mesmas ainda se encontra inviável, graças a falta de capacitação dos profissionais, a logística necessária para a sua utilização, falta de internet de qualidade, computadores, tablets entre outros instrumentos que facilitariam a implantação efetiva dos aplicativos/ferramentas da Google as aulas de educação física escolar.

Além da resistência por parte dos professores é possível perceber que muitas escolas ainda sofrem com a falta de instrumentos, suporte técnico, infra-estrutura, e apoio institucional, pois quando perguntados sobre o que acham das aulas desenvolvidas com o uso das tecnologias por alguns professores, colegas ainda não apóiam estas práticas inovadoras. Para tanto é preciso uma intervenção da gestão ou até mesmo dos professores para alertar a importância desse apoio institucional.

Acredita-se que a distância constatada na pesquisa entre a tecnologia e os

processos educacionais tende a ser encurtada, permitindo identificar grandes questões para a adoção das tecnologias pelo professor em sua prática pedagógica. É preciso um melhor conhecimento dos fins levados por essa apropriação, logicamente de forma racional, pois sabemos que sentimentos, conhecimentos e atitudes podem preponderar na aceitação dos benefícios e a utilidade da integração da tecnologia aos processos educativos.

Constata-se também que os cursos de formação continuada são importantes tendo em vista o pleno desenvolvimento e rápida formulação de novos aparatos tecnológicos. Portanto, percebe-se, que a implantação das tecnologias aos processos de ensino-aprendizagem envolve questões complexas como a verdadeira utilidade e objetivo do uso das tecnologias na educação, a formação continuada dos professores (ANDOH, 2012), as condições do trabalho docente, e também a falta de apoio institucional (VALLE, MATOS & COSTA, 2013).

## REFERÊNCIAS

ANDOH, C. B. Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. **International Journal of Education and Development using information and Communication Technology (IJEDICT)**, vol. 8, issue1, pp. 136-155, 2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BARRETO, R. G. **Tecnologias da informação e da comunicação e educação a distância: o discurso de MEC**. Projeto de pesquisa, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (Orgs.) **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 43-56, 2002.

CANTERO, J. T.; MARTIN-DORTA, P.; CARRERA, C. C.; GONZÁLEZ, M. C. Entorno de aprendizajeubicuoconrealidad aumentada y tabletas para estimular lacomprensióndelespaciotridimensional. RED. **Revista de Educación a Distancia**. Número 37 Año XII. Número 37. 15 de Abril de 2013, Espanha.

CASTRO, M.F.A. & ALVES, L.A. The implementation and use of computers in education in Brazil. **Computers & Education**, 49, p.1378- 1386, Niterói city/Rio de Janeiro 2007.

CHAUI, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.

DIAZ, TelloJ..**Investigación y aprendizajeen las aulas a través de laintegración de lastecnologías de lainformación y lacomunicación**. Aularia, 1(1) Enero. pp: 17-22, janeiro de 2012.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **Diálogos impertinentes: O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

LABARCA, G. Cuánto se puede gastar en educación? **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, n. 56, p. 163-178, ago.1995.

LISBOA, E. S. Avaliação de Aprendizagens em Ambientes Online: O Contributo das Tecnologias Web 2.0–**VI Conferência Internacional de TIC na Educação** – Challenges 2009. Universidade do Minho, Braga, 2009.

MORGADO, L. O papel do professor em Contextos de ensino online: Problemas e virtualidades. in: **Discursos**, III Série, nº especial, pp.125-138, Univ. Aberta, Portugal, 2001.

SCHAFF, A. **A sociedade informática:as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Editora da UNESP/Brasiliense, 1995.

VALLE, L. E. L. R. do., MATTOS, M. J. V. M. de, & COSTA, J. W. da., (orgs). **Educação Digital: A tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

WESTERA, W. On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation. **Higher Education**, 47 (4), 501-517, 2004.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. Tecnologias Digitais e Avaliação: algumas conexões. In **Motrivivência: Educação Física e Tecnologias Digitais**. Ano XXII. Nº 34. P. 61-71. Jun./2010.



## O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFRN: INOVAÇÃO, DESAFIO OU UTOPIA?

### **Eduardo Francisco Souza das Chagas**

Diretor Acadêmico da FAMEN

Natal – Rio Grande do Norte

### **Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Natal – Rio Grande do Norte

### **José Moisés Nunes da Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Natal – Rio Grande do Norte

**RESUMO:** A pesquisa decorre do interesse de pesquisadores em ciências da educação vinculados ao Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN que produzem conhecimento sobre “Políticas e Práxis em Educação Profissional”. O estudo problematiza o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto estratégia política de incentivo para a formação inicial de professores no Rio Grande do Norte. Especificamente, busca estudar a sistemática de incentivo à formação adotada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), por meio de convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com a Secretaria de Educação

do Estado do Rio Grande do Norte (SEERN). O estudo, que considera a efetivação do Programa durante o intervalo de tempo entre 2013 a 2018, evidencia as dimensões políticas e pedagógicas que a implantação e extensão desse Programa de incentivo a formação de professores opera por meio das Licenciaturas no IFRN. Metodologicamente, a pesquisa realiza revisão bibliográfica e análise documental enquanto técnicas assertivas para a construção e problematização de dados. A pesquisa qualitativa, sinaliza para uma avaliação positiva do Programa em relação ao desenvolvimento da oferta dos cursos de Licenciaturas no IFRN, por meio da versão do Edital/CAPES PIBID 2013. Dentre os resultados, a investigação realça que o Programa favorece a tradição das Licenciaturas no IFRN enquanto Instituição multicurricular que tem na formação inicial de professores uma de suas ofertas. Os conceitos científicos e a sistemática articulada entre o IFRN e as Escolas de Educação Básica no RN têm permitido que a formação profissional docente no IFRN impulse a formação dos seus licenciandos ancorada na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política de Formação Inicial de Professores; PIBID; IFRN.

**ABSTRACT:** The research is based on the interest of researchers in education sciences

linked to the IFRN's Academic Postgraduate Program in Professional Education (PPGEP), which produce knowledge about "Policies and Practices in Vocational Education". The study problematizes the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) as a policy strategy to encourage initial teacher education in Rio Grande do Norte. Specifically, it seeks to study the training incentive system adopted by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), through an agreement with the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and with the Secretariat of Education of the State of Rio Grande do Norte (SEERN). The study, which considers the implementation of the Program during the period between 2013 to 2018, shows the political and pedagogical dimensions that the implementation and extension of this Program to encourage teacher training operates through the degrees in the IFRN. Methodologically, the research carries out bibliographic review and documentary analysis as assertive techniques for the construction and data problematization. The qualitative research indicates a positive evaluation of the Program in relation to the development of the offer of the degree courses in the IFRN, through the version of the Call for Proposals / CAPES PIBID 2013. Among the results, the research emphasizes that the Program favors the tradition of undergraduate degrees in the IFRN as a multicurricular institution that has one of its offers in the initial formation of teachers. The scientific concepts and the articulated systematics between the IFRN and the Basic Education Schools in the NB have allowed the professional training in the IFRN to boost the training of its graduates anchored in the Teaching, Research and Extension triad.

**KEYWORDS:** Initial Teacher Training Policy; PIBID; IFRN.

## **1 | REFLEXÕES SOBRE O PIBID ENQUANTO PROGRAMA DE INCENTIVO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFRN**

A formação de professores, assim como os demais pressupostos anunciados na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, firma-se em consonância com as políticas atuais, calcadas no contexto da globalização, competitividade, reestruturação produtiva e nos novos moldes de gestão e formação de professores.

As reformas educacionais promovidas seguem os desígnios dos organismos internacionais, principalmente do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial que objetivam acima de tudo firmar no sistema educacional brasileiro uma verdadeira revolução tecnológica que prepare o educador para o mundo do trabalho, nem que para isso tenham que negligenciar as dimensões sociais, políticas e filosóficas que perpassam a formação docente.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em

parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Tais parcerias devem envolver projetos e promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O Decreto Nº 7.219/10 foi o mecanismo legal de criação do PIBID no ano de 2010. Atualmente o Programa é respaldado pela Lei nº 9.394/96 (LDB), que alterou o seu texto para incluir o PIBID no Art. 62. A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Esta medida de Valorização do Magistério representa um importante avanço da institucionalização do PIBID e de seu reconhecimento enquanto política pública e de estado para formação de professores no Brasil.

Porém, é importante destacar que há um longo caminho a percorrer, visando a criação de instrumentos de avaliação e acompanhamento, bem como a melhoria dos mecanismos de gestão administrativa e pedagógica do Programa, garantindo que os alunos se envolvam nas atividades com equidade e excelência.

O estudo dessa política da educação, especialmente no que tange a formação de professores, no Brasil, e em particular no Rio Grande do Norte, consubstancia sua relevância no fato de que a educação é um pré-requisito proporcionador de desenvolvimento humano, associado a melhor qualidade de vida, bem como é a mola propulsora para o alastramento e consolidação dos valores democráticos essenciais a vida de cidadãos críticos e ativos. Outrossim, condiz com a convicção de que não se pode pensar em melhorias das práxis escolares sem, antes, pensar em melhorias no nível de qualificação dos profissionais que atuam na área.

O interesse pelo estudo sobre o PIBID, que considera a efetivação do Programa durante o intervalo de tempo entre 2013 a 2018, nomeadamente no que diz respeito à influência dos seus recursos para a formação de professores no IFRN, decorre dos estudos concretizados pelos pesquisadores em ciências da educação vinculados ao Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN que produzem conhecimento sobre “Políticas e Práxis em Educação Profissional”.

Metodologicamente, desenvolve pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica de quadro teórico e prescritivo normativo sobre o PIBID e a formação inicial

de professores. O artigo apresenta-se estruturado da seguinte forma: primeiramente, expõe uma introdução que contextualiza e demarca o objeto de estudo (o PIBID e a formação docente no IFRN), bem como os objetivos que se buscam alcançar e os procedimentos metodológicos utilizados; em seguida apresenta, três tópicos, os quais voltam-se para a problematização da formação dos professores na educação pública, enfatizando o PIBID e a formação docente no IFRN.

Dentre os resultados iniciais da pesquisa realçamos que o Programa favorece a tradição das Licenciaturas no IFRN enquanto Instituição multicurrricular que tem na formação inicial de professores uma de suas mais recentes ofertas que devem envolver 20% (vinte por cento) das demandas pedagógicas dessas instituições (Lei 11.898/08). Os conceitos científicos e a sistemática articulada entre o IFRN e as Escolas de Educação Básica tem permitido que a formação profissional docente no IFRN impulse a formação dos seus licenciandos ancorada na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

## **2.1 A OFERTA DE LICENCIATURA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A Educação Profissional em nosso país tem recebido uma atenção especial de pesquisadores e estudiosos que visam a discutir os processos que essa modalidade envolve, desde as ofertas de cursos, as políticas de incentivo à sua execução, à formação de professores e sua práxis.

Quando falamos em Educação Profissional no Brasil é impossível não remetermos ao trabalho, nesse campo, desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados por todo o país. É importante também frisarmos que na última década esses Institutos passaram por transformações para atender às necessidades da formação de profissionais, embora possuam 100 anos tradição.

Rapidamente, lembremos que a história do ensino técnico federal no país começou na primeira década do século XX, mais especificamente em 1909, quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices para atender às necessidades de formação de mão de obra que se apresentava naquele momento. Eram instituições que se destinavam ao ensino profissional e se voltavam prioritariamente à educação das classes mais pobres. Em 1937, foram criados os Liceus Profissionais, em 1949, as Escolas Industriais e Técnicas e, 10 anos depois, as Escolas Técnicas. Todas elas instituições públicas, voltadas ao ensino técnico e profissionalizante.

No final dos anos 1970, momento em que o país passava por grandes mudanças econômicas e sociais, as escolas técnicas se transformaram nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETS, que procuravam se adequar às exigências da nova realidade social.

Até o ano de 2002, eram 140 instituições que ofereciam ensino técnico no

Brasil. No ano de 2008, o governo federal aprovou a lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou os 38 Institutos Federais que existem em nosso território. Segundo a nova lei, os CEFETS, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Nessa perspectiva, os Institutos Federais, por serem instituições que oferecem formação de nível superior tem sido objeto de muitos estudos relacionados aos cursos superiores voltados para a formação de professores, já que dentre as premissas que envolvem a criação dos institutos federais, constata-se a necessidade de destinar determinados percentuais de vagas para distintas modalidades de ensino. De acordo com a lei 11.892/2008, essas instituições devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento das vagas para *“cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”* ( Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, art. 7º, inciso VI, item b.). Dessa forma, assume especial relevância o fato de analisar os múltiplos aspectos que permeiam os cursos de Formação de Professores, visto que este é um dos objetivos primordiais, que envolve a própria concepção dos institutos federais.

É interessante pensarmos ainda que a criação/oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais está atrelada, também, a políticas educacionais de incentivo a elas que antes eram privilégio apenas das Universidades, instituições de ensino que tinham hegemonia na oferta de cursos de licenciatura em nosso país.

Nessa mesma linha de raciocínio, pensemos também que essas políticas visam ao fortalecimento desses cursos de formação de professores, bem como a permanência dos alunos que neles ingressam, que muitas vezes vêm das classes menos favorecidas de nossa sociedade.

Esse pequeno histórico nos mostra a importância de darmos atenção a esses cursos de licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais e, ainda, percebermos que para o seu funcionamento, o incentivo/ apoio aos alunos que neles ingressam é de fundamental importância. Pensando nisso, o Governo Federal, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implantado pela CAPES em 2007, nas instituições de Ensino Superior com a finalidade de incentivar e valorizar a formação inicial de professores e melhorar o ensino da educação básica contribuiu para o fortalecimento da formação docente nos Institutos Federais.

### 3 | A OFERTA DE CURSOS DE LICENCIATURAS NO IFRN: A FORMAÇÃO INICIAL EM DEBATE

Em seu Projeto político pedagógico (PPP), na seção que trata das políticas de educação superior e de graduação, onde se discute os cursos voltados para a formação docente, o IFRN aponta para a característica principal de seus cursos nessa área:

Os cursos superiores de licenciatura do IFRN constituem-se de práticas que englobam saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos contrários às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas. Essa organização favorece posturas interdisciplinares por meio tanto de projetos integradores de conhecimentos quanto de outras práticas pedagógicas integradoras. Prioriza proporcionar um conhecimento sólido dos conteúdos específicos das áreas objeto de estudo. Além disso, valoriza a inclusão, na matriz curricular, de saberes experienciais, como estágios supervisionados, práticas de ensino e vivências acadêmicas e culturais (PPP/IFRN, 2013).

Pensando nisso, entendemos que o PIBID como Política de Educação é uma atividade que está inserida na práxis dos cursos de licenciatura do IFRN como forma de proporcionar aos licenciandos práticas de ensino e vivências acadêmicas.

É importante ressaltar que as pesquisas que se voltam para essas políticas que envolvem a práxis do licenciando como meio de construção de sua formação docente reforçam que essa formação é também um interesse na modalidade de Educação Profissional de nível superior oferecida pelo IFRN.

Ainda, podemos dizer que o próprio Instituto aponta em seu PPP para a relação entre a formação de professor e exercício da profissão docente quando diz:

A relação entre formação do professor e exercício da profissão docente pressupõe que os saberes sejam construídos por meio de ações integradoras e contextualizadas. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento pedagógico é oriundo da práxis, do agir concreto e da ação-reflexão-ação do profissional docente. (PPP/IFRN, 2013)

Nessa perspectiva, analisamos que a temática que propomos para desenvolver a pesquisa analisa o momento em que os licenciandos estabelecem uma relação direta entre os saberes constituídos em sua formação e à prática profissional a partir de um instrumento real que é a política educacional, nesse caso, o PIBID.

Nesse resgate que fazemos, nos interessa ainda mostrar que na modalidade de educação profissional em nível superior de graduação o próprio IFRN já entende a importância dessa práxis que é oferecida pelo PIBID, pois quando aponta que um professor também deve ser formado considerando diversos saberes, entre eles, citando Tardif (2002) , os saberes experienciais que são definidos como:

Os saberes experienciais provêm do exercício cotidiano da docência e do conhecimento sobre o meio em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas.

Constituem saberes práticos que brotam da experiência e que são validados por ela. São moldados, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. O corpo docente avança quando analisa os saberes da prática cotidiana e da experiência vivida ao longo da formação profissional. Considerar os saberes experienciais leva ao reconhecimento do docente como sujeito produtor de saberes socialmente legítimos e oriundos da prática pedagógica (TARDIF, 2002, p. 55).

Ora, podemos então pensar que uma pesquisa que se pauta em uma política educacional de prática docente numa instituição que entende a prática docente como instrumento de formação docente é poder refletir sobre como essa prática dentro da formação docente efetiva esse processo da própria formação.

Pensando nisso, nessa pesquisa, daremos atenção ao seguinte tema: “*O impacto do PIBID na permanência /êxito do estudante dos cursos de licenciatura do IFRN-Campus Natal Central*”, com a certeza de que estudar os cursos de formação de professores/licenciaturas oferecidos pelo IFRN e as políticas públicas que os permeiam é fazer um estudo relevante para o crescimento e entendimento das possibilidades curriculares que ocorrem no interior das instituições de Educação Profissional do país.

#### **4 | O PIBID NO CAMPUS NATAL CENTRAL DO IFRN: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A VIGÊNCIA DO EDITAL/CAPES 2013.**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), transformado em política nacional no ano de 2007 tem o objetivo de conceder bolsas de incentivo à prática da docência para estudantes de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pela implantação do PIBID na Entidade de Ensino. O IFRN no campus Natal central conta com o PIBID nos quatro cursos de licenciatura que oferece, são eles: Língua Espanhola, Física, Matemática e Geografia.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Os principais objetivos do programa são: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação

de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura.

As instituições aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

Analisar essa questão também nos leva a pensar que a permanência dos estudantes em um curso de formação de professores oferecido por uma instituição federal é, de certa forma, uma responsabilidade dessa instituição e que as políticas que existem para que isso aconteça devem ser estudadas para entendermos sua dinâmica.

As reflexividades do suscitadas pelo PIBID na formação docente do IFRN nos moveu ao desenvolvimento de um Projeto de pesquisa em que pesquisaremos sobre as seguintes questões: O PIBID interfere na permanência dos alunos dos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFRN? Como o PIBID interfere na permanência dos alunos dos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFRN? A ligação dos alunos ao PIBID corrobora para o êxito deles nos cursos de licenciatura a que estão ligados? Há uma diferença nos índices de permanência e aprendizagem de alunos vinculados ao PIBID nos diferentes cursos de licenciatura oferecidos pelo IFRN?

No Brasil, muito tem se discutido sobre a educação profissional e seus desdobramentos e pesquisar e aprofundar-se nessa modalidade educacional com ênfase nas políticas que permeiam a sua construção é trazer para o cenário uma contribuição importante.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura não gozam de tantos privilégios no âmbito das políticas das instituições que os oferecem e, raramente, merecem a atenção de projetos. Entre professores e alunos do ensino superior, por exemplo, há uma tendência em se menosprezar as questões do ensino, aquelas afeitas à formação profissional do magistério e as políticas públicas que as permeiam.

É ainda importante ressaltar que dar visibilidade a um estudo como esse é entender, também, que a formação inicial de professores que acontece no IFRN permite a formação do licenciando no formato pleno com o importante acréscimo formativo das reflexividades necessárias quanto à compreensão do trabalho docente na modalidade da educação profissional.

Quando falamos em qualidade de educação nos voltamos para os dispositivos



legais que a asseguram como direito de todos os cidadãos brasileiros: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VII - garantia do padrão de qualidade” (Art. 206º, BRASIL, 1988).

Quando falamos em qualidade de ensino estamos refletindo sobre todos os processos desse campo que passam desde a formação docente até o próprio contato com os alunos em sala de aula.

As pesquisas mostram que o discurso governamental acerca da educação brasileira toma forma de enfatizar as melhorias na educação básica a partir da promulgação da constituição de 1988 e da LDB de 1996 (9394/96), com apoio nos princípios de equidade e qualidade. Com essa visão de valorização, tendo a sociedade brasileira despertado para o problema que afeta a educação, surge a necessidade de melhoria da qualidade educacional que, por sua vez, exige a promoção de melhorias das políticas públicas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal, visto que, nesse momento, com a noção de educação como direito social e dever do estado e da família haveria um aumento da procura e conseqüentemente do número de alunos matriculados no ensino fundamental e médio.

Em 2007, o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Superior - SESU por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE tornou público através de Edital/CAPES a convocação das Instituições de Ensino Superior Federal para apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

O PIBID insere-se no contexto das políticas de formação docente inicial e contínua. Visa o fortalecimento das licenciaturas nas Universidades públicas federais e estaduais, ao inserir o licenciando precocemente na escola sob coordenação do professor universitário.

Essa visão é reforçada pela CAPES que o PIBID tem “o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Segundo o decreto N° 7.219:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010)

Ratificando a sua vocação para o trabalho docente de qualidade e alcance social, desde 2004, O IFRN tem a sua história marcada pela formação de professores. Os cursos ofertados nessa instituição de ensino que têm como foco a formação inicial de profissionais para atuar na educação básica são: Geografia, Química, Física, Biologia, Ciências e Matemática. Com algumas leituras e pesquisas, pudemos perceber que essas licenciaturas no RN se caracterizam por alta evasão de aluno, baixa valorização

financeira e pouca procura pelos cursos.

No IFRN, como contraponto, tais cursos contam, notadamente, com a capacidade de ensino, pesquisa e extensão e ainda com uma valiosa estrutura de bibliotecas e laboratórios descentralizados em todo o Rio Grande do Norte. Essas instalações que também dispõe de um forte potencial docente propiciam a formação de professores em campos de escassez profissional no RN e o PIBID tem sido um programa fundamental para o êxito dessas práxis formativas consubstanciando a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais distribuídos em nosso estado.

O destaque que o trabalho docente vem assumindo no IFRN e no Brasil, além de ser um componente importante para a atividade econômica, está coerente com a ampliação do direito à educação para a população, explicitada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei nº 9.394/96), que responsabiliza os municípios pelo ensino fundamental e os estados, preferencialmente, pelo ensino secundário, aponta para grandes contingentes de alunos a assumirem os bancos escolares. Tal quadro se amplia ainda mais, em 1998, com a implementação do FUNDEF e mais recentemente do FUNDEB.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais apontam para uma forte tendência de Programas e Fomentos destinados para os profissionais da educação. Essa preocupação para o Estado do Rio Grande do Norte é crucial tendo em vista os resultados do IDEB que apontam para um Estado com um desenvolvimento escolar em nível de educação básica extremamente precário, sempre se situando entre os piores índices de desempenho discente no sistema de avaliação nacional, realçando uma forte presença das desigualdades sociais e da exclusão econômica nesse estado nordestino. Todavia, é importante destacar, que contraditoriamente, o mesmo Estado apresenta uma rica tradição quanto à oferta de ensino superior, possuindo Instituições bem conceituadas nacionalmente, inclusive, no campo das licenciaturas e das Pós-Graduações.

Diante dos desafios que o trabalho docente no Estado do Rio Grande do Norte enfrenta historicamente torna-se imperativo a focalização de políticas e/ou programas que permitam a formação de professores críticos, situados historicamente, reflexivos, comprometidos com a sua prática, com os saberes docentes e com a excelência de seu fazer. Acreditamos que o PIBID, na versão do Edital/CAPES vigente entre 2013 a 2018, possa ser uma alternativa importante para a superação das precariedades da formação conceitual docente comum nos contextos formativos e escolares.

Muitos têm sido os pesquisadores que se debruçam sobre os estudos de políticas educacionais como parte da formação docente e que as apontam como primordiais nesse processo. Convém, porém, aprofundar a produção do conhecimento na área realçando também possíveis fragilidades e precariedades que podem está

condicionando a realização do PIBID no IFRN.

As discussões que envolvem esse tema sempre perpassam o estudo do PIBID, por esse programa constituir uma política educacional de extrema valia no processo de formação docente em nosso país.

Canan (2012), em seu artigo intitulado: “Política Nacional de Formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente” entende que ele aparece como:

Uma alternativa para vigorizar a formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes pela experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes deste programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Desta forma, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo (CANAN, 2012, p. 22).

O PIBID promove uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino, desta forma, os alunos anteciparão sua prática tendo diversas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de outros professores, que já atuam no local em que o trabalho está sendo desenvolvido.

O exercício de docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses. Levando-se em conta a realidade em que atua de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme o contexto em que está inserido.

Dentre os pontos fortes do PIBID no IFRN vale destacar o auxílio acadêmico quanto ao contato do licenciando com a realidade escolar brasileira, além de, permitir que os bolsistas do Programa levem até as escolas públicas de educação básica, a transformação do processo de ensino-aprendizagem através de metodologias e práxis potencialmente inovadoras.

Refletir, então, sobre o PIBID como uma política educacional que permeia a formação docente no IFRN é um exercício que nos leva a valorizar os cursos de licenciatura oferecidos por esta instituição enquanto oferta recente de cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CANAN, Sílvia Regina. **Política Nacional de Formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente.** In: Formação Docente: Revista brasileira sobre formação docente. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acessado em: 30 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094 de 24 abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação, 2007b.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa da CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN.** Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acessado em: 30 de janeiro de 2014.

REPÚBLICA, Presidência da, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acessado em: 30 de janeiro de 2014.

REPÚBLICA, Presidência da. **DECRETO Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acessado em: 30 de janeiro de 2014.

RIOS, Terezinha de Azevedo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**João Carlos de Lima Neto**

Universidade Federal de Goiás – UFG, Instituto de Estudos Socioambientais.

Goiânia-Goiás

**Juliana Gomes da Silva de Melo**

Universidade Federal de Goiás – UFG, Instituto de Estudos Socioambientais.

Goiânia-Goiás

**RESUMO:** Neste artigo são apresentadas discussões em torno das políticas educacionais e curriculares brasileiras destinadas à educação inclusiva e que instituem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência (visual, auditiva, física, mental ou múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em escolas públicas. Trata-se de um artigo de revisão teórica, portanto, suas discussões são baseadas nas proposições teórico-conceituais tecidas em produções acadêmicas no campo da educação especial e inclusiva e na análise dos documentos oficiais que constituem a política curricular desta modalidade de ensino. Dentre os temas abordados neste texto, destacam-se a política nacional de educação especial, a importância do AEE e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial.

Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado.

**ABSTRACT:** This article discusses the Brazilian education and curricular policies for inclusive education and establishes Specialized Educational Assistance (AEE) for students with disabilities (visual, auditory, physical, mental or multiple), global developmental disorders and high skills and giftedness in public schools. It is a theoretical review article therefore its discussions are based on the theoretical-conceptual propositions woven in academic productions in the field of special and inclusive education and in the analysis of the official documents that constitute the curricular policy of this modality of education. Among the topics addressed in this text are the national special education policy, the importance of ESA and its implications in teaching-learning processes.

**KEYWORDS:** Special education. School inclusion. Specialized Educational Services.

### 1 | INTRODUÇÃO

O currículo não se resume ao documento organizador dos conteúdos de um determinado curso ou nível de ensino, tampouco a uma área burocrática responsável pela definição de procedimentos, métodos e técnicas a serem

adotadas pelos professores, tal como foram propostas nas primeiras teorizações do campo. Trata-se, *a priori*, de um campo científico guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas do conhecimento.

Tendo sido apropriado pelo campo educacional a partir do século XVI, sua aceção tem sido associada à planos, programas, objetivos e organização dos conteúdos escolares. Como campo teórico, o conhecimento sistematizado acerca do currículo tem origem no início do século XX nos Estados Unidos, com os trabalhos de John Dewey e Franklin Bobbitt. Denominadas de Teorias Tradicionais. Consoante, tais formulações propunham que o funcionamento da escola assemelhasse ao de uma empresa comercial ou industrial (SILVA, 2005), adotando um modelo de organização embasado nos princípios da administração científica de Frederick Taylor, eficiência e racionalidade técnica.

Destaca-se, neste período, a atuação de especialistas em currículo no âmbito da burocracia estatal, responsáveis por desenvolver os currículos com base em habilidades, planejar e elaborar os instrumentos de medição dos resultados. Destarte, a preocupação com a estrutura do currículo, além da seleção e organização dos conteúdos em disciplinas e com os métodos didáticos, também permeou tais proposições. Porquanto, nestas formulações enfatizam o ensino e a aprendizagem, assim, evidenciando o rigor metodológico, a organização, o planejamento e a avaliação escolar.

Em meados da década de 1970, em decorrência das teorizações críticas nos campos das ciências sociais e humanas formuladas na década de 1960 que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, surge o movimento reconceptualista, incluindo vertentes fenomenológicas e marxistas nos estudos sobre o currículo. Neste movimento, destacam-se a crítica neomarxista de Michael Apple, a política cultural de Henry Giroux, a pedagogia dos conteúdos de Paulo Freire, a Nova Sociologia da Educação de Michael Young, os códigos e a reprodução cultural de Basil Bernstein (SILVA, 2005).

As vertentes postuladas como Teorias Críticas são conhecidas por reunirem um conjunto de autores com filiações teóricas distintas que se aproximam na crítica ao modelo técnico dominante, enfatizam o caráter político do currículo e problematizam a compreensão do conhecimento, focalizando a estrutura política, econômica e social, assim, investigando os significados atribuídos aos saberes escolarizados (LOPES; MACEDO, 2011). Logo, as teorizações críticas buscaram evidenciar, no campo curricular, questões relacionadas à ideologia, relações de poder, classe social e de produção do sistema capitalista com intuito de propor um currículo que possibilite a conscientização e a emancipação dos sujeitos.

Posteriormente, na década de 1980, o campo teórico educacional foi marcado por novas compreensões acerca das conexões entre currículo e relações de poder, que culminaram nas formulações pós-críticas. Nestas, o poder é analisado para além da centralidade do Estado e das relações econômicas capitalistas, ampliando sua

compreensão para incluir os “processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2005, p. 149). Tais teorias integram os estudos multiculturalistas, de gênero, raça e etnia, pedagogia feminista, teoria *queer*, pós-modernista, pós-estruturalista, pós-colonialista, pós-marxista e os estudos culturais. Indubitavelmente, nas teorias pós-críticas de currículo são valorizadas questões relacionadas à subjetividade, alteridade, identidade e às representações culturais dos sujeitos.

A questão do poder separa a teoria tradicional das teorias críticas e pós-críticas de currículo. Enquanto a teoria tradicional enfatiza o tecnicismo e as questões de organização do currículo, as vertentes críticas e pós-críticas buscam situar o currículo no contexto das relações de poder, qualificando-o como um campo de disputas, um território político. Dessa forma, é no contexto das teorias pós-críticas que o currículo firma-se como uma política cultural pública (DIAS, 2009), uma vez que sua produção envolve o “embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193).

Neste sentido, compreender o currículo na contemporaneidade implica situá-lo no contexto de relações de poder, qualificando-o como um campo de disputas - um território político. O texto resultante destas disputas curriculares transmite visões particulares e interessadas, produz identidades sociais e individuais, e é marcado pelas formas de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011). Assim, o currículo expressa os interesses de grupos, classes e instituições que, no jogo das relações de poder, define qual é o conhecimento considerado válido e importante.

Em matéria de produção curricular, trava-se um intenso jogo político, protagonizado por diferentes sujeitos e instituições, do qual resultam políticas curriculares que direcionam a organização e as práticas pedagógicas em diferentes níveis e sistemas de ensino. Dentre as diversas disputas curriculares travadas no campo educacional brasileiro, as políticas curriculares destinadas à inclusão de alunos com deficiência (visual, auditiva, física, mental ou múltipla), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação em turmas regulares tiveram destaque a partir da década de 1990 e, dentre elas, a garantia do Atendimento Educacional Especializado. Deste modo, o presente artigo propõe reflexões acerca destas políticas e de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica das redes públicas.

Para tal objetivo, realizar-se-á revisão bibliográfica sobre pesquisas e textos acadêmicos publicados em periódicos especializados nas áreas de Educação especial e inclusiva, e da leitura dos documentos oficiais que constituem a política curricular brasileira da educação especial. Trata-se de um ensaio teórico, portanto, suas discussões são de cunho propositivo, tratando de questões gerais inerentes às políticas curriculares brasileiras que tratam da inclusão escolar e da proposta do Atendimento Educacional Especializado na escola de educação básica.

## 2 | AS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, especialmente seu artigo 208 (que versa sobre a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino), a inclusão escolar tornou-se tema de atenção especial por parte de legisladores, gestores públicos, instituições e profissionais da educação. Em suma, o artigo em questão pode ser visto como o marco introdutório de um conjunto de documentos oficiais e proposições que viriam a sistematizar e consolidar a atual política curricular brasileira para a inclusão no contexto educacional e de garantia de direitos educacionais que foram historicamente negados.

Posteriormente, fruto de um intenso debate político, em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) que, por sua vez, dedicou seu capítulo 5 para tratar especificamente da organização da educação especial, entendida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 19). No capítulo da referida lei, são apresentadas disposições sobre os serviços de atendimento especializado, a oferta desta modalidade desde a educação infantil, a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, a formação dos profissionais da educação em nível de especialização, acesso igualitário a benefícios sociais suplementares, apoio técnico e financiamento por parte do poder público e a progressiva ampliação do atendimento na rede regular de ensino.

Bem como destaca Cury (2005, p. 14), a aprovação da Constituição Federal (1988) e, em seguida, da LDBEN (1996), situam-se num movimento projetado em nível internacional de consolidação de políticas inclusivas e compensatórias em diversos setores da vida social (a exemplo da saúde e da educação) que, por suposto, compreendem “um conjunto de estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais”. No tocante às políticas educacionais, constituíram-se a partir da legislação os instrumentos jurídicos e normativos de garantia de direitos e de reparação das desigualdades e injustiças, propondo-se a consolidação de um sistema de ensino público, acessível, gratuito e de qualidade, de modo a incluir a todos.

Ainda de acordo com o autor supracitado, tais políticas pautam-se nos princípios de igualdade de oportunidades e de igualdades de todos perante a lei, logo, objetivam “combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições” (CURY, 2005, p. 15). Em outras palavras, em suas raízes, as políticas educacionais brasileiras instituídas no período após 1988 possuem dimensões inclusivas, por garantir o acesso aos espaços que lhes foram historicamente negados e corretivos por retificar diversas desigualdades sociais que acometem o povo brasileiro. Neste sentido, ao propor a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares no ensino básico e com direito a atendimento



educacional especializado, tais políticas alinham-se, ao menos do ponto de vista do discurso oficial, aos seus preceitos originários, conforme proposto pela Constituição Federal (1988) e LDBEN (1996).

Tal como é ressaltado no texto-base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2007, esta modalidade constitui-se “em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2007, p. 01). Destarte, o que se intenta com tal proposição é uma mudança paradigmática no contexto da educação brasileira que vislumbre a superação das práticas excludentes que marcam a história deste país e propor mudanças teóricas e práticas que acompanhem os avanços nos campos epistemológicos, políticos e sociais. Portanto, abordar a inclusão, para além do aparato jurídico-normativo, é tencionar o debate sobre os direitos educacionais dos alunos e sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É notório que, no período atual, a inclusão escolar constitui uma das principais diretrizes das políticas educacionais e curriculares destinadas à educação Básica. Dentre os documentos oficiais que tem orientado as práticas de inclusão no interior das escolas destacam-se as orientações elaboradas pelas secretarias de Educação Especial (SEESP, atualmente extinta) e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Assim, o conjunto de normativas promulgadas em nível nacional tem orientado as redes de ensino neste processo de inclusão que, por sua vez, redigiram seus próprios planos e projetos de educação especial na perspectiva da inclusão.

Cabe salientar que o processo de constituição da política curricular para a educação inclusiva no Brasil está inserido num campo de disputas políticas, orientadas por organismos multilaterais, em torno da compreensão dos sentidos e da organização da educação especial no interior das escolas. Segundo Vaz (2013), a mudança na política brasileira de educação especial impulsionada pela LDBEN possui inspirações em documentos e acordos estabelecidos entre o Estado brasileiro e instituições e organizações multilaterais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, a exemplo da Declaração de Educação para Todos (1990); as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (1993) e a Declaração de Salamanca (1994).

De acordo com a autora, estes documentos “contêm a defesa de uma perspectiva inclusiva para a educação e contribuem para uma associação da política de educação especial com os preceitos da inclusão, mesmo que de forma parcial, nas escolas regulares” (VAZ, 2013, p. 64). Tal inferência demonstra o campo de influência destes no processo de elaboração das atuais políticas curriculares brasileiras voltadas à educação especial que, por sua vez, compreendem um conjunto de textos jurídico-normativos e de ações empreendidas pelo governo federal e que corroboraram na consolidação da proposta e de sua efetividade, ainda que com limitações, no interior das

escolas de educação básica das redes públicas. Pode-se citar como exemplo destas ações, a criação do Programa de Educação Inclusiva, organizado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, que ofereceu cursos de formação continuada aos professores da educação básica. Em Goiânia, por exemplo, entre agosto de 2012 a junho de 2013, a Rede Municipal de Educação (RME), ofereceu, por meio de recursos do Tesouro Municipal, o curso “Atendimento Educacional Especializado: princípios e práticas pedagógicas”, com carga horária de 100h aos professores efetivos da rede pública de ensino. (GOIÂNIA, 2013).

Em 2008, por meio do decreto presidencial nº 6.571/2008, o MEC dispôs sobre a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado integrado a proposta pedagógica da escola regular. Neste, o AEE é compreendido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p.1). O referido decreto foi responsável por propiciar o aprimoramento dos serviços de AEE na rede pública de ensino, sobretudo, por dispor sobre questões relacionadas ao apoio técnico e financeiro prestado pelo governo federal por intermédio do MEC, a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação continuada dos profissionais.

Na sequência destes atos, em outubro de 2009 o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução nº4/2009 responsável por instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional no âmbito da Educação Básica. Este dispõe sobre o apoio técnico e financeiro conferido pelo governo federal aos estados e municípios para a implantação e manutenção dos serviços de AEE, a matrícula dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no contraturno das aulas na classe regular, a elaboração e execução do plano de trabalho por parte dos profissionais do AEE e sua institucionalização no projeto político-pedagógico da escola, sobre a formação mínima exigida do profissional para atuação no AEE, bem como suas atribuições.

O decreto anteriormente referido foi revogado pelo decreto presidencial nº 7.611/2011 que dispôs conjuntamente sobre a organização da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado. Bem como ressaltado por Vaz (2013), este decreto apresentou novos contornos à política de educação especial, sobretudo, por admitir a existência de instituições filantrópicas como substitutivas ao ensino comum e que estas recebam apoio técnico e financeiro do poder público. Para a autora, esta abertura reflete o intenso processo de disputas que envolvem a educação especial no Brasil, e reafirma a necessidade de ampliação do debate em torno das nuances que recobrem a função social da escola pública e dos financiamentos das instituições privadas com ou sem fins lucrativos.

De modo geral, o conjunto destas políticas curriculares dialoga numa perspectiva de mudança paradigmática para a educação especial no Brasil, sobretudo, ao propor a matrícula dos alunos com deficiência preferencialmente no ensino regular e seu

principal eixo é a oferta do Atendimento Educacional Especializado, como serviço suplementar, complementar e em paralelo às atividades regulares, tendo como lócus a Sala de Recursos Multifuncionais e o acompanhamento por profissional especializado (SOUZA; PLETSCH, 2015). Em suas análises, as autoras ressaltam que nem todas as redes de ensino (municipais e estaduais) conseguiram o AEE tal como proposto na legislação nacional, visto uma série de fatores, dentre eles, a ausência de clareza em relação aos seus fundamentos e a forma de organizar e desenvolver o trabalho pedagógico e da indisponibilidade de recursos pessoais e materiais que dificultam o atendimento adequado aos alunos com deficiência.

Por consequência, o reconhecimento das diferenças como uma condição inerente ao ser humano orientou as políticas educacionais voltadas para o AEE no sentido de inclusão de uma parcela significativa da população no ensino regular, garantindo as condições de igualdade e acesso ao ensino em todos os níveis. Essas ações refletem mudanças na organização curricular, teórico-metodológicas, no papel do professor e da escola, bem como na concepção de ensino ao oportunizar condições de aprendizagem e desenvolvimento a todos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência (visual, auditiva, física, mental ou múltipla), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação em turmas regulares da educação básica é um desafio tanto para os gestores das redes e instituições de ensino, como para os profissionais da educação que nelas atuam. Seja em virtude da precariedade ou da ausência de recursos humanos e materiais que acometem as escolas brasileiras e da efetividade das políticas educacionais e curriculares direcionadas ao Atendimento Educacional Especializado destes alunos no contexto das escolas públicas, ficando, portanto, prejudicados.

O conjunto de documentos que constituem a política curricular brasileira para a educação inclusiva, de seu ponto de vista jurídico e normativo, encontra-se bem alinhada e já integram o cotidiano da escola de educação básica. No entanto, observa-se uma série de entraves que comprometem os processos de ensino-aprendizagem destes alunos. Sua efetividade requer investimentos em recursos didático-pedagógicos e formação continuada dos professores e técnicos, adequação dos espaços escolares, manutenção de equipes multiprofissionais, entre outros esforços conjuntos entre gestores públicos e profissionais da educação.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.494/1996)**. Brasília: Imprensa Oficial,

1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Imprensa Oficial, 2007.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008** de 17 de Setembro de 2008. Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 04/2009** de 02 de Outubro de 2009. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611/2008** de 17 de Novembro de 2008. Brasília: Imprensa Oficial, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado, 2009, 248p.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

GOIÂNIA. **Ações formativas do núcleo transversal, 2013**. Disponível em: <<http://cefpe.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSH, Márcia Denise. Atendimento educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 137-148, 2015.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: CONCEITOS, DEFINIÇÕES, CICLO TÉCNICO E METODOLOGIA DE PESQUISA

**Vicente de Paulo Morais Junior**

Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP)

**RESUMO:** A presente pesquisa teve como objetivo apresentar conceitos e definições sobre políticas públicas, direcionadas a metodologia de pesquisa voltadas a políticas públicas educacionais. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, explorando e combinando conceitos e definições, enquadrando-as ao objeto de estudo dessa pesquisa. Observou-se que, mesmo com um emaranhado de conceitos e definições sobre políticas públicas, é possível estabelecer um fio condutor que embasará e legitimará a pesquisa em políticas públicas. Observou-se ainda que o ciclo técnico das políticas públicas, com suas fases e etapas e processo de implantação e implementação, irão interferir na metodologia de pesquisa utilizada. Constatou-se que ao pesquisar políticas públicas educacionais, a metodologia de pesquisa utilizada, combinada ao fio condutor conceitual, determinará o produto da pesquisa em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas; Ciclo técnico das políticas públicas; políticas públicas educacionais; metodologia de pesquisa.

**ABSTRACT:** To present research she had as

objective presents concepts and definitions on public politics, addressed the research methodology returned to education public politics. A bibliographical research was accomplished, exploring and combined concepts and definitions, framing them to the object of study of that research. It was observed that, even with an entangled of concepts and definitions on public politics, it is possible to establish a conductive thread that will base and it will legitimate the research in public politics. It was observed although the technical cycle of the public politics, with their phases and slaps and implantation process and implementation, they will interfere in the methodology of used research. It was verified that when researching education public politics, the methodology of used research, combined to the conceptual conductive thread, it will determine the product of the research in subject.

**KEYWORDS:** Technical cycle of the public politics; education public politics; research methodology.

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos a pesquisa em relação a conceitos e definições de políticas públicas, logo se deparou com a “polissemia do conceito” (BARROSO, 2005, p.727). Inúmeros termos e

“afluentes” são postos na bibliografia consultada, trazendo muito mais um emaranhado de definições do que um aclarar de conceitos e teorias.

Souza, por sua vez, exemplifica a polissemia trazendo:

[ao abordar o conceito de políticas públicas] Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (2006, p.24)

Mesmo com todo esse “emaranhado obscuro”, observou-se a necessidade de estabelecer um elo entre os conceitos, definições e teorias sobre políticas públicas com a educação. Porém, essa conexão perpassa a necessidade de analisar princípios metodológicos que envolvem políticas públicas educacionais.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo trilhar dois caminhos. Primeiramente, uma discussão sobre os conceitos que envolvem o termo política pública e sua respectiva área de abrangência, análise e discussão. O segundo caminho será analisar possíveis linhas metodológicas para pesquisa em políticas públicas educacionais.

## 2 | POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Entre o campo de ações do governo e suas respectivas atividades, Bruno também contribui para a discussão metaforizando as políticas públicas como andaimes inseridos em um processo de construção, não de engenharia civil, e sim da sociedade (2013, p.92). Ainda fazendo uso do termo andaimes para as políticas públicas no processo de construção da sociedade, Cortes e Lima frisam que tais políticas serão compostas por ações, atividades, programas, entre outros, estabelecendo assim uma interação entre Estado e sociedade (2012, p.47). O Boletim REPENTE<sup>1</sup> completa a abordagem, trazendo para a discussão, que a política pública acaba por ser o “(...) principal instrumento utilizado para coordenar programas e ações públicos.” (REPENTE, 2006, p.1). Logo se conclui que, conforme Souza, planos, programas e projetos são nada menos que os desdobramentos das políticas públicas e estas quando “(...) postas em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.” (2006, p.26). Não nos sobram dúvidas em mencionar então, que as

<sup>1</sup> O Boletim REPENTE é publicado pelo Pólis (ONG fundada em 1987 – São Paulo/SP) desde 1996, voltado para lideranças dos movimentos sociais. Os boletins impressos têm como objetivo abordar questões e temas diversos de interesse da sociedade civil. Disponível em: <<http://polis.org.br/>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

políticas públicas caracterizam-se como o exercício do poder público na relação Estado e sociedade (OLIVEIRA, 2011; SOUZA, 2006). Porém, vale ressaltar que tais conceitos vão

(...) além da ideia de que uma política pública é simplesmente uma intervenção do Estado numa situação social considerada problemática. Mais do que isso, penso a política pública como uma *forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas*, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. Penso, também, que é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal. (GIOVANNI, 2009, p.5-6) [grifo do autor]

Palma Filho também contribui ao conceituar política pública apontando que “As políticas públicas são as ações desenvolvidas pelo poder público, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional e em leis que a ele se seguiram” (2010, p.157).

A política pública também pode, em um sentido mais amplo, ser caracterizada como tomada de decisões (REPENTE, 2006, p.3). Logo, estabelecer uma relação entre Estado e sociedade com base em “andaimes”, faz com que a política pública possa ser encarada como mecanismo ou campo de conhecimento que coloca o “governo em ação” (SOUZA, 2006, p.26). Souza ainda afirma que é através da política pública que se faz a política, ou que se reconhece a política, correlacionando política a ideia de “governo em ação” (2006, p.28). Para “governo em ação”, Arretche contribui trazendo:

A análise do “Estado em ação”, para repetir o título do influente livro de Jobert e Müller (1987), tem como objeto específico o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica. (2003, p.8)

Vale ressaltar que os andaimes estarão fortes e sólidos desde que exista participação de todos os atores<sup>2</sup> envolvidos em uma política pública. Participação efetiva nas discussões iniciais, formulação, implementação e avaliação (REPENTE, 2006). Porém, observamos muito mais uma “cultura paroquial” com seus respectivos súditos, havendo passividade dos atores diretamente envolvidos na política pública, do que uma cultura de participação<sup>3</sup> (FREY, 2000, p.237).

2 Conforme Caldas e Lopes considera-se como atores “os grupos que integram o Sistema Político, apresentando reivindicações ou executando ações, que serão transformadas em Políticas Públicas”. Os autores ainda irão realizar uma divisão no “grupo de atores” em: os ‘estatais’ (oriundos do Governo ou do Estado) e os ‘privados’ (oriundos da Sociedade Civil – imprensa, centros de pesquisa, associações da Sociedade Civil Organizada (SCO), entidades de representação empresarial, sindicatos patronais, sindicatos de trabalhadores, outros) (2008, p.8-9).

3 O autor faz uso dos termos “cultura paroquial” e “cultura de participação” a partir da proposta de Almond e Verba (1963), que por sua vez apresentam “(...) em seus estudos sobre ‘civic culture’, três tipos ideais de cultura política, os quais correspondem a diferentes fases de modernização do desenvolvimento de sociedades (...)” (FREY, 2000, p.237).

Souza, por sua vez, irá descrever o que para o autor seriam elementos principais de uma política pública, tendo como base um amplo estudo de conceitos e definições por ele realizado. O autor traz os elementos na seguinte ordem

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (2006, p.36-7)

### 3 | CICLO TÉCNICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Inicialmente destaca-se que o ciclo técnico das políticas públicas terá como pano de fundo os processos de implantação<sup>4</sup> e implementação<sup>5</sup>.

Considera-se como processo de implantação: definição da agenda/formação da agenda; identificação das alternativas/apresentação de soluções; e seleção das opções.

Em uma perspectiva metafórica, o Boletim REPENTE aponta um ciclo para as políticas públicas mencionando que elas “(...) nascem, crescem, maturam-se e transformam-se” (2006, p.2).

Cabe ressaltar que a política pública atende (ou deveria atender!) (...) um binômio direito/demanda, (...), conforme aponta Giovanni (2009, p.16).

Ao analisarmos o “nascimento” da política pública, Mainardes, sabiamente, contribui para essa análise trazendo que

Na perspectiva de Jones (apud THOENIG, 1985), a produção de políticas inicia-se com a identificação de um problema e a construção de uma agenda. Nesse sentido, a tomada de decisão não representa o ponto de partida das políticas públicas. Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação. (2009, p.9-10)

Aqui fica evidente que o binômio proposto por Giovanni encaixa perfeitamente com a proposta de Mainardes, acima citada, pois só se tem base para direito e demanda a partir do levantamento prévio do problema. Este por sua vez, também será o suporte para a formulação da política pública em si, já considerando a redação do discurso oficial. É possível verificar-se que:

4 Tem-se como “implantar”: plantar[-se] (alguma coisa) [em]; inserir(-se), enraizar(-se) (HOUAISS, 2009).

5 Tem-se como “implementar”: pôr em execução, pôr em prática (plano, programa ou projeto); realizar (HOUAISS, 2009).



O formulador [da política pública] dispõe de um modelo causal válido. Esse último aspecto é essencial na medida em que toda política pública está assentada em um modelo causal, frequentemente não explícito. Esse modelo causal consiste de hipóteses e pressupostos sobre determinados fenômenos sociais. Exemplificando, as políticas ativas de mercado de trabalho estão baseadas em um modelo causal a respeito do desemprego e suas manifestações específicas para classes de trabalhadores, segundo ocupação, gênero ou idade; a política pública de combate a mortalidade infantil está ancorada em um modelo causal sobre esse tipo de mortalidade, e sobre o papel de variáveis ambientais e nutricionais, bem como sobre a avaliação de perfis de morbidade que provocam a mortalidade precoce. (SILVA e MELO, 2000, p. 9)

Desta forma, os formuladores teriam, conforme aponta Souza, três mecanismos que os chamariam a atenção

- (a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema;
- (b) eventos tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e
- (c) feedback, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres. (2006, p.32)

Além da abordagem que envolve “concepção e nascimento”, Mainardes e Bruno trazem uma rica contribuição no que diz respeito à formulação do discurso legal, como transposição da “primeira etapa” do ciclo, como bem lembra o Boletim REPENTE, para o texto legal em si. Primeiramente, Mainardes (2006) caracteriza o processo político em três partes<sup>6</sup>: “a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso”. A partir de agora é a “política de fato (textos políticos e legislativos)” que iremos discutir. O mesmo autor contribui com a discussão registrando que:

Os textos políticos, portanto, representam a política. Estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006, p.97)

Mainardes ainda irá, sabiamente, estabelecer uma cirúrgica diferenciação entre “política como texto” e “política como discurso”. O autor aponta que em relação aos textos legais, esses por sua vez podem ter uma pluralidade de leituras, já que sofrem, em sua formulação, “pressões” e influências das agendas políticas (2006, p.97). Essas possíveis leituras e interpretações podem ter como causa o que Bruno aponta em relação ao poder público e seus tentáculos. A autora menciona:

O poder público enquanto prática, no entanto, é cheio de mistérios, talvez por não se exercer num único registro. Vem daí a ambiguidade. Na realidade ele se exerce num duplo registro: um que eu chamaria de benevolente ligado a proteção, ao acolhimento, à integração das singularidades num todo social; outro que eu denominaria de severo; aquele que estabelece a interdição, que comanda, ordena, impõe, pune e mata, recorrendo fundamentalmente à coerção e à violência. (2013, p.99)

---

6 O autor usa o termo “facetas ou arenas” (MAINARDES, 2006, p.95).

Entre a severidade e a benevolência, conforme Mainardes, poucos são os discursos legais e seus aparatos legais que realmente serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos a partir de decisões coletivas com os atores diretamente envolvidos na política pública como participantes ativos do processo de formulação (2006, p.97).

Em relação ao processo de implementação registra-se que esta pode ser “(...) o ‘elo perdido’ nas discussões sobre a eficiência e eficácia da ação governamental. (SILVA e MELO, 2000, p.3). A implementação será como ‘retro alimentadora’ da própria política, ou seja, será a partir do processo de implementação, e seu curso natural (ou não!) que determinará as orientações necessárias para a própria política pública, e por que não para outras mais. Silva e Melo afirmam que a implementação “ ‘cria’ novas políticas” (2000, p.11). Desta forma, o processo de implementação não pode ser visto como uma manufatura e sim como uma engenharia social, algo estratégico e sincronizado, ou ainda como “um tipo de ‘engenharia política’” (BALL e MAINARDES, 2011, p.83).

A maturação, como bem lembra o Boletim REPENTE, está diretamente ligada à implementação da política pública.

Silva e Melo mencionam que não havendo a participação dos atores diretamente envolvidos com a política pública proposta, esta por sua vez passa a ser visualizada, conforme os autores como ‘*top down*’, ou políticas impostas de ‘cima para baixo’ (2000, p.5). Frey traz alguns exemplos de políticas públicas, o que o autor menciona de tecnocratas e participativas. O autor menciona que

É possível pensar na implementação de um projeto ou programa político específico, por exemplo, um projeto de reciclagem de lixo ou um programa de geração de emprego, ora realizado por um governo de caráter mais participacionista, fundamentando o processo de implementação em uma ampla participação da sociedade, ora realizada por um governo de caráter mais tecnocrata, apostando primordialmente no conhecimento técnico da administração e impondo o projeto de cima para baixo e conforme critérios exclusivamente técnicos”. (FREY, 2000, p.239)

Logo, a legitimidade da política pública em seu processo de maturação e amadurecimento, sendo implementada, depende essencialmente da sua “concepção e nascimento”. Os “andaimos” aqui mencionados, terão força e estarão devidamente amarrados no processo de implementação.

Só teremos uma transposição do período de maturação para transformação como um processo de avaliação. Vale ressaltar que, nesse momento, a avaliação tem dois eixos: avaliação da política pública em si e suas características e avaliação no que diz respeito ao impacto de tais políticas aos seus interessados.

Maria Helena Guimarães de Castro traz à tona sábios apontamentos sobre esse processo de avaliação. Inicialmente cabe evidenciar que:

A avaliação é o instrumento de análise mais adequado para sabermos se uma

política está sendo implementada, no sentido de observar criticamente a distância entre as consequências pretendidas e aquelas efetivadas, detectando as disparidades entre metas e resultados. (CASTRO, 1989, p.3)

Logo, nota-se que a avaliação da política pública não deve ocorrer apenas no fim de um processo ou entre políticas públicas. O investimento de avaliações durante o processo de implementação solidifica o próprio refinamento da política pública em questão. Sendo assim, Castro irá mencionar que “o ‘valor’ de uma política deve ser avaliado não apenas em termos de seu conteúdo, mas também da potencialidade de sucesso de sua implementação” (1989, p.3).

Em relação à avaliação dos impactos causados pela políticas públicas, esta

(...) examina as mudanças provocadas por determinadas ações governamentais sobre as condições de vida da população, com base no critério de efetividade, buscando avaliar as mudanças quantitativas e qualitativas ocorridas com a implementação de uma dada política. Os limites desse tipo de avaliação referem-se ao fato de tomar como objeto políticas ou programas que causam um efeito esperado, provocado pela implementação de ações que visam alterar o futuro previsível. (CASTRO, 1989, p.6)

Ao evidenciarmos o ciclo técnico das políticas públicas e suas facetas foi possível constatar que a pesquisa em políticas públicas, em especial políticas públicas em educação carecem de uma análise que podem ter como fio condutor a lógica proposta pelo Boletim REPENTE de nascer, crescer, maturar e transformar.

#### **4 | POLITICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIA DE PESQUISA**

Ball e Mainardes abrem a discussão em relação às políticas públicas educacionais estabelecendo uma conexão entre macro e micro ao evidenciar que:

A pesquisa sobre políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas. (2009, p.13)

Esse campo de atuação metodológica da pesquisa em políticas públicas fica bem claro com a contribuição de Oliveira, quando esta menciona que:

(...) a discussão acerca das políticas públicas em educação ou a ela dirigidas, ou ainda as políticas públicas que se relacionam com a educação, ultrapassa em muito o domínio da pedagogia, das teorias pedagógicas e exige a contribuição de outros campos de conhecimento para sua análise. (2011, p. 68)

Convém por oportuno destacar que “O mundo da política e o mundo da ciência não são totalmente estanques.” (LESSARD, 2011, p.58). Sendo assim, podemos elencar a máxima evidenciada por Mainardes, quando este aponta que, em relação à metodologia de pesquisa para e com políticas públicas, tem-se a necessidade de se

pesquisar tanto o aspecto macro-contextual quanto o micro-contextual. (2006, p.100). O mesmo autor ainda contribui nessa primeira abordagem metodológica 'de e para' políticas públicas apontando que:

As contribuições de Power (2006) referem-se, mais especificamente, à necessidade de considerar tanto os processos micro-políticos (detalhe) quanto o contexto mais amplo (questões macroestruturais), uma vez que uma abordagem apenas centrada no Estado (abordagem estadocêntrica) ou somente no micro-contexto (contexto da prática), dificultaria uma análise mais aprofundada das políticas e seus resultados/efeitos. (MAINARDES, 2008, p.17)

O autor ainda contribui apontando que :

A abordagem do 'ciclo de políticas', que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2006, p.95)

Ball e Mainardes apontam três direções que os estudos em políticas públicas podem tomar: “a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) a análise de um conjunto de questões relacionadas e interpretadas; e c) a análise crítica de políticas específicas.” (2011, p.11).

A partir do exposto, é oportuno destacar que a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar. É fundamentalmente importante destacar também que

[as políticas públicas] não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas) (BALL e MAINARDES, 2011, p.14)

Desta forma, destaca-se a influência direta do pesquisador e cientista na análise e discussão das políticas públicas, em especial às políticas públicas educacionais (ARRETCHE, 2003; REIS, 2003).

Outro fator preponderante é que da mesma forma que não se pode fazer uso de uma metodologia estadocêntrica de culpabilização exclusiva do Estado, é relevante destacar que o Estado também não pode deixar de ser integrado como elemento chave na análise de políticas educacionais, sendo esse movimento a possível argamassa entre a relação de macro e micro aqui levantada.

Além das abordagens metodológicas mencionadas, torna-se de extrema

importância conduzi-las de forma crítica. Mainardes contribui para a proposta metodológica, que perfeitamente enquadra-se e referencia a proposta dessa pesquisa, ao mencionar que o pesquisador deverá se esforçar a: “assumir uma atitude contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas” (2008, p.8), além de

(...) interrogar e questionar a política e seus modos de implementação. A abordagem parece impulsionar o pesquisador para um engajamento crítico. Por exemplo, na análise do contexto dos resultados/impacto e do contexto de estratégia política, o pesquisador precisa refletir sobre o impacto da política sobre grupos específicos (classe social, gênero, raça, localização geográfica, ritmos de aprendizagem, pessoas com necessidades especiais etc). (MAINARDES, 2006, p.102)

Estabelecendo um elo entre a criticidade no percurso metodológico para e com políticas públicas, Bruno contribui sabiamente para a discussão, evidenciando que:

Além disso, penso que eleger um ponto de comparação externo nos permite exercitar melhor a crítica sobre a sociedade em que vivemos, pois, assim como o pássaro não enxerga o vidro da janela que o impede de sair, nós também percebemos os limites que nos impõe a cultura na qual nos encerramos. Sem reconhecer esse aprisionamento e em nos esforçarmos para enfrentá-lo, não podemos exercer a lucidez. E a lucidez não é senão o exercício da crítica. (2013, p.85)

E será a partir dessa criticidade proposta que poderá alimentar a pesquisa em políticas públicas e, por sua vez, a sua respectiva repercussão, já que as “(...) pesquisas em política educacional nutrem-se das políticas tanto quanto as influenciam.” (FERREIRA e OLIVEIRA, 2013, p.7)

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à dita “polissemia de conceitos”, ao pesquisarmos políticas públicas sem estabelecer um elo entre seus respectivos conceitos e definições e o ciclo técnico destas corre-se o risco de transformar o emaranhado de conceitos e definições em “política pública obscura”, naturalmente propiciando interpretações e reinterpretações vãs, equivocadas e descontextualizadas. Deve-se então, revelar conceitos e definições sobre políticas públicas e contextualiza-las e enquadra-las no cenário a ser pesquisado. Entre o macro e o micro, além da inter-relação de ambos, Ferreira e Oliveira frisam que as “(...) políticas públicas podem ser capturadas como objetos de estudo no momento da sua concepção ou formulação; de sua implantação ou execução e no seu monitoramento ou avaliação.” (2013, p.8).

Além disso, o ciclo técnico das políticas públicas, em especial o processo de implantação e implementação, que nessa pesquisa foi metaforizado pelo quarteto nascer, crescer, maturar e transformar, deve ser apresentado na pesquisa em questão, pois o ciclo técnico utilizado determinará o caminho metodológico a ser seguido.

Finalizando, deve-se atentar-se aos princípios metodológicos que serão empregados ao pesquisar políticas públicas educacionais, tendo o “mesmo peso” ou importância do que conceitos e definições e suas possíveis interpretações e aplicabilidade.

## REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta. **Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais/RBCS, São Paulo, v.18, n. 51, fev./2003.
- BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BRUNO. Lúcia Emília Nuevo Barreto. **Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto?**. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CALDAS, Jefferson Wahrendorff e LOPES, Brenner (org.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte : SEBRAE/MG, 2008.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação de políticas e programas sociais**. Caderno de Pesquisa, Núcleo de estudos de políticas públicas, Campinas, n.12, 1989.
- CORTES, Soraya Vargas e LIMA, Luciana Leite. **A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas**. Lua Nova, São Paulo, n. 87, 2012.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas/IPEA, [s.l.], n.21, jun. 2000.
- GIOVANNI, Geroldo di. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Caderno de Pesquisa, Núcleo de estudos de políticas públicas - NEPP, Campinas, n.82, 2009.
- INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Houaiss eletrônico: versão monousuário 3.0**. Ed. Objetiva: jun. 2009. CD-ROM.
- LESSARD, Claude. **Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Adriana(org). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAAE, Recife, v. 24, n.1, jan./abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. CONTRAPONTO, Itajaí, v. 9, n. 1, jan./abr. 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Adriana(org). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

PALMA, João Cardoso Filho. **A política educacional do Estado de São Paulo** (1983-2008). Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo v.13, n.21, jan./jun. 2010.

REIS, Elisa P. **Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais/RBCS, São Paulo, v.18, n. 51 fev./2003.

REPENTE, Polis: Instituto de Estudos, formação e assessoria em políticas públicas. **Política pública como garantia de direitos** (boletim). São Paulo, n.26, dez. 2006.

SILVA, Pedro Luiz Barros e MELO, Marcus André Barreto de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno de Pesquisa, Núcleo de estudos de políticas públicas, Campinas, n.48, 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, v.8, n. 16, jul./dez. 2006.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID ENQUANTO CAMPO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

**Janice Pereira Lopes**

Universidade Federal de Goiás, Instituto de  
Matemática e Estatística  
Goiânia – Goiás

**Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago**

Universidade Federal de Goiás – UAE Ciências  
Humana e Letras  
Jataí – Goiás

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), programa do Governo Federal de incentivo à valorização do magistério e ao aprimoramento da formação de professores para a educação básica, no âmbito da UFG tem suscitado reflexões diversificadas acerca da formação de professores e à profissionalização docente que podem e precisam ser tratados reflexiva e criticamente por todos que dele participam. Elementos que transbordam aqueles relacionados aos conteúdos disciplinares e suas respectivas metodologias precisam encontrar espaço nas pautas do Programa. Por isso, tendo em vista que a educação pública no Brasil vem sendo ameaçada por reformas e projetos fundamentados numa mudança drástica da racionalidade organizacional da educação e que, no estado de Goiás, em especial, um movimento preocupante de entrega da gestão da escola pública para empresas privadas

tem sido orquestrado pelo projeto que prevê o repasse de unidades escolares do estado para a gestão de Organizações Sociais (OSs), o Pibid/UFG desenvolveu um Projeto intitulado “*Pibid/UFG analisa: as Organizações Sociais na Escola Pública em Goiás*”, que propôs analisar o processo de implantação de OSs na educação pública de Goiás. Nosso objetivo com este artigo, além de apresentar informações sobre a ampla dimensão formativa e investigativa intrínseca ao Pibid, é oferecer dados promovidos por esse projeto e pela percepção de que inserir-se em Programas como o Pibid significa, também, identificar e investigar aspectos mais amplos da educação básica que perpassam por elementos políticos, jurídicos e, inclusive, éticos que dialogam com a formação e atuação docente dos envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pibid; Formação de professores; Escola pública; Privatização; Organizações Sociais.

### PUBLIC POLICIES AND TEACHING TRAINING: PIBID AS A SPECULATION AND CRITICAL TEACHER TRAINING AREA

**ABSTRACT:** The Institutional Scholarship Initiative Program (Pibid), a program of the Federal Government to encourage the valorization of teaching and the improvement of teacher training for basic education, in the



scope of the UFG has given rise to diverse reflections on teacher training and teachers who can and should be treated reflexively and critically by all who participate in it. Elements that overflow those related to the disciplinary contents and their respective methodologies need to find space in the Program's guidelines. Therefore, in view of the fact that public education in Brazil has been threatened by reforms and projects based on a drastic change in the organizational rationality of education, and that in the state of Goiás, in particular, a disturbing movement of delivery of public school management to private companies have been orchestrated by the project that provides for the transfer of state school units to the management of Social Organizations (OSs), Pibid / UFG has developed a Project titled "Pibid / UFG analyzes: Social Organizations in Public School in Goiás" who proposed to analyze the process of implementation of OSs in public education in Goiás. Our objective with this article, besides presenting information about the broad formative and investigative dimension intrinsic to Pibid, is to offer data promoted by this project and by the perception that, in programs such as Pibid also means identifying and investigating broader aspects of education basic that pass through political, legal and even ethical elements that dialogue with the education and teaching performance of those involved.

**KEYWORDS:** Pibid; Teacher training; Public school; Privatization; Social Organizations.

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - foi instituído pelo Governo Federal em dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 13 de dezembro de 2007, com a finalidade de contribuir com a formação docente por meio da inserção de alunos de cursos de licenciatura em escolas públicas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se caracteriza, desde a sua primeira edição em 2008, como um programa de incentivo ao aprimoramento da formação de professores para a educação básica e à valorização do magistério. O programa concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. A primeira edição do PIBID iniciou suas atividades em 2009, envolvendo pouco mais de 3000 bolsistas oriundos de 43 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Na edição regulamentada pelo Edital Capes 61/2013, desenvolvida entre janeiro de 2014 e fevereiro de 2018, o Pibid alcançou um montante de 90.254 bolsistas, vinculados a 284 instituições públicas e privadas, distribuídas em mais de 800 (oitocentos) campi universitários.

Os projetos promovem a inserção de licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura (Coordenador

de área) e de um professor da escola pública parceira (Supervisor). Nestes termos, o Pibid se configura num programa com foco central na formação inicial dos estudantes das licenciaturas, porém, a partir do seu desenho e das dinâmicas organizacionais que regem o programa, também se torna espaço de formação continuada para professores das escolas-campo envolvidas e para os docentes das instituições de ensino superior participantes.

Além disso, embora a concessão de bolsas, em especial para os estudantes, caracterize um de seus fundamentos e também razão de parte de seus impactos positivos na formação e, principalmente, na permanência e êxito dos estudantes nos cursos de licenciatura, o Pibid não deve ser avaliado somente como um programa de bolsa. Seus objetivos e impactos vão muito além. Isso porque os licenciandos se envolvem em ações pedagógicas no cenário real das escolas públicas de educação básica, exercendo atividades que contribuem para uma maior articulação entre os conhecimentos acadêmicos, teóricos e práticos, obtidos em seus cursos e os conhecimentos experienciais advindos do cenário da escola, das práticas em sala de aula e também de gestão escolar.

Como consequência, esse diálogo - sustentado por uma relação horizontalizada entre universidade e escola de educação básica - tem potencializado melhorias significativas tanto para a formação inicial e continuada dos envolvidos quanto para a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas e nas IES formadoras. De tal monta que, em seu ainda curto período de existência, o Pibid vem se materializando como uma política pública de forte impacto na melhoria da formação inicial e continuada de professores. Inclusive, pode ser considerada a maior e mais exitosa política pública voltada para a formação inicial de professores para a educação básica, sendo citada em documentos nacionais importantes, tais como: o PNE (Plano Nacional de Educação) - 2014/2024, que traz em sua Meta 15 a necessidade de ampliação de programa permanente de iniciação à docência para estudantes matriculados em cursos de licenciatura, como meio de incentivo à formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, considerando este um dos elementos facilitadores para o cumprimento da referida meta.

A própria LDB/1996 cita em seu Art. 62, Parágrafo 5º (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), que o incentivo à formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública será realizado por parte da União, o Distrito Federal, dos Estados e Municípios por meio de *“programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”* (LDB, 1996).

Em suma, o Pibid tem-se apresentado ao longo dos últimos anos como uma experiência exitosa e uma estratégia ímpar para a construção de formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino e para uma melhor articulação do próprio Sistema Nacional de Educação.

Os impactos do Pibid têm se ampliado a partir do crescimento exponencial do

programa, especialmente a partir do Edital de 2013 (Edital Capes 61/2013), da evolução e regulamentação sistemáticas dos editais de seleção de projetos e bolsistas, bem como da quantidade expressiva de instituições e escolas públicas de educação básica participantes. Além, claro, do montante relevante de estudantes de educação básica beneficiados, direta e indiretamente, pelas ações do Programa.

Os objetivos que constam na página do Programa, disponibilizada no Portal da Capes, são os seguintes:

- ✓ incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- ✓ contribuir para a valorização do magistério;
- ✓ elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- ✓ inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- ✓ contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) tem projetos institucionais do Pibid aprovados desde o primeiro edital lançado pela CAPES em 2007 e, ao longo de todos esses anos de desenvolvimento do Programa no âmbito da instituição, persegue os objetivos propostos pelo Governo Federal sem esquecer um aspecto fundamental: a dimensão política do ato pedagógico, tendo em vista que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). E, ainda, porque tal qual defende Kincheloe (1997), acredita-se que a formação pedagógica do professor é inerentemente política, pois a formação recebida, mais ou menos crítica, influencia diretamente na forma como nos posicionamos diante do que acontece à nossa volta.

Nessa perspectiva o Pibid carrega, em seu bojo, um rol diversificado de elementos ligados à formação de professores e à profissionalização docente que podem e precisam ser tratados reflexiva e criticamente pelas ações do programa. Elementos que transbordam aqueles relacionados aos conteúdos disciplinares e suas respectivas metodologias também precisam encontrar espaço nas pautas do Programa. Questões ligadas à ética profissional, à compreensão de questões legais e jurídicas que regem a profissão docente, às condições materiais de trabalho, conflitos e contradições

inerentes à docência e sua valorização, entre outros, precisam ser reconhecidos como precursores de uma formação mais lúcida e mais crítica do licenciando. Leitura crítica também, e fundamentalmente, acerca das condições materiais, limitações e possíveis engessamentos que o próprio Programa tem trazido ao longo de suas distintas edições, editais e normatizações.

O Pibid, portanto, além de se caracterizar como um programa destinado à aproximação efetiva do licenciando com o seu futuro cenário de atuação e com as diversas nuances que constituem a profissionalização do professor, incorpora caráter fundante na constituição profissional do licenciando em formação. Investir no Pibid e fortalece-lo é, portanto, a médio e longo prazo, investir na qualidade da educação pública em suas distintas dimensões e na profissionalização do professor de maneira mais crítica e sintonizada com as vicissitudes dos tempos-espços da docência na educação básica pública.

Na contramão desse quadro, a educação pública no Brasil vem sendo ameaçada por reformas e projetos fundamentados numa mudança drástica da educação e de suas diretrizes. Tais projetos modificam a estruturação e os princípios básicos da educação pública. O direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade e, necessariamente, de gestão pública e democrática tem sido gradativamente comprometido. Propostas assentadas num evidente desmonte da escola pública são apresentadas, pelos quatro cantos do país, sob o argumento de uma suposta inovação que, por sua vez, está pautada exclusivamente no ranqueamento, no alcance de metas e índices quantitativos (tais como o IDEB) considerados parâmetros suficientes para avaliação da escola e da formação ofertada.

O próprio Pibid tem sido atacado por reformas no mínimo apressadas e que não têm zelado por uma discussão ampla envolvendo os sujeitos imersos nos distintos níveis de execução e avaliação do Programa. As reflexões acerca das atuais modificações do Pibid e das políticas públicas nacionais mais recentes voltadas para a educação básica e a formação de professores, embora prementes e fundamentais, não serão aprofundadas nesse texto. Isso por considerar que tais discussões exigem espaço específico que garanta um trato adequado e mais robusto da temática.

No Estado de Goiás, em especial, um movimento preocupante de entrega da gestão da escola pública para empresas privadas, intensificado a partir da primeira metade do ano de 2015, tem sido orquestrado pelo projeto que prevê o repasse de unidades escolares do estado para a gestão de Organizações Sociais (OSs). O governo do Estado de Goiás anunciou a pretensão de implantar Organizações Sociais na área da educação pública, a exemplo do que já fora realizado no Estado no campo da saúde pública. Tal intenção foi objetivamente expressa em diferentes documentos oficiais publicados no decorrer do ano de 2015 e de 2016.

Na intenção de contribuir para a ampliação do debate, o Pibid/UFG, através da sua coordenação institucional e numa parceria com seus subprojetos, desenvolveu um Projeto de Extensão e Cultura, intitulado *“Pibid/UFG analisa: as Organizações*

*Sociais na Escola Pública em Goiás*”, que analisou a partir de diferentes aspectos o projeto de implantação de Organizações Sociais na gestão educação pública de Goiás. O objetivo deste texto, além de apresentar particularidades relevantes sobre o Pibid, é de partilhar algumas das reflexões promovidas por esse projeto.

## **2 | O PIBID ENQUANTO ESPAÇO DINÂMICO DE FORMAÇÃO DOCENTE: PARA ALÉM DE QUESTÕES METODOLÓGICAS E DE CONTEÚDO**

Schön (1992), ao trazer em seus escritos o debate sobre profissional reflexivo, nos fornece a base teórica para propor ações de formação docente no Pibid que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho sedimentado em uma prática reflexiva e investigativa. Essa forma de conceber a formação dos bolsistas de iniciação à docência faz com que privilegiemos a análise das situações de ensino a partir dos conteúdos curriculares e dos saberes docentes aprendidos nos cursos de licenciatura sem se esquecer de sua inter-relação com a prática e com a realidade problematizada. Nessas análises, as propostas de solução de problemas apresentadas pelos acadêmicos sob a orientação do Supervisor (professor da escola parceira) precisam ser o eixo condutor das ações do Pibid. O exercício da autonomia passa pela reflexão/investigação por parte dos estudantes sobre suas ações, após o desenvolvimento de estratégias elaboradas por eles, a partir de uma perspectiva dialógica incentivada no Pibid-UFG. Assim, as equipes que constituem os projetos do Pibid-UFG enfrentam o desafio de desenvolver um trabalho colaborativo, em que Coordenador de Área (professor do ensino superior), Supervisor (professor da educação básica) e Bolsistas de Iniciação à Docência (licenciandos) estabeleçam um profícuo diálogo a fim de buscar propostas significativas que visem tanto à melhoria das ações pedagógicas nos contextos escolares em que os projetos são executados quanto a uma formação profissional diferenciada e crítica do licenciando.

Os aspectos positivos que emergem das características e objetivos traçados para o Pibid são inquestionáveis. O programa, enquanto uma proposta voltada para a formação inicial de professores e a inserção antecipada dos licenciandos no espaço escolar, também vem estimulando oportunidades formativas ímpares quando consideradas à luz da natureza multifacetada da escola e da função docente.

Nesse cenário, questões diversas relacionadas à função e atuação do professor, nas diferentes áreas de conhecimento, encontram terreno fértil para serem mais bem conhecidas, discutidas e problematizadas. Reflexões sobre conteúdos específicos e suas demandas metodológicas, sobre a prática pedagógica do professor e suas implicações nos processos de aprendizagem, discussões sobre meios e estratégias mais adequadas de avaliação da aprendizagem e dos objetivos de ensino e, inclusive, a reflexão crítica em torno de políticas públicas que estruturam os espaços escolares e a carreira docente, ganham novas matizes a partir de reflexões teórico-práticas

pautadas no contexto da práxis educativa.

Nesses moldes, portanto, os cenários formativos oportunizados pelo Pibid fomentam uma *“revalorização epistemológica da experiência”* (CANÁRIO, 2001). Isso porque as ações desenvolvidas no âmbito do Programa permitem, por meio da convivência efetiva com a realidade da escola, uma compreensão mais ampla e mais lúcida da educação escolar e suas facetas. Compreensão esta que, quando dialoga com a realidade concreta daquele espaço, assume dimensões que possibilitam o enfrentamento crítico de necessidades, de problemáticas sociais e estruturais presentes na escola pública.

Canário (2001) defende que a *“revalorização epistemológica da experiência”*, no âmbito dos processos formativos, está fortemente relacionada com o conceito de *“alternância”*. O conceito de *“alternância”*, de acordo com o autor, está intimamente ligado *“a existência de um movimento pendular de vai-e-vem entre dois espaços fisicamente distintos: por um lado a escola profissional (de formação), por outro lado, o contexto do exercício profissional (da situação de trabalho)”* (Idem, p.9). Essa relação, no entanto, não se caracteriza simplesmente em um movimento de vai e vem entre dois espaços físicos. Ela precisa ser percebida num sentido mais amplo, *“como um vaivém entre idéias e experiências, ou seja, entre teoria e prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial”* (CANÁRIO, 2000a, p. 40-41).

Assim, considerando a amplitude de aspectos que estruturam e norteiam a atuação docente na educação básica, é mister que os licenciandos experienciem a multiplicidade de contornos da esfera escolar, desde o espaço da sala de aula até aspectos do campo da gestão escolar, das políticas públicas e governamentais que normatizam a escola e, também, daquelas que estruturam as condições de trabalho e a profissionalização do professor.

### **3 | AS OSS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM GOIÁS: INTERFACES COM O PIBID/ UFG E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

A primeira abordagem sobre Organizações Sociais (OSs) no Brasil, em termos de legislação e política governamental, ocorreu em 1995. O Presidente da República, à época, publicou uma proposta denominada Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado, na qual as OSs figuravam como instrumentos factíveis e destinados à gerência e descentralização de serviços públicos não exclusivos do Estado.

O anseio por uma administração pública estruturada na lógica da eficiência e pautada numa perspectiva gerencial, entre outras inovações, dava origem a um projeto de lei destinado à *“publicização dos serviços não exclusivos do Estado”*, significando na prática a transferência de tais serviços do setor estatal para o público não estatal, no qual assumiriam a estruturação de Organizações Sociais. Em termos

gerais, o projeto que instituiu as OSs tinha como objetivo permitir a descentralização de atividades realizadas pelo setor de prestação de serviços não exclusivos, a partir do pressuposto de que os serviços seriam mais eficazmente realizados se ofertados pelo setor público não estatal e mantendo o financiamento do Estado (BRASIL, 1995).

Nestes moldes, as Organizações Sociais se caracterizam como entidades privadas que gozam de autorização legal para celebrar contratos de gestão com o Poder Executivo, quando houver interesse deste, adquirindo direito a dotação orçamentária específica e, inclusive, com considerável autonomia administrativa e de gestão dos recursos públicos recebidos.

Em Goiás, como já foi mencionado, o governo do Estado tem colocado em ação um projeto que pretende implantar e, em médio prazo, expandir a presença de Organizações Sociais na área da educação pública.

A proposta tem sido objeto de intensas manifestações por parte de diferentes setores da sociedade. Movimentos e sindicatos de professores, estudantes universitários e secundaristas, protagonizaram diferentes ações de oposição, com destaque para a ocupação de escolas públicas pelos estudantes ao longo do ano de 2016. No interior da Universidade Federal de Goiás, o projeto do governo também produziu reflexões e posicionamentos. Diferentes departamentos da universidade e os sindicatos dos professores da UFG (ADUFG, ADCAC e ADCAJ) lançaram notas de repúdio à proposta e às suas implicações. Pesquisadores produziram, e seguem produzindo, artigos sobre os Editais de seleção das OSs, questionando pontos nevrálgicos do documento, apontando possíveis impactos gerados na educação pública e na valorização do professor caso o projeto se materialize. Simpósios, Mesas Redondas e Palestras foram promovidos no interior da Universidade Federal de Goiás, principalmente nos anos de 2015 e 2016, com a finalidade de dar maior visibilidade à problemática e ampliar os espaços de discussão e reflexão no contexto da comunidade universitária e civil, em geral.

Apesar do número significativo de posicionamentos advindos de diferentes segmentos da comunidade universitária, em sua grande maioria contrários à ampla inserção de OSs na gestão das escolas públicas do estado, não existiu um espaço institucional articulado coletivamente que, respeitando a pluralidade inerente à comunidade universitária e não universitária, promovesse uma análise técnica e científica do projeto e de suas consequências. Até o momento o projeto segue sendo materializado sem que questões importantes sejam esclarecidas e/ou reflexões mais amplas e abertas sejam realizadas junto aos sujeitos e comunidades envolvidas.

Notoriamente, a incorporação desse modelo de gestão na esfera das escolas públicas de Goiás traz implicações preocupantes para o próprio espaço da Universidade. Sobremaneira, porque a Universidade Federal de Goiás se constituiu, ao longo das suas mais de cinco décadas de história, em uma instituição que forma anualmente um número significativo de professores, que, em sua maioria, acabam por desempenhar a docência em escolas públicas no Estado.

Nesse cenário, o Pibid/UFG, por meio dos seus subprojetos e das distintas edições já realizadas, tem se tornado um canal frutífero para o trato e problematização de questões preocupantes e fundamentais para o cenário da formação, atuação e valorização de professores para a educação básica pública. O programa, por sua vez, também se materializa em um forte canal de diálogo e vínculo entre a universidade e as escolas públicas haja vista o trabalho realizado pelo Programa, nas diferentes edições, na promoção da iniciação à docência de estudantes de licenciatura.

A constituição de um espaço institucional articulado coletivamente, garantindo a participação da comunidade não universitária e das comunidades escolares das unidades atendidas pelos subprojetos do Pibid (e de outras também), que se dedique a analisar, minuciosamente, técnica e cientificamente o projeto de implantação de OSs na educação pública de Goiás parece fundamental. Por perceber a iminência destas reflexões, bem como da promoção de um espaço amplo de debate e de socialização de conhecimentos sobre o Projeto de OSs na Educação, produzidos por meio de relatórios, artigos, análises e da produção de um parecer técnico e científico, o Pibid/UFG, em diálogo com seus subprojetos, desenvolveu no segundo semestre de 2016 as etapas preliminares do Projeto *“Pibid/UFG analisa: as Organizações Sociais na Escola Pública em Goiás”*.

#### **4 | O PROJETO PIBID/UFG ANALISA: ESTUDOS PRELIMINARES E ALGUNS INDÍCIOS ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS VIA OSS**

O projeto do Governo do Estado de Goiás que propõe o repasse da gestão de escolas públicas para as OSs foi apresentado sem ampla discussão e avaliação por parte das comunidades escolares envolvidas e da sociedade em geral. Além disso, apesar do número significativo de posicionamentos contrários, a iniciativa do governo vem sendo desenvolvida e construída à parte, inclusive, de um número significativo de estudos já realizados e publicizados que tratam da ineficácia desse modelo, já explorado e abandonado em outros países em razão da não garantia da propagada melhoria e inovação do ensino.

O modelo das Charter School (Escolas Charter) tem sido apontado no Brasil como a principal referência de excelência para a implantação das OSs na educação básica pública. As Escolas Charter são um modelo de escola originado na década de 1980, ainda adotado em alguns países, e configuram-se em instituições que recebem financiamento do governo, mas operam de forma independente do sistema de ensino público. Freitas (2015) aponta que o desempenho e efeitos colaterais da implementação desse modelo de escola nos Estados Unidos e em outros países, além de não concretizar efetiva melhora, ainda materializa, em grande escala, a segregação racial



e social entre estudantes e escolas, mantendo a lógica de precarização de escolas de periferia para onde são destinados, ou mantidos, os alunos que não correspondem ao desempenho ou comportamento estandardizados pelas *charter schools*.

Contraditoriamente, a despeito dos estudos já realizados sobre os polêmicos e preocupantes resultados produzidos pelo modelo das *charters schools* no cenário internacional, e dos evidentes indícios de baixa eficiência desta estratégia privatista, seja em termos de aumento das médias em testes e avaliações externas ou de seus efeitos na exclusão social, o projeto está em fase de consolidação em algumas unidades escolares em Goiás, e com pretensa intenção de ser ampliado para outras. Desde o início do ano de 2016, foram lançados 3 (três) Editais, repletos de irregularidades, destinados à seleção de OSs para gerir, inicialmente, 23 (vinte e três) escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Anápolis.

Dentre as irregularidades está a ausência do princípio da gestão democrática do ensino, a possibilidade do uso indevido de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o prazo excessivo dos contratos a serem firmados entre OSs e governo (12 anos no total), os valores díspares estipulados por alunos no edital, etc. A ação também aponta para a falta de credenciamento e idoneidade das OSs até então classificadas.

Diante da infinidade de incoerências e contradições que cercam o projeto de implantação de OSs na gestão de escolas públicas no estado de Goiás e da íntima ligação entre este e os cursos de licenciatura ofertados pela universidade, e pela formação e futura atuação dos licenciandos egressos destes cursos, se percebeu relevante e fundamental que um estudo mais aprofundado fosse realizado, não só para a avaliação técnica e científica da proposta como para uma divulgação ampla e garantia de acesso a documentos acerca dela e de suas implicações e limitações. É amparado nesses objetivos e preocupações que o Pibid/UFG realizou estudos e análise de documentos oficiais que norteiam essa proposta, na intenção de compilar e divulgar informações, mas, sobretudo, no afã de fomentar um diálogo público mais amplo e mais crítico acerca deste processo e de suas consequências, seja para a gestão das escolas, para a atuação e profissionalização de professores e, também, para as comunidades escolares atendidas pelas escolas envolvidas na primeira fase do projeto.

A metodologia de execução do projeto *“Pibid/UFG analisa: as Organizações Sociais na educação pública em Goiás”* foi organizada a partir das seguintes etapas: mobilização das unidades acadêmicas da universidade envolvidas com o Pibid em todos os *campi*; criação de grupos de estudos organizados a partir de diferentes temáticas para a análise de documentos oficiais relativos ao Projeto de OSs; criação de um site destinado à socialização dos documentos oficiais disponíveis, teses e dissertações sobre o tema, bem como dos relatórios e do parecer técnico-científico produzidos no âmbito do projeto; organização de mesas redondas na universidade e

nas escolas para a discussão do projeto do governo; constituição de Comissão para Redação do Parecer; e a última etapa, realização de Plenária para ajuste da versão preliminar do Parecer técnico-científico produzido e a aprovação coletiva do mesmo.

O parecer, em fase de burilamento, pretende produzir informações pertinentes sobre o modelo proposto pelo governo, analisando-o em termos jurídicos, profissionais, econômicos, sociais e pedagógicos, apresentando conclusões sobre os seus possíveis impactos na educação pública de Goiás, bem como na profissionalização, atuação e valorização de professores no contexto da educação básica pública do Estado.

Os estudos e experiências preliminares construídas até o momento pelo projeto ampliaram vultosamente as reflexões acerca da formação de professores e a necessária vinculação deste processo formativo às demandas emergentes e atuais que circundam os cenários da escola pública, da educação e suas diretrizes. Como consequência imediata se percebeu a ressignificação, especialmente por parte dos licenciandos, do Pibid enquanto um espaço orgânico para a problematização e compreensão de aspectos materiais, éticos e jurídicos que regem a profissão docente, além de conflitos e contradições inerentes à docência, a sua valorização e às políticas e diretrizes que a norteiam.

Também se evidenciou um expressivo amadurecimento dos licenciandos, em decorrência do seu engajamento nos Grupos de Estudos e da apropriação de dados e conhecimentos acerca das temáticas debatidas, das legislações vigentes e seus impactos. O que, no limite, tende a fomentar uma formação mais crítica e abrangente dos licenciandos e dos demais sujeitos envolvidos. Em tempo, cabe ressaltar que tais dados e conhecimentos até então eram de difícil acesso e compreensão, haja vista o movimento silencioso e unilateral empreendido pelo Governo do Estado para a normatização e implantação das OSs na educação pública de Goiás.

Em suma, o que se percebe acerca do projeto de incorporação das OSs à educação básica pública é um amplo esforço de desresponsabilização do Estado com a educação pública e uma tentativa de induzir a sociedade à falsa ideia de redução de custos, que, na prática, implica na precarização ainda maior da educação pública e do trabalho/carreira docente, bem como na ampliação das desigualdades já existentes nos sistemas de educação pública brasileiros. Nestes moldes, política educacional passa a ser feita com base em pautas empresariais e de mercado. Pautas maquiadas por um discurso que tenta legitimar a eficácia da lógica da iniciativa privada no âmbito das escolas. Claramente, faltam evidências concretas quanto às efetivas contribuições do repasse da gestão das escolas públicas para as OSs. Reduzir investimentos na área educacional, eliminar servidores públicos e reduzir gastos, atendendo à lei de responsabilidade fiscal, já que gastos com OSs não contam na lei de responsabilidade fiscal, abandonar ou extinguir escolas de maior dificuldade e com pior índice de avaliação, figuram entre os contraditórios e duvidosos benefícios desta iniciativa. Em síntese, o que está em tramitação e, infelizmente se materializa no horizonte, não é uma reforma educacional, mas, sim, uma reforma fiscal.

A continuidade dos estudos, bem como o parecer técnico científico elaborado ao final do projeto, que está em fase de aprimoramento da redação final, trará à baila ainda mais elementos que oportunizem uma avaliação mais ampla e consistente a respeito dos impactos, de naturezas distintas, ocasionados pelo modelo proposto pelo governo, de entrega da gestão da educação pública de Goiás às OSs. Aspectos éticos, jurídicos, profissionais, econômicos, sociais e pedagógicos, e os possíveis impactos na educação pública do Estado, estruturam os documentos elaborados e o próprio parecer.

Além disso, e de maneira extensiva, aponta para questões igualmente cruciais sobre que educação se pretende construir, para quem e para qual tipo de sociedade. Análises acerca de iniciativas de outra grandeza, de privatização, de militarização de unidades escolares públicas, de projetos/iniciativas que ameacem, em maior ou menor monta, a manutenção da escola pública de gestão pública, seus princípios básicos e constitucionais de acesso e equidade, ou ainda aqueles que impliquem numa precarização ainda maior das escolas públicas e do trabalho docente em Goiás e no Brasil, tem sido desencadeadas como consequência e ampliação dessa primeira iniciativa de extensão e pesquisa do Pibid/UFG.

Não há dúvidas de que o Pibid, em suas diferentes frentes de ação e reflexão, tem sistematizado referências (teóricas e práticas) para a construção de caminhos factíveis que garantam, num presente e futuro próximos, o amplo direito a educação pública de qualidade, gratuita e, necessariamente, de gestão pública e democrática a todos e todas.

## **5 | À GUIZA DE CONCLUSÃO...**

O Pibid contribui para uma análise reflexiva da prática docente que resulta na formação de uma identidade profissional, que permite que os bolsistas/licenciandos, quando forem professores, possam ultrapassar as barreiras da gestão autoritária, dos planejamentos pré-elaborados, da hierarquização existente numa cultura tecnocrática e assim garantir uma docência compartilhada, uma aprendizagem significativa que resulte em indivíduos educados para o saber reflexivo e não unicamente para o saber fazer.

Assim, o programa passa a ser um importante aliado na formação inicial de novos professores, de forma que institui um recurso que promove discussões das concepções de ensino e redireciona o olhar docente para um campo de ensino fundamentado na investigação, permitindo o conhecimento da pluralidade, pedagógica, metodológica, política, etc, do ambiente escolar e fornecendo experiências fora do espaço acadêmico e igualmente cruciais à profissionalização docente.

A análise de projetos e reformas que ameacem a manutenção da escola pública ou impliquem numa precarização ainda maior das escolas e do trabalho docente

como elemento estruturante da formação inicial, a ampliação das reflexões acerca da formação de professores e a necessária vinculação deste processo formativo às demandas emergentes e atuais que circundam os cenários da escola pública e da educação, figuram como princípios básicos e essenciais à formação inicial adequada e almejada de professores. O Pibid/UFG tem se configurado em um espaço amplo e híbrido para o fomento e garantia de uma formação inicial sintonizada com tais princípios. Uma formação crítica mais ampla dos licenciandos, em decorrência do seu engajamento nos grupos de estudos e da apropriação de dados e ampliação de conhecimentos acerca das temáticas discutidas, também tem se mostrado como um dos resultados positivos.

A oportunidade de que os licenciandos, futuros professores, vivenciem de maneira concreta e ampla as vicissitudes e contradições do cenário escolar, agrega ao processo de formação deste estudante um novo status, alimentado pela leitura crítica e reflexiva da experiência. Nessa perspectiva, de acordo com Canário (2000), valorizar a experiência implica, sobretudo, aprender a aprender com a experiência, o que, frequentemente, ocorre a partir da crítica e da ruptura com essa experiência, e que não significa qualquer tipo de subestimação da teoria. Nestes moldes, o professor, como profissional, e o licenciando, enquanto profissional em formação, incorporam status de um analista simbólico a quem compete equacionar e (re)construir problemas, no terreno da prática, marcada pela incerteza e a complexidade (CANÁRIO, 2000).

Assim, por meio de estudos e experiências que problematizem a realidade objetiva na qual os licenciandos transitam, por intermédio das ações do Pibid, e na qual atuarão futuramente, é que uma formação inicial crítica e ampla tem sido incentivada no âmbito dos cursos de licenciatura da UFG. Formação essa que, à luz das considerações feitas até aqui, está alicerçada na máxima de que, conforme sugere Freire (1987), os homens se educam entre si e mediatizados pelo mundo. E é exatamente essa mediação que possibilita o enfrentamento crítico e reflexivo de necessidades e problemáticas sociais e estruturais que permeiam a escola pública e a sua defesa, bem como a superação das contradições existentes dentro e fora dela.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CANÁRIO, Rui. “A ‘aprendizagem ao longo da vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política” In: **Revista de Psicologia da Educação**, 10/11. São Paulo: 2000, p. 29-52.

\_\_\_\_\_. **A prática profissional na formação de professores**. Texto apresentado no Colóquio Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. INAFOP: Aveiro, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. In: MEC – Secretaria de Educação Fundamental – Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação Formação de Professores. Brasília: 15/19 Outubro de 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. **Goiás: Secretária “cria” justificativas para aventura privatista**, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/09/goias-secretaria-cria-justificativas-para-aventura-privatista/>>. Acesso: 05 de mar. 2016.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-modernismo**. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 11-25, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. **In:** Antonio Nóvoa (Coord.) (1992). **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote e IIE.

## POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 E 5 ANOS: DEFINIÇÕES E PRIORIDADES DE INVESTIMENTO PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO

### **Katia Tatiana Moraes de Oliveira**

Universidade Grendal do Brasil – Perú –  
UNIGRENDAL.

São Bento do Una – PE. E-mail: katiatatiana\_@  
hotmail.com

### **Ana Lúcia de Melo Santos**

Pedagoga (Universidade de Pernambuco – UPE),  
Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade  
de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda  
– FACOTTUR).

São Bento do Una – PE.

### **Edilene Maria da Silva**

Universidade Grendal do Brasil – Perú –  
UNIGRENDAL.

São Bento do Una – PE.

### **Marilene da Silva Lima**

Universidade Grendal do Brasil – Perú –  
UNIGRENDAL.

Belo Jardim – PE.

### **Nubênia de Lima Tresena**

Universidade Federal de Campina Grande –  
UFCG.

Campina Grande – Paraíba

importância a criança tem direito em todos os sentidos. Ao educador cabe considerar o tempo de aprendizagem de cada estudante e possibilitar diferentes estratégias metodológicas de ensino, unindo tudo a sua vivência cotidiana para que este saber tenha sentido para o mesmo. Contudo, isso só é possível quando as políticas educacionais são condizentes e possibilitam aos sujeitos envolvidos meios para que haja a efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, analisar se realmente há avanços nas políticas públicas de educação infantil da criança de 4 e 5 anos e quais os desafios enfrentados para que de fato se concretizem na prática dentro das instituições de ensino, estas políticas é o objetivo principal dessa pesquisa, a qual foi realizada na Rede Municipal de ensino São Bento do Una, na primeira etapa sendo de caráter documental, buscou-se alguns embasamentos teóricos como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, Base Nacional Curricular para a Educação infantil e numa segunda etapa, uma pesquisa exploratória qualitativa onde analisamos os dados coletados em entrevista realizada com a dirigente do FUNDEB Municipal, um gestor, um coordenador e um professor da rede Municipal de ensino. Onde concluímos que investimentos em programas de formação e materiais adequados são indispensáveis para a formação dessa modalidade de ensino infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes. Desafios.

**RESUMO:** O referido trabalho propõe uma análise das práticas nas políticas públicas da educação infantil de 4 e 5 anos, com foco as prioridades de investimentos nos diferentes segmentos que compreende esta modalidade de ensino. Na educação Infantil, primeira modalidade de ensino regular de suma

**ABSTRACT:** his work proposes an analysis of the practices in public policies of 4 and 5 years old children's education, focusing the investment priorities in the different segments that comprise this modality of education. In early childhood education, the first form of regular education of paramount importance, the child is entitled in every way. The educator should consider the learning time of each student and enable different methodological strategies of teaching, uniting all their daily experience so that this knowledge has meaning for the same. However, this is only possible when educational policies are appropriate and enable the individuals involved to have the means to achieve learning. In this sense, to analyze if there are really advances in the children's public education policies of 4 and 5 years old and what challenges are faced in order to concretize them in practice within educational institutions, these policies is the main objective of this research, the which was carried out in the São Bento do Una Municipal Teaching Network, in the first stage being of a documentary nature, we searched for some theoretical bases such as the Curricular Guidelines for Early Childhood Education, National Curricular Base for Early Childhood Education and in a second stage, an exploratory research qualitative study where we analyzed the data collected in an interview with the FUNDEB Municipal manager, a manager, a coordinator and a teacher of the Municipal teaching network. We conclude that investments in training programs and adequate materials are indispensable for the formation of this modality of infantile education.

**KEYWORDS:** Know. Challenges. Perspectives. Advances.

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa de formação escolar da criança, como bem enfatiza Kramer (1984), Vieira (1986), Civiletti (1991), Kishimoto (2001), Oliveira (1999), entre outros tem trazido novas luzes a respeito desse tema. Para alguns profissionais da educação o cuidar e o educar são vistos como áreas diferentes na primeira infância, o cuidar resume-se as atividades ligadas à saúde, à higiene e ao bem-estar físico da criança, enquanto educar estar relacionado as rotinas pedagógicas da sala de aula. Este, porém, é um grande equívoco, já que cuidar e educar caminham juntos e, estão indissociavelmente conectados.

Segundo Bujes (2001, p. 14), “o surgimento das instituições de educação infantil relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno entre os séculos XVI e XVII”. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela

inclinação às más condutas.

A educação infantil apresenta-se hoje como uma instituição destinada a educação de crianças de 4 e 5 anos de idade, uma opção da família e um direito da criança, firmado com a Constituição Federal de 1988. A Pré-escola é integrante da Educação Básica, definidas dessa forma com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e para poder entender sua atual mudança é preciso analisar sua história no constante movimento da sociedade (BRASIL, 1996).

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores (BRASIL, 1998).

Nesta perspectiva, o educador deve considerar que cada criança tem suas diferenças, que cada uma possui seu ritmo de aprendizagem. Sendo assim, o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais, é compreender, conhecer e reconhecer o jeito de cada criança no mundo em que vive, como bem enfatiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que: “a Instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que frequentam, conteúdos que auxiliem o seu desenvolvimento e sua inserção no meio social” (BRASIL, 1998, p. 23).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina entre outros, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (SILVA, 2013).

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e como o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (TEIXEIRA, 2005).

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar que é preciso que haja a criação de políticas públicas com implantação de programas e projetos voltados para a formação de professores e apoio



técnico-pedagógico às instituições de ensino que prestam atendimento à educação infantil. Sendo assim, haverá proximidade com as dificuldades enfrentadas no cotidiano pelas crianças, professores e outros profissionais da educação que sofrem o efeito da materialidade das políticas públicas, ou mesmo a ausência delas para desenvolver o trabalho de maneira participativa, inovadora e satisfatória (BRANDÃO, 2002).

Este trabalho justifica-se pela necessidade de conhecer as definições e prioridades de formação docente, planejamento e investimentos para a pré-escola e as principais políticas públicas nessa modalidade de ensino, como também o processo de transformação ideológica com relação a valorização do papel da criança na sociedade atual.

Como objetivo geral, verificar as definições e prioridades de formação docente, planejamento e investimentos para a pré-escola e as principais políticas públicas nessa modalidade de ensino. Quanto aos objetivos específicos: Analisar se realmente há avanço nas políticas de educação da criança de 4 e 5 anos e quais os desafios enfrentados para que de fato se concretizem na prática dentro das instituições de ensino; *Identificar quais as* propostas de ensino elaboradas para a Educação Infantil pela administração municipal de São Bento do Una, Pernambuco, formação de professores, elaboração de diretrizes curriculares, investimentos em mobiliários e materiais adequados a essa faixa etária, destinação desses recursos públicos para a sua efetivação; Compreender que a garantia do direito à educação perpassa pela formulação e execução de políticas públicas educacionais, tendo como meta a promoção e o atendimento de qualidade das crianças, dentre outras ações que vão requerer à destinação de recursos públicos para a sua efetivação.

Sabe-se que constitucionalmente, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino, o que necessita a definição de políticas públicas de modo articulado e com a participação de todos os entes envolvidos nesse processo democrático e participativo.

## 2 | METODOLOGIA

Como percurso metodológico realizou-se uma pesquisa documental e exploratória qualitativa, com o propósito de aprofundar os estudos na temática: “Políticas Públicas na Educação Infantil de 4 e 5 Anos: Definições e prioridades de investimento para esta modalidade de ensino”, tendo como base teórica os autores: Barreto (1998), Brasil (1996, 1998, 2009, 2013, 2017), Bitta, Silva e Mota (2003), Brandão (2007), Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), Silva (2013), entre outros.

Segundo Fonseca (2002, p. 23), a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, relatórios de empresas, entre outras. Sendo de grande relevância a análise dos documentos tendo o propósito trabalhar diretamente com terminologias e teorias bibliográficas.

Enquanto que, a pesquisa exploratória qualitativa: “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias, a familiarização com o problema proposto, ou seja, a

tomada de conhecimento do tema a ser estudado” (GIL, 2010, p. 23). Sendo de grande importância, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi realizada na Secretaria de Educação do município de São Bento do Una – PE, Brasil. A escolha do Município, deu-se por desenvolver um trabalho com propostas inovadoras na área educacional como, por exemplo, o projeto Instituto Qualidade no Ensino (IQE), e por já apresentar uma sistematização de políticas públicas para Educação Infantil.

Os sujeitos dessa pesquisa foram um dirigente (Presidente do Conselho do FUNDEB), um gestor, um coordenador e um professor de Educação Infantil, que trabalham na rede pública de ensino do município de São Bento do Una, Estado de Pernambuco, Brasil. Os critérios de inclusão: dirigentes, gestores coordenadores e professores da instituição educacional. Critério exclusão: os funcionários que não são da área educacional.

O levantamento dos dados aconteceram nos meses de julho a agosto de 2018, através de aplicação de entrevista semiestruturadas com perguntas abertas com o objetivo de coletar informações, cujas respostas são imprevisíveis e o entrevistador não poderá controlar o que virá nas entrelinhas. Os resultados obtidos deu-se através de relatos escritos das opiniões dos entrevistados, confrontando com as ideias dos autores pesquisados.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração desse estudo deu-se pela aplicação de entrevista semiestruturadas abertas aos profissionais que trabalham junto as crianças da Pré-escola em Centros de Educação Infantil do município de São Bento do Una, Pernambuco, Brasil.

Entrevistados	Você tem conhecimento das definições e prioridades de formação docente, planejamento e investimentos para a pré-escola e as principais políticas públicas nessa modalidade de ensino?
Presidenta do Conselho do FUNDEB	Sim. O município investe em programas municipais de formação continuada para todos os docentes, por modalidade de ensino e área específica. É o conselho acompanha a aplicação dos recursos.
Gestora	Sim. Acredito que todos deveria ter, principalmente os envolvidos com educação.
Coordenadora Pedagógica	Quanto a formação docente, considero insuficientes e algumas sem resultados positivos. Há parcerias com os governos Estaduais e Federais. Porém, há uma organização do município para acompanhar e trazer suportes para o educador na Creche e pré-escola. Temos a Proinfância no campo da infraestrutura educacional, recursos financeiros para construção de creches e aquisição de equipamentos e mobiliários.

Professora	Tendo em vista os avanços sociais, bem como as mudanças de concepção em relação ao papel da criança na sociedade, observa-se em seu contexto histórico pouquíssimas políticas voltadas para o atendimento às crianças de até 5 anos de idade. Infelizmente há busca de qualidade para obter políticas públicas necessita de investimentos da União para que tenha êxito.
------------	--

**Quadro 1:** Políticas públicas na Educação Infantil de 4 e 5 anos.

**Fonte:** Pesquisa exploratória qualitativa, 2018.

Ao entrevistarmos os sujeitos, afirmaram que o município investe em programas municipais de formação continuada para os docentes, por modalidade de ensino e área específica e o conselho acompanha a aplicação dos recursos.

Enquanto para as definições prioridades de formação docente, a professora mencionou que: “observa-se em seu contexto histórico pouquíssimas políticas voltadas para o atendimento às crianças de até 5 anos de idade”. Só que há uma preocupação por parte de alguns governantes de melhorar essas formações, tornando suficiente e dando suporte a esse profissional em sala de aula. Libâneo (2004, p. 227), defende a importância da formação continuada para os professores, só assim eles poderão desenvolver melhor o trabalho docente em sala de aula.

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural dos profissionais, dos professores e especialistas[...]. É o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Com isso, a formação continuada é um fator fundamental para uma constante ressignificação da prática pedagógica, onde permite ao educador um maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, de refletir seu modo de pensar o fazer pedagógico, planejando, ressignificando e vivenciando novas experiências no ambiente escolar. É um dos subsídios necessários na prática deste profissional para obter uma educação de qualidade.

Entrevistados	Na sua opinião há avanços nas políticas de educação da criança de 4 e 5 anos e quais os desafios enfrentados para que de fato se concretizem na prática dentro das instituições de ensino?
Presidenta do Conselho do FUNDEB	Nosso município vem priorizando a educação nos últimos anos. Os avanços nas estruturas físicas das unidades, bem como na melhoria da educação dessas crianças é visível e perceptível nos índices.
Gestora	Na minha opinião, há avanços sim. Os desafios tangem desde o empenho dos governantes até investimento voltados para a causa.
Coordenadora Pedagógica	Há. Porém a efetivação dos avanços são morosos; Existe uma burocracia que trava ações, apesar de existir uma definição de metas para a educação de pré-escola, mas a falta de recursos para o professor, o contexto social e familiar na maioria das vezes, tem impedido os resultados de aprendizagem qualitativa.
Professora.	Sim. Os avanços ocorreram depois da implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n. 9.394/1996, após tivemos como avanço uma legislação das Diretrizes Curriculares Nacional que passou a legislar sobre a Educação Infantil, formando, unificando e qualificando professores e a grade curricular.

**Quadro 2:** Avanços e desafios enfrentados nas instituições de ensino de Pré-escola.

Diante das afirmações dos entrevistados, vem priorizando melhoria no ensino e aprendizagem nas turmas de pré-escola, ampliando as estruturas físicas das instituições escolares, trazendo novos olhares a educação das crianças nessa faixa etária, sendo visível e perceptível nos índices.

Apesar que conforme a coordenadora pedagógica: *“Existe uma burocracia que trava ações, apesar de existir uma definição de metas para a educação de pré-escola, mas a falta de recursos para o professor”*. Com isso, pode-se salientar que as discussões sobre a falta de materiais para desenvolver suas aulas ainda é escassa, pois muitas vezes oferecem o mínimo, sabendo que poderiam proporcionar mais para as crianças de Pré-escola, por ser a base inicial de formação, até então, permitem-nos concebê-la como um processo de reflexão permanente sobre o uso frequente de materiais que desenvolva melhor o trabalho docente, envolvendo tanto os aspectos individuais, sociais, científicos, culturais e políticos, visando melhoria significativa desses sujeitos e das instituições escolares.

Muitos avanços foram alcançados nas últimas décadas em termos de construção de acordos federativos para a garantia dos direitos constitucionais. Na política educacional o país registra significativa ampliação do acesso e melhoria na qualidade do serviço público ofertado, resultantes das alterações legais, de novos marcos no financiamento, qualificação da gestão e do compromisso social de expressiva parcela da sociedade (BRASIL, 2014).

Entrevistados	<i>Quais as propostas de ensino elaboradas para a Educação Infantil pela administração municipal de São Bento do Una, Pernambuco, formação de professores e elaboração de diretrizes curriculares?</i>
Presidenta do Conselho do FUNDEB	Existem programas específicos, projetos trabalhados diariamente, formação específica, porém em relação as diretrizes ainda está em processo, para todo município.
Gestora	Temos ultimamente um governo muito preocupado com a educação infantil. Onde tem sido investido muito em programas e cursos para melhoria e aperfeiçoamento da educação infantil. Um exemplo, e a adesão e implantação do Projeto Alfa e Beto, onde as crianças puderam se desenvolver de forma notória e serem alfabetizadas na idade certa.
Coordenadora Pedagógica	As formações continuadas são para os profissionais da Educação (professores e gestores); Reorganização de Equipe Técnica para acompanhar, dando suporte pedagógico as Unidades de Ensino. Efetivação de novas parcerias Federal e Estadual na modalidade de Educação Infantil.
Professora	Nosso município iniciou com o Programa Alfa e Beto, passamos dois anos com esse material. Atualmente estamos com a formação dos educadores que é o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que colabora com a qualificação dos discentes.

**Quadro 3:** Propostas de ensino e formação de professores.

Fonte: Pesquisa exploratória qualitativa, 2018.

Em relação as propostas de ensino e formação de professores, conforme os entrevistados, inclusive a Presidenta do Conselho do FUNDEB, diz que: *“para que isso ocorra de fato existem programas específicos, projetos trabalhados diariamente, formação específica, porém em relação as diretrizes curriculares ainda está em processo para todo município”*. De acordo com as falas dos demais entrevistados, os

docentes que lecionam na Pré-escola, recebem formação duas vezes por mês para estudos das Diretrizes Curriculares e elaboração de novas estratégias de ensino e ampliando assim seus conhecimentos.

Acredita-se também que a vivência de programas nas instituições de ensino ampliam um repertório de informações, conhecimentos e experiências. Quem nos faz refletir sobre isso é a coordenadora pedagógica entrevistada que: “As formações continuadas são para os profissionais da Educação (professores e gestores); Reorganização de Equipe Técnica para acompanhar, dando suporte pedagógico as Unidades de Ensino. Efetivação de novas parcerias Federal e Estadual na modalidade de Educação Infantil”.

Nesta direção, Gómez (1995, p. 69) afirma que: “A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o “desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação”, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.”

Entrevistados	Existem investimentos em mobiliários e materiais adequados a essa faixa etária e destinação desses recursos públicos para a sua efetivação. Justifique.
Presidenta do Conselho do FUNDEB	Na sua totalidade não, porém as estruturas construídas nos últimos anos, vem sendo destinado também a esse público.
Gestora	Sim. Dispomos de duas Creches de Educação Infantil padrão FNDE, onde são investidos sempre com mobiliário, equipamentos, materiais pedagógicos, informática, visando sempre a melhoria do ensino ofertado as crianças.
Coordenadora Pedagógica	Existe investimento, mas não é suficiente, na perspectiva que a Educação Infantil é primordial na formação cognitiva, emocional e social da criança. Os recursos são escassos e muitos ausentes nas Unidades Escolares. Há oferta de vagas, falta a oferta de recursos repassados pelo governo Federal.
Professora	Sim, com o investimento do Ministério da Educação, obteve-se a manutenção dos estabelecimentos e dos mobiliários. Em 2016 foi implantado nas Creches do município o Programa Brasil Carinhoso que ajudou a fortalecer o vínculo escola e família.

**Quadro 4:** Investimentos e os recursos públicos.

**Fonte:** Pesquisa exploratória qualitativa, 2018.

Em relação aos investimentos em mobiliários e materiais adequados a essa faixa etária e destinação desses recursos públicos para a sua efetivação na sua totalidade não acontece, porém as estruturas nos últimos anos, vem sendo destinadas também a esse público.

Para a professora entrevistada: “Com o investimento do Ministério da Educação, obteve-se a manutenção dos estabelecimentos e dos mobiliários. Em 2016 foi implantado nas Creches do município o Programa Brasil Carinhoso que ajudou a fortalecer o vínculo escola e família”. O Programa Brasil Carinhoso consiste na transferência automática

de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil. Esses recursos são destinados aos alunos de zero a 48 meses, matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2015).

Em contrapartida, a coordenadora pedagógica falou também que: “Existe investimento, mas não é suficiente, na perspectiva que a Educação Infantil é primordial na formação cognitiva, emocional e social da criança”. Suas palavras leva-nos a refletir sobre esses ambientes que as acolhem, pois os professores muitas vezes precisam de materiais para desenvolver com criatividade, autonomia e participação nas suas aulas, por falta de alternativas, assumem posturas adquiridas em seus processos de formação, mesmo que não concordem com elas.

Entrevistados	A garantia do direito à educação perpassa pela formulação e execução de políticas públicas educacionais, tendo como meta a promoção e o atendimento de qualidade das crianças, dentre outras ações que vão requerer à destinação de recursos públicos para a sua efetivação. A secretaria de educação junto as escolas tem garantido isso de fato? Como isso tem acontecido na prática?
Presidenta do Conselho do FUNDEB	Como já pautei nas respostas anteriores, nosso município vem buscando uma qualidade na educação. Investindo em estruturas físicas e humana, programa de formação para docentes, programas de melhoria para educação dos estudantes, muito ainda tem a avançar, mas busca garantir sim.
Gestora	Sim. A secretaria de educação do município a qual faço parte muito se preocupa para que todas as crianças que têm idade de Educação Infantil cheguem até as Creches. Estamos sempre fazendo campanhas e divulgando o trabalho realizado e a importância do acesso da criança na escola.
Coordenadora Pedagógica	Sim. Em particular destaco o segundo semestre como um diferencial, estão organizando e tendo uma pauta de ações voltada para a formação docente, apoio pedagógico e acompanhamento do processo ensino e aprendizagem.
Professora	O município de São Bento do Una vem investindo sim, mas de forma ainda precária. Precisa-se de um olhar mais delicado para a Pré-escola, pois é nessa fase que norteia e prepara o educando para os anos iniciais do ensino fundamental.

**Quadro 5:** Execução de políticas públicas para melhoria na qualidade do ensino.

**Fonte:** Pesquisa exploratória qualitativa, 2018.

Quanto a garantia do direito à educação no município de São Bento do Una, Pernambuco, vem buscando uma qualidade na educação. Investindo em estruturas físicas e humana, programas de formação para os docentes, programas de melhoria para educação dos estudantes. Na profissão docente, nos deparamos com múltiplas situações e dificuldades que não possuem receitas ou fórmulas para serem solucionadas.

Os relatos feitos pela gestora, afirma que: “A secretaria de educação do município a qual faço parte muito se preocupa para que todas as crianças que têm idade de Educação Infantil cheguem até as Creches”.

Visto que cada momento é único dentro do espaço da sala de aula, e situações

diversas requerem novas formas de decisões, portanto percepções e modos de reagir inovados e, muitas vezes, diferenciados e inéditos. Para Gómez (1995, p. 36) “a criação e a construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis”.

A Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Una, PE, dá todo um aparato para que não só a educação infantil, mas todos os estudantes da rede pública de ensino para que tenha um ensino de qualidade, a mesma vem apoiando os professores e propondo a realizações de projetos com a OMM – Olimpíada Municipal de Matemática, Concurso Literário, entre outros que abrangem todas modalidades de ensino.

#### 4 | CONCLUSÕES

O contexto escolar as políticas públicas na educação infantil de 4 e 5 anos ainda deixa a desejar, falta prioridades de investimento para esta modalidade de ensino, por um lado tem exigido, cada vez mais, um professor atuante, capaz de desenvolver nos alunos experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que estão inseridos.

A realidade educacional brasileira, no entanto é bastante heterogênea: ao mesmo tempo em que há movimentos em torno de uma educação voltada para a prática social e que se apropria da realidade como instrumento pedagógico, em um outro extremo percebe-se que as oportunidades de formação docente não estão dando conta da construção de um novo perfil profissional necessário aos nossos dias.

No entanto, a prática pedagógica de cada professor aflora suas concepções de ensino e aprendizagem. Estas concepções não estão claras e tampouco são perceptíveis a estes profissionais. Assim, estes necessitam de novos conhecimentos práticos e teóricos se visam uma melhoria em suas práticas docentes.

Diante disso, faz-se necessário, muita ação, discussão e reflexão. Os programas de formação continuada, as aulas atividades mensalmente e a participação e cursos e seminários educacionais, tal como vêm acontecendo, apesar das “boas intenções”, não têm atingido seus objetivos. Faltam estudos, reflexões com profissionais competentes e com conhecimentos teóricos e básicos que possam levantar questionamentos não percebidos pelos professores, a fim de auxiliá-los na análise de suas práticas. Estes acabam, quase sempre, aceitando “pacotes” prontos. Mesmo sem concordar, os professores assumem estas práticas, pois não possuem argumentos para questioná-las.

Concluindo, pode-se afirmar que a criação de programas e os investimentos realizados pelos governos federais, estaduais e municipais tem sido de grande relevância para melhorar o desenvolvimento das crianças nessa modalidade de ensino, bem como subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. Mas, sem esses

recursos financeiros e, principalmente humano os resultados serão insatisfatórios para toda instituição de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, Ângela M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003.
- \_\_\_\_\_, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BITTAR, M.; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BRANDÃO, Isabel Cristina. **Políticas Públicas em Educação Infantil**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t072.pdf>>. Acesso em: 10 ag. 2018.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, PR: Humanidades, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base/pareceres>>. Acesso em: 10 ag. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 ag. 2018.
- \_\_\_\_\_. **O Sistema Nacional de Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase\\_mec.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf)>. Acesso em: 9 ag. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 020/2009**. Resolução CNE/CEB N. 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília, MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 15, de 6 de dezembro de 2017**. Programa Brasil Carinhoso. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 10 de ag. 2018.
- CAMPOS, M. M. FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006.
- CIVILLETI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**. N.76, p. 31-40, Fev/1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1052/1060>>. Acesso em: 05 de ag. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

LIBÂNIO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública. **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250808/1/Silva\\_IsabelCristinadeAndradeLima\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250808/1/Silva_IsabelCristinadeAndradeLima_D.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TEIXEIRA, Carlos. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 2005.

## PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM EXPERENCIAL: UMA APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

### **Mariane Bezerra Nóbrega**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR.

### **Rodrigo Leite Farias de Araújo**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR.

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é analisar a experiência de aprendizagem em relação a uma nova metodologia aplicada, com base na descrição e prática em portfólios. A prática avaliativa do portfólio se deu junto às turmas de 3º Período do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos, matriculadas na disciplina de Práticas de Departamento Pessoal I, no Instituto Federal do Amapá, no primeiro semestre de 2018.1, envolvendo 21 alunos, em encontros semanais de 4h/a, totalizando uma carga horária de 80h/a no semestre letivo. Os resultados mostram que a utilização do portfólio como instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem conseguiu cumprir significativamente com sua proposta inicial de colocar o discente como responsável pelo seu aprendizado, envolvendo procedimentos reflexão e revisão da atividade e um constante diálogo entre os alunos e a docente da disciplina. Nesse contexto, percebe-se que houve contribuições substanciais com a capacidade de contextualizar, criticar, questionar e tornar-

se protagonista, elementos tão essenciais para os futuros profissionais que as Instituições de Ensino Superior têm por objetivo formar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação, Portfólio, Metodologias de ensino-aprendizagem, Ensino Superior.

### 1 | INTRODUÇÃO

As atuais práticas educacionais sofrem influência de inspiração cartesiana-newtoniana, fragmentada e reducionista (CAPRA, 2006), de modo que a formação de profissionais que atendam as demandas de mercado está sendo restringida por essa prática de ensino. Esteban (1999, 2001), Hadji (2001) e Perrenoud (1999, 1999a) destacam que o processo avaliativo comumente utilizado nas instituições de ensino possui foco nas incapacidades discentes, corroborando com o insucesso dos alunos. Assim, vê-se o resultado do discente como fator primário no processo, focando na verificação de conteúdos perpassados ao longo de determinado período letivo. Todavia, existem reflexões, inclusive de caráter epistemológico, que buscam expandir o processo ao incluir na avaliação, o professor, o currículo, sistemas educacionais, ou seja, todos os fatores do processo de ensino-aprendizagem. Perrenoud

(1999) ressalta que a mudança da avaliação significa, muitas vezes, mudar a instituição de ensino, alterando o *status quo* das tradicionais estratégias educacionais e avaliativas.

Para Schon (2000), o processo avaliativo deve estar a serviço da ação em processo, reorientando o percurso da aprendizagem do discente. Nesse contexto, as tendências atuais na área da educação vislumbram a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visando tornar o aluno o protagonista do seu próprio processo de formação (SILVEIRA; DOHMS, 2006). Feuerwerker e Sena (2002) afirmam que essas metodologias ativas estão baseadas em habilidades fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permite, dentro da sua concepção, uma leitura e intervenção sobre a realidade posta, propiciando um diálogo entre os indivíduos e potencializando uma construção coletiva do conhecimento, saberes e cenários de aprendizagem. Dessa forma, podem ser consideradas como práticas que despertam o potencial criativo nas concepções de soluções de problemas e que promovem a liberdade no processo de pensar e de agir (FEUERWERKER; SENA, 2002).

Nesse contexto, a busca por novos recursos e mecanismos de ensino e de avaliação torna-se fundamental. Para atender as demandas de recursos modernizantes do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, entre as muitas abordagens destaca-se o portfólio, como instrumento-estratégia de estimulação do pensamento reflexivo/meditativo, pois, em instancias iniciais e permite ao educando documentar e estruturar os processos de aprendizagem, e fortalece a relação entre o educador e educando no processo, possibilita o trabalho colaborativo na articulação e na solução de problemas complexos (MURPHY, 1997).

Originalmente, o termo “portfólio” significa “recipiente onde se guardam folhas soltas”. No ambiente educacional, a ideia permanece a mesma, o portfólio tem sido usado como procedimento de avaliação pelo seu potencial para associar currículo e práticas pedagógicas, especialmente em países como Estados Unidos, Austrália e Portugal. Várias instituições nesses países já requerem a apresentação de um “*teaching portfolio*”, ou portfólio da prática pedagógica, aos candidatos a cadeiras docentes (CEIA, 1998).

O portfólio permite que as atividades desenvolvidas pelos discentes sejam observadas de maneira processual, sem a necessidade de se avaliar exclusivamente com provas e testes. Para Villas Boas (2004), o portfólio é uma coleção de construções, as quais apresentam as evidências de aprendizagem do discente, que, portanto, são participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. O diálogo entre os indivíduos envolvidos no processo é potencializado e as experiências individuais podem contribuir com o processo de aquisição de conhecimento (BERTAGNA, 2003).

Segundo Hadji (2001), essa metodologia implica em uma interrupção do modelo técnico para uma performance multidimensional e solidária do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a percepção da solidariedade no desenvolvimento

do discente pode ser observado pela participação dos colegas na construção dos portfólios, que podem oferecer *feedbacks* ou simplesmente trocar conselhos e opiniões (HADJI, 2001).

Um dos principais desafios para aquelas que vão utilizar esse instrumento, de acordo com Perrenoud (1996), é a falta de esclarecimento sobre alguns aspectos como: modo de agir e pensar, transparência em relação ao trabalho, a persistência em relação a tarefas que exijam uma maior dedicação, solidariedade, etc. O professor tem papel fundamental na divulgação e correção de potenciais desvios por parte dos discentes, bem como o papel de fazer o aluno refletir sobre as dificuldades ou facilidades vivenciadas ao longo do treinamento/curso, pois possibilita ao aluno rever as suas estratégias em relação aos temas abordados (SCHON, 2000).

Sabendo das limitações impostas, muitas vezes pelo regimentos das instituições, no que concerne aos métodos avaliativos dos discentes, mas que não impedem a utilização de outras metodologias que visem uma melhor prática de ensino ao estudante, introduziu-se na disciplina de Departamento Pessoal I, oferecida a turma do 3º período do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá, Campus Santana, sendo avaliado com base no período de 2018.1, a construção do portfólio pelo discente, não apenas como mais um instrumento de avaliativo, mas como eixo norteador de um modo de aprender que permitisse ao estudante investigar o seu processo de construção do conhecimento, tornando-o um profissional crítico, capaz de se auto avaliar, com competências para atender às demandas de mercado. Dessa forma, essa pesquisa se justifica por descrever o desempenho e as percepções discentes com a utilização do portfólio como instrumento avaliativo e a possibilidade de agregar a literatura compreensões e experiências em questão.

Desse modo, a questão desta pesquisa é: Como a utilização de portfólio pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior? O objetivo desta pesquisa é analisar a experiência de aprendizagem em relação a uma nova metodologia aplicada, com base na descrição e prática em portfólios, no ensino superior.

## 2 | METODOLOGIA

Em relação a caracterização da pesquisa, esta pesquisa possui natureza qualitativa, dada a natureza dos dados, pesquisa social, por pretender entender a ordem de grupos, pesquisa aplicada, pela possibilidade de uso dos resultados para solução de problemas, e um estudo descritivo, pois visa descrever, registrar, analisar e interpretar uma situação, segundo a definição de Marconi e Lakatos (2015). Foi utilizada, sobretudo, documentação direta, com o material coletado através da pesquisa de campo, que “é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 203). De forma complementar, foi utilizada documentação indireta, conforme Marconi e Lakatos (2017), através de pesquisa bibliográfica ou de fontes

secundárias, que se trata de todo material já tornado público em relação ao tema de estudo, inclusive artigos científicos.

Além disso, quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso/pesquisa ação participante, que utilizou como técnicas de coleta de dados, sobretudo, a observação direta intensiva, que, seguindo a definição de Marconi e Lakatos (2017), é utilizado na pesquisa de campo, ponto de partida da investigação social, por ter como objetivo registrar fatos da realidade; participante, dado que o pesquisador toma contato com o grupo estudado integrando-se a ele, com o procedimento de caráter sistemático por ser dirigido para um determinado fim; individual, feita através da anotação dos dados determinando quais eventos são reais e quais são interpretações; e na vida real (trabalho de campo), pois foi realizada no ambiente real, registrando-se os dados à medida que ocorreram, de forma espontânea.

Caracterizando a amostra objeto de pesquisa, a mesma foi realizada na turma do 3º semestre do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos do Instituto Federal do Amapá, Campus Santana, período noturno, sendo avaliado no semestre 2018.1, em relação a uma nova metodologia aplicada, com base na prática e descrição da prática em portfólios pessoais. O curso possui apenas duas turmas atualmente, sendo a turma analisada a primeira a ingressar no campus. Ao todo participaram ativamente, conseguindo concluir a disciplina, 26 alunos, quantidade que permitiu um acompanhamento mais efetivo da evolução do aprendizado na disciplina e da metodologia, por parte dos professores. Além dos alunos, participaram da pesquisa dois professores, sendo uma a professora responsável pela disciplina e outro, o professor que auxiliou o Projeto de Extensão desenvolvido no semestre.

Assim, a disciplina possuiu um viés prático, baseado na execução do Projeto de Extensão “Gestão de Pessoas na Prática”, com período Previsto para Realização: 05/03/2018 a 01/06/2018, ou seja, 13 semanas, com carga horária total de 104h, com as seguintes etapas:

1ª Etapa: Planejamentos e orientações aos alunos do curso de Tecnologia em Recursos Humanos em sala de aula, através dos assuntos ministrados;

2ª Etapa: Visita técnica à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IFAP como forma de aproximação dos alunos às atividades práticas de Gestão de Pessoas;

3ª Etapa: Planejamento dos processos de recrutamento e seleção para o Projeto “Educação Financeira” sob orientação da professora da disciplina e do professor auxiliar;

4ª Etapa: Planejamento dos processos de recrutamento e seleção para o Grupo de Pesquisa em Gestão e Métodos Quantitativos Aplicados (GMEQ) sob orientação da professora da disciplina e do professor auxiliar;

5ª Etapa: Realização pelos discentes do curso de Tecnologia em Recursos Humanos de Recrutamento e Seleção de discentes do IFAP campus Santana para participar do Projeto de Extensão “Educação Financeira”;

6ª Etapa: Realização pelos discentes do curso de Tecnologia em Recursos Humanos de Recrutamento e Seleção de discentes do IFAP campus Santana e demais interessados (público externo) para participar do Grupo de Pesquisa em Gestão e Métodos Quantitativos Aplicados (GMEQ);

7ª Etapa: Avaliação do Projeto.

Além disso, entre cada uma das etapas houve o *feedback* de cada atividade realizada, para que os pontos negativos fossem corrigidos antes das demais execuções.

A avaliação ocorreu de forma qualitativa, observando a qualidade do planejamento e a adequação do mesmo aos objetivos alcançados ao final do projeto. As etapas do projeto ocorreram em sala de aula, com os alunos do curso de Tecnologia em Recursos Humanos, e em outras salas do IFAP campus Santana, as quais funcionaram como sala de espera para os candidatos que estavam sendo avaliados e as salas em que efetivamente foram aplicadas as metodologias de seleção de pessoas escolhidas pelo grupo de alunos executores da etapa.

Em relação a primeira etapa, a disciplina se iniciou através da explicação, por parte da professora, da metodologia que seria aplicada e, em seguida, dos conteúdos mais importantes sobre Gestão de Pessoas, sobretudo recrutamento e seleção de pessoas, que serviram como base para as decisões dos grupos formados para execução das etapas 3, 4 e 5. Na segunda etapa, os alunos foram divididos em dois grupos e tiveram a oportunidade de conhecer o funcionamento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IFAP, cada grupo em um dia, porém nem todos os alunos puderam participar efetivamente dessa etapa, pois as visitas ocorreram durante o dia. Na terceira etapa, o professor auxiliar iniciou a participação efetiva na disciplina, de modo que a turma foi dividida em três grupo de planejamento para: análise e descrição dos cargos, recrutamento e seleção. Os participantes desses grupos foram alternados da quarta para quinta etapa, ou seja, os grupos responsáveis pelo projeto para o Grupo de Pesquisa em Gestão e Métodos Quantitativos Aplicados (GMEQ) mudaram no Projeto de Extensão “Educação Financeira”, com o objetivo de que os alunos pudessem aprofundar o conhecimento em diversas etapas do processo. Na etapa final os alunos apresentaram seus portfólios em sala de aula, destacando o feedback na disciplina como um todo.

### 3 | RESULTADOS

Inicialmente, houve a inserção do portfólio no contrato pedagógico, apresentando a turma a proposta metodológica a ser adotada, o portfólio, e as atividades que seriam acompanhadas através da mesma, ou seja, as atividades descritas no Projeto de Extensão “Gestão de Pessoas na Prática”. Ao apresentar o cronograma do projeto, com os períodos de realização das etapas e encontros finais para apresentação dos portfólios, foi mostrada a importância da sistematização das atividades previstas, da

criatividade e da livre expressão dos alunos para que houvesse uma efetiva aproximação entre teoria e prática. Além disso, destacou-se a relevância dos encontros de *feedback* ao término de cada etapa do cronograma, para que se pudesse orientar e, quando necessário, sanar as dificuldades particulares de cada aluno. Ainda, destacou-se que apesar das atividades realizadas em cada etapa do projeto de extensão serem divididas em grupos, os portfólios seriam individuais, destacando a visão pessoal de aprendizagem de cada aluno, além da sua forma individual de se expressar. Por fim, foi passado aos alunos um material auxiliar, para melhorar o entendimento da proposta.

Ao ser apresentada a metodologia, no primeiro dia de aula, houve um certo estranhamento por parte de alguns alunos, tanto por falta de conhecimento sobre o tema como por não entender ao certo o objetivo da proposta. Assim, os alunos foram incentivados a buscar outras leituras sobre a abordagem e foi deixada clara a liberdade que os mesmos teriam em relação a maneira de registro de suas produções acerca da construção do conhecimento e outras vivências. Além disso, as aulas eram bastantes dinâmicas, com diversos grupos de discursões sobre os temas, conforme as etapas do projeto eram executadas.

Em relação a estrutura, os portfólios variaram entre 8 e 47 páginas, com uma média de 18 páginas. Cada tarefa e atividade selecionadas como importante pelo aluno foi incluída ao portfólio e submetida a uma organização pessoal de cada um, na qual boa parte apresentou capa tradicional, folha de rosto, sumário, introdução, justificativa, conclusão e mensagem de agradecimento. Entre as nomenclaturas utilizadas para descrição das atividades realizadas estavam “diário de pesquisa” e “autoavaliação”, o que mostra que cada aluno teve uma visão pessoal e única do objetivo do portfólio. Alguns portfólios eram digitados, outros feitos em formato de apresentação de slides e outros a mão. Essa estrutura mais formal e a nomenclatura utilizada por alguns como “portfólio acadêmico”, reflete a dificuldade que os alunos possuem em fazer trabalhos distintos do tradicional.

Em relação aos assuntos contidos, a maior parte conseguiu abordar todas as etapas propostas no Projeto de Extensão. Alguns alunos iniciaram explicando o que é um Departamento Pessoal e destacando discussões ocorridas nas primeiras aulas sobre técnicas de seleção de pessoal, aulas ministradas para auxiliar os alunos na escolha das técnicas que iriam efetivamente serem utilizadas pelos grupos nas etapas 5 e 6. Nas discussões, os grupos apresentaram as técnicas: simulação, formulário de solicitação de emprego, software de gerenciamento, testes de personalidade e psicológico, desenho de cargos, exames admissionais e físicos, dinâmicas em grupo e gerenciamento de impressões. Houve alunos que iniciaram falando sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), o campus Santana, o curso de Gestão de Recursos Humanos e até mesmo sobre a professora responsável pela disciplina. Outro aluno iniciou a introdução explicando o que seria um portfólio e falando especificamente do portfólio da disciplina.

Os portfólios apresentaram diversas imagens e fotografias, em sua maioria,

seguindo a sequência do cronograma do projeto de extensão, variando entre 9 e 42 imagens, uma média de 21 imagens. As imagens incluíam fotografias, fluxogramas, quadros e figuras ilustrativas. Além disso, alguns alunos colocaram nos portfólios imagens das bancas de seleção em ambos os processos, destacando a importância dada a eles para aquele momento em que tiveram a primeira oportunidade de atuar em uma das áreas da Gestão de Pessoas, o processo de seleção de pessoal. Foram muitas imagens dos encontros de planejamento e dos encontros de *feedback*, sobretudo com as descrições dos aspectos positivos e negativos, além de imagens dos setores da PROGEP e imagens dos últimos encontros, nos quais foram apresentadas aos alunos ferramentas de gestão, como plano de ação, matriz GUT, diagrama de causa e efeito, ciclo PDCA, destacados nos portfólios com imagens e explicações. Ademais, alguns alunos colocaram figuras ilustrativas pesquisadas na internet, como as mostradas na Imagem 1.



Imagem 1 – Exemplos de figuras ilustrativas utilizadas pelos alunos nos portfólios

Fonte: Acervos dos alunos.

Em relação a primeira etapa, ocorrida no início das aulas (março/2018), diversas fotografias foram feitas dos planejamentos e orientações aos alunos em sala de aula. Sobre a 2ª etapa, visita técnica à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IFAP (PROGEP), ocorrida nos dias 01/03/2018, com 10 alunos e no dia 12/03/2018, com 14 alunos, como forma de aproximação dos alunos às atividades práticas de Gestão de Pessoas, as fotos foram muitas e das mais diversas. Como foram visitados diversos setores/departamentos da PROGEP e até mesmo a chefia de gabinete da reitoria, a PROPESQ e a PROEN, a maior parte dos alunos descreveu as explicações focando nos setores nos quais tiveram mais interesse e afinidade. Além disso, como a visita técnica dividiu a sala em dois grupos (dois dias de visita), e os orientadores na PROGEP foram distintos nos dois dias, a percepção da turma como um todo pode ser ampliada, o que otimizou o *feedback* em sala de aula nessa etapa do projeto. Alguns alunos destacaram nos portfólios a importância do *feedback* nessa etapa da visita técnica e apresentaram imagens e descrição do organograma da PROGEP.

Na 3ª etapa, planejamento dos processos de recrutamento e seleção para o Projeto “Educação Financeira” sob orientação da professora da disciplina e do



professor auxiliar, iniciada dia 26/03 até o mês de abril, muitos alunos destacaram a importância das explicações do professor auxiliar, responsável pelo projeto, sobre o perfil do candidato que a turma deveria selecionar e a importância da divisão e da explicação, pela professora da disciplina, da turma em três grupos: análise de cargos, recrutamento e seleção. O projeto de extensão “Educação Financeira: uma alternativa do planejamento ao investimento”, iniciou com o curso de Introdução ao Mercado de Capitais, com 60h. Muitos descreveram os objetivos e desafios de cada grupo, mencionando os dias de ocorrência e as tarefas incluídas em cada atividade, a descrição do cargo (Analista Financeiro Jr.) e o conteúdo do curso.

A 4ª etapa, planejamento dos processos de recrutamento e seleção para o Grupo de Pesquisa em Gestão e Métodos Quantitativos Aplicados (GMEQ) sob orientação da professora da disciplina e do professor auxiliar, ocorreu no mês de maio. Nessa etapa, a maior parte dos portfólios apresentou a descrição do projeto de recrutamento e seleção de pesquisadores para o GMEQ e a descrição do cargo (Pesquisador Jr.).



Imagem 2 – Banner do Processo de Recrutamento e Seleção para o Projeto “Educação Financeira”



Imagem 3 – Banner do Processo de Recrutamento e Seleção para o Projeto “Recrutamento e Seleção para o GMEQ”

Fonte: Acervos dos alunos.

É importante salientar que o planejamento de todo o processo para a 3ª e 4ª etapa, foi feito em sala de aula, e a elaboração dos banners e cartazes foi realizada em conjunto com dois alunos da turma do 2º ano do curso técnico de publicidade, que tiveram como desafio desenvolver os informativos de forma fidedigna às informações que os grupos realmente queriam passar. Assim, um dos desafios mais destacados nos portfólios foi a dificuldade de interação entre os grupos que, mesmo sendo alunos do curso de Recursos Humanos, tiveram muitos contratemplos, sobretudo em relação

a horários e às técnicas a serem utilizadas no recrutamento e seleção dos projetos. O teste comportamental, roteiro de entrevista e a técnica de gerenciamento de impressões, para as etapas 3 a 6, pode ser visto na Imagem 4.

ROTEIRO DA ENTREVISTA	
Nome:	Cargo:
Curso:	Entrevistador:
Idade:	Ger. de Impressão:

- Fale-me um pouco sobre você, seus pontos fortes e fracos.  

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Você tem interesse por pesquisa e metodologia científica?  

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Quais as suas atividades extras além das aulas?  

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Como você se planeja para cumprir seus prazos?  

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Como você se preparou para essa entrevista?  

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Imagem 4 – Roteiro da Entrevista utilizada nas etapas 5 e 6.

Fonte: Acervos dos alunos.

Na 5ª etapa, realização do Recrutamento e Seleção de discentes do IFAP campus Santana para participar do Projeto de Extensão “Educação Financeira” e na 6ª etapa, realização do Recrutamento e Seleção de discentes do IFAP campus Santana e demais interessados (público externo) para participar do GMEQ, os alunos destacaram, também, as fotografias e experiências de todo o processo, sobretudo do dia da seleção. Alguns destacaram, ainda, a lista de aprovados, que foi aficionada após o término da análise.



Imagem 5 - Dia da Seleção para o Projeto “Educação Financeira”



Imagem 6 - Selecionados para o GMEQ

Fonte: Acervos dos alunos.

Na 7ª etapa, avaliação da disciplina, os discentes puderam, através das apresentações dos trabalhos realizados, obter *feedback* dos pontos positivos e negativos dos projetos.

Muitos portfólios terminaram com imagens das aulas finais, ministradas pela

professora, com o assunto “principais ferramentas e métodos específicos de gestão”, e da importância dessas ferramentas para a avaliação das etapas realizadas. Na conclusão dos portfólios, terminado por alguns com o tópico “autoavaliação”, os alunos destacaram, sobretudo, a importância das atividades práticas realizadas para o desenvolvimento de habilidades e primeiro contato com os tópicos antes de ingressar no mercado de trabalho. Outros destacaram o portfólio como uma ideia inovadora, capaz de proporcionar uma maior fixação dos conhecimentos agregados com a disciplina. Além disso, foram escritas diversas mensagens de agradecimento aos professores da disciplina. As dúvidas que os alunos tiveram no decorrer da disciplina foram representadas nos portfólios por imagens divertidas.

Alguns portfólios merecem destaque, sobretudo por “fugirem a regra” dos demais, apresentando estruturas menos tradicionais. O aluno D. M. construiu seu portfólio em uma caderneta, a caneta em 47 páginas, que o acompanhou em todos os encontros em sala de aula e atividades extra sala de aula, entregando-a ao final da disciplina para avaliação, alternando entre explicações e descrições das etapas e 39 imagens e fotografias coladas para ilustrar as atividades realizadas. A aluna J. S. S. também optou por fazer seu portfólio a mão, em um fichário, no qual alternou, nas 11 páginas, 17 imagens e fotografias e textos explicativos.

As alunas L. C. S., R. S. e E. S. fizeram seus portfólios em formato de slides, a aluna E. S. deu importância ao detalhamento do processo de recrutamento e seleção no serviço público, explicado aos alunos pelo Pró-reitor de Gestão de Pessoas do IFAP. Outro portfólio diferenciado foi o do aluno F. M., que, apesar de apresentar uma estrutura próxima a tradicional, abordou os conteúdos com bastante criatividade, em 12 páginas e 24 imagens, e ainda destacou a descrição de todos os setores presentes no organograma da PROGEP. O aluno J. P. A. destacou o cronograma do projeto de extensão, analisando-o etapa a etapa e apresentando, em diferencial aos demais portfólios, sua descrição do sistema SIAPE (Sistema Integrado de Administração de Pessoal) que serve para fazer o processamento da folha de pagamento e fornecer transparência à gestão permitindo que o próprio servidor acesse seus dados, faça solicitações, conheça a legislação e as normas de RH.

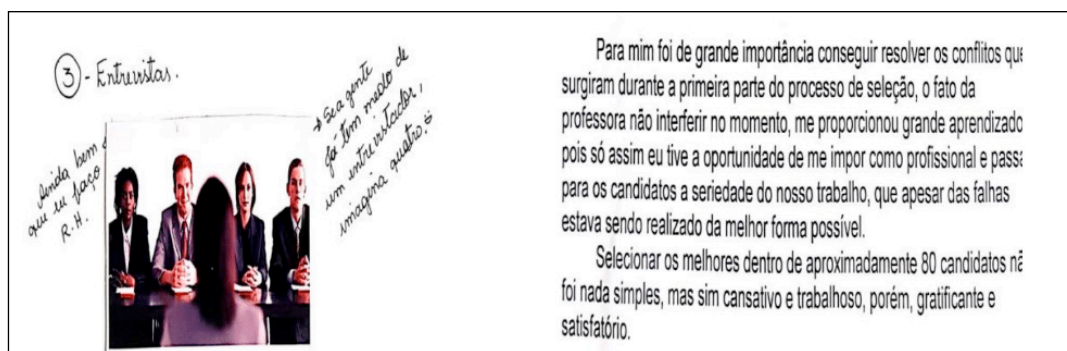
<p>Pelo semblante da professora, podemos perceber o quanto valeu a pena todos nossos esforços, atritos e desencontros para esse importante projeto executado, e que apesar de tudo, a turma se mostrou responsável e comprometida com as tarefas dirigidas pela professora em sala de aula. Particularmente, gostei muito do desempenho e preocupação de todos, foi possível observar o empenho e comprometimento para concluir esse projeto como um ótimo trabalho.</p>	<p>Dessa forma, finaliza-se o semestre juntamente com este trabalho, que concluído com todo cuidado para realmente mostrar a dedicação, o carinho, o respeito e o aprendizado de grande importância com as aulas da professora Mariúcha, que tanto dedicou, lutou contra o cansaço e os problemas para estar em sala de aula e repassar o melhor para os alunos de Gestão de Recursos Humanos – 3º semestre deste instituto campus Santana.</p>
--	---

Imagem 7 – Aluno J. A. demonstrando sua preocupação com a opinião da professora

Fonte: Digitalizações dos portfólios.

Ainda, destaca-se o portfólio da aluna J. F., também bastante artesanal, feito em uma pasta com uso de diversas colagens, inclusive do material EVA, e finalizado com um poema elaborado pela própria aluna. O portfólio da aluna M. F., feito à mão,

praticamente de forma artesanal, em um fichário, com montagens e colagens de imagens, descreveu todas as experiências da aluna de uma forma bastante pessoal, destacando inclusive sentimentos e frases que a marcaram, como mostra a Imagem 8.



Quadro 8 – Frases e Imagem sobre a Experiência em realizar as Atividades

Fonte: Digitalizações dos portfólios.

Ademais, a quantidade de alunos e a participação de dois professores no decorrer do semestre permitiram reduzir uma possível sobrecarga para a avaliação, que requereu um trabalho de interpretação e análise, destacando-se seu caráter construtivo e longitudinal.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar as práticas rotineiras de avaliação é um enorme desafio para o docente e os discentes que não possuem, em sua maioria, conhecimentos sobre tipos de prática avaliativa como o portfólio. A adoção do Portfólio como instrumento avaliativo do ensino-aprendizagem conseguiu cumprir com sua proposta inicial de colocar o discente como responsável pelo seu aprendizado com constantes intervenções e direcionamentos da docente. Assim, considerou-se como elemento básico a reflexão sobre o progresso do aluno, em função de seus próprios objetivos. O discente deixou de ser passivo, focalizando sua atenção na reprodução do objeto mostrado pelo professor, e passou a ser ativo, contribuindo substancialmente com a capacidade de contextualizar, criticar, questionar e tornar-se protagonista, pois se envolveram com as atividades e elaboraram adequadamente o portfólio.

A disciplina alternou momentos individuais, como a apresentação final de cada portfólio pelos alunos, e momentos coletivos, como os planejamentos e os encontros de feedback. Através desses momentos, os alunos puderam ir compreendendo e incorporando as contribuições da metodologia proposta para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Todas as atividades foram sistematicamente acompanhadas pelos professores e tiveram participação direta dos alunos, tanto relatando as experiências vivenciadas quanto as opiniões sobre o que ainda estaria por vir.

A grande maioria das etapas foi descrita por todos os alunos, mas os destaques

particulares também ocorreram, ressaltando-se a forma individual de percepção dos alunos, sobretudo no que se refere ao que consideraram mais importantes para exposição. Apesar da dificuldade em fazer algo diferente do tradicional, inclusive por não conhecer a metodologia proposta, os alunos conseguiram ativar sua criatividade e expor com clareza e espontaneidade suas dúvidas, aprendizado, desafios e superações vivenciados durante o semestre.

Concluiu-se, com base nos *feedbacks* ao longo da disciplina e na avaliação final (entrega, apresentação dos portfólios e análise de seu conteúdo), que a prática é essencial para a formação de profissionais por Instituições de Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CAPRA F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix; 2006.

CEIA, C. **A construção do portfólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas**. 1998.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: \_\_\_\_\_. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP& A, 1999. p. 7- 28.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001. 198p.

FEUERWERKER, L. C. M.; SENA, R. R. **A contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI**. Interface Comun Saúde Educ, n. 6, v. 10, p. 37-50, 2002.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MURPHY S. **Teachers and students: reclaiming assessment via portfolios**. In: Yancey KB, Weiser I, organizadores. Situating portfolios: four perspectives. Logan: Utah State University Press, p. 72-88, 1997.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica**. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Ed., p. 171-190, 1999.

\_\_\_\_\_. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999b. 90 p.

SCHÖN, A. D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SILVEIRA, R. P.; DOHMS, M. C. **A Medicina de Família e Comunidade e o ensino de Graduação**

**em medicina. Metodologias ativas de Ensino/Aprendizagem.** Rev Bras Med Fam e Com, (Supl. 1), p. 21-25, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**Jayne Millena Ferreira Rodrigues do Nascimento**

Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata  
Norte

Nazaré da Mata - Pernambuco

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo discutir acerca dos desafios enfrentados na prática de professores durante o processo de alfabetização, bem como, analisar as possibilidades para superação desses obstáculos durante este processo. Este estudo baseou-se na pesquisa de caráter qualitativo, que se sucedeu a partir de questionários realizados com professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola Pública da Rede Municipal de ensino do Município de Nazaré da Mata, Pernambuco. A partir dos questionários e estudos realizados, esta pesquisa possibilitou um maior entendimento acerca dos desafios presentes no processo de alfabetização, concebendo a prática pedagógica como possibilidade para enfrentá-los. Os resultados alcançados mostram o empenho das professoras alfabetizadoras que embora compreendam a alfabetização como um processo complexo, lutam para superação dos obstáculos encontrados observando a relação da alfabetização com o letramento dos educandos e educandas ao acesso ao mundo

letrado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização, letramento, prática docente.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the challenges faced in the practice of teachers during the literacy process, as well as to analyze the possibilities to overcome these obstacles during this process. This study was based on research of a qualitative nature, which was succeeded by questionnaires carried out with literacy teachers working in the initial years of Elementary School in a Public School of the Municipal Teaching Network of the Municipality of Nazaré da Mata, Pernambuco. From the questionnaires and studies carried out, this research made possible a greater understanding about the challenges present in the literacy process, conceiving pedagogical practice as a possibility to confront them. The results show the commitment of literacy teachers who, although they understand literacy as a complex process, struggle to overcome the obstacles encountered by observing the relation of the literacy of the students to the access into the literate world.

**Keywords:** Education, literacy, teaching practice.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema que há muito tempo vem se colocando em evidência, uma vez que os índices de fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem no espaço educacional vêm sendo repetidos ao longo das décadas.

Com o objetivo de compreender os desafios presentes no processo de alfabetização e como a prática docente possibilita a superação desses desafios vivenciados no espaço escolar, a presente pesquisa analisou as concepções de alfabetização na perspectiva de professoras alfabetizadoras mediante suas práticas cotidianas em sala de aula.

A pesquisa foi realizada com 04 (quatro) professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola Pública da Rede Municipal de ensino do Município de Nazaré da Mata, Pernambuco. A coleta de dados se sucedeu através de questionários realizados para as professoras alfabetizadoras e a análise dos dados teve por finalidade central registrar a relação da fundamentação teórica com a prática educativa alfabetizadora das docentes investigadas.

Desse modo, Soares considera que:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p. 33)

De acordo com Magda Soares, a alfabetização constitui-se em uma etapa imprescindível na formação intelectual do aluno, pois é mediante a alfabetização que o indivíduo passa a interagir na sociedade de modo direto e consciente, fazendo o uso adequado do código convencional da escrita e da leitura em suas práticas sociais.

No exercício de sua prática alfabetizadora, muitos professores/as ao abordar os conteúdos programáticos em sala de aula ainda optam por utilizar métodos tradicionais que enxergam a alfabetização como algo mecânico que não possui significado, onde o ensino da leitura e escrita acontecem por meio das repetições para codificação e decodificação das que muitas vezes não possuem utilidade para comunicação social. Essa é uma das grandes problemáticas no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, pois distancia o/a alfabetizando/a de sua realidade. Segundo Emilia Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”

Nesse sentido, em sua prática educativa alfabetizadora é fundamental que o/a professor/a respeite o contexto social em que cada discente está inserido, seus conhecimentos concebidos na realidade em que vivem para que através de um prática contextualizada sua aprendizagem possua significado, e assim a assimilação do código linguístico não será uma atividade mecânica, mas uma atividade para o pensamento



crítico e reflexivo do indivíduo, uma forma de fazer com que ele se perceba como autor de sua própria história e como agente transformador na sociedade.

Portanto, essa pesquisa permitiu o alcance de uma reflexão sobre a prática da alfabetização na escola investigada e sua importância para a transformação do indivíduo. Com este trabalho foi possível compreender um dos caminhos assertivos da prática docente no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos que se encontram em fase de alfabetização.

## **DESAFIOS EM TORNO DAS PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO**

Os desafios presentes na prática docente de professores/as alfabetizadores/as não é uma problemática recente no Brasil, essa tem sido uma questão bastante discutida uma vez que há muitas décadas vem se ressaltando as mesmas dificuldades de aprendizagem no âmbito educacional. Há um crescente número de crianças inseridas na escola pública, no entanto, muitas crianças, em sua maioria das classes populares, não conseguem obter êxito escolar.

Segundo Ferreira (1998), a expressão fracasso pode ser compreendida como: desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro. Nesse viés, fracasso escolar seria o mau êxito na escola, caracterizado em um sentido mais abrangente como baixo índice de aprendizagem, reprovação ou evasão escolar.

Antes, na educação brasileira possuía-se um fracasso escolar centrado na série de alfabetização, porquanto, se não alfabetizados, não poderiam prosseguir para séries mais avançadas, os alunos permaneciam na série de alfabetização e frequentemente evadiam, deixando a escola. Nos dias atuais, há um fracasso que ocorre ao longo do ensino fundamental, muitas vezes o aluno concluinte do ensino fundamental ainda não apropriou-se totalmente da escrita, este é um tipo de fracasso que necessita medidas políticas e pedagógicas diferentes para que não se repita.

A alfabetização no Brasil é antes de tudo uma questão política, é preciso entender como essa questão de injustiça no país reflete na escola. Assim como ela se manifesta em outros serviços do estado. No caso da escola, a injustiça, a desigualdade da distribuição desse bem que é a escrita, se manifesta de diferentes formas; na infraestrutura da escola, na formação continuada dos/as professores/as, bem como no modo como o/a docente enxerga o seu/sua estudante das camadas populares menos favorecidas, que é o caso do/a discente que está presente, antes de tudo, na escola pública. A problemática dessa questão é que o/a educador/a precisa acreditar, compreender que esse/a aluno/a das camadas populares possui tantas condições de aprender, assim como qualquer outra criança; de qualquer outro meio. Ele não possui incapacidade cognitiva, cultural ou linguística. Entretanto, se faz necessário uma metodologia que se adeque a realidade em que essa criança está inserida, trazendo situações do cotidiano com as quais ele convive para o espaço escolar, e assim ocorra uma aprendizagem eficaz ao educando, o que facilitará na aquisição de

novos conteúdos.

Deve-se enriquecer o ambiente da escola para que o aluno tenha a oportunidade de vivências culturais mais amplas.

De acordo com Freire,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”.

(FREIRE, Paulo – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981)

Nas palavras de Paulo Freire, “leitura de mundo” origina-se da observação de que antes de alfabetizado, o indivíduo se percebe como leitor de mundo, onde compreende o que o rodeia. Nesse horizonte, ao iniciar sua vida escolar, a criança já traz consigo conhecimentos compreendidos na realidade em que vive, ou seja, se faz precisa uma prática alfabetizadora que seja fundamentada no sentido existencial do contexto social de cada aluno. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991) A criança mesmo antes de adentrar o espaço escolar, já possui conhecimentos múltiplos sobre o aspecto da linguagem.

Dentre as crianças que estão fracassando na escola, muitas fazem parte de ambientes e de famílias onde os usos da leitura e escrita são restritos, entretanto, isso não resulta em alguma incapacidade da criança, apenas ressalta uma responsabilidade a mais da escola nessa dimensão socializadora da criança na cultura da escrita. Para garantir o direito de aprender a ler e escrever concernentes à criança é preciso estabelecer uma alfabetização que garanta a acessibilidade ao mundo letrado.

### **1.1 A Alfabetização na Perspectiva do Letramento como Possibilidade**

O atual conceito de alfabetização traz uma nova perspectiva para a aprendizagem da leitura e da escrita, incorporando a noção de letramento a partir dos anos 80. A ênfase na função social da leitura e da escrita é o desafio da escola, colocando em evidência a necessidade de alfabetizar letrando.

O letramento, palavra que passou a existir por Mary Kato, em 1986, é decorrente do ato de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que alcança um grupo social, ou indivíduo, como resultado de haver apropriado-se da escrita e de suas práticas sociais (Soares, 2001).

Alfabetizar letrando, significa que além das habilidades de codificar e decodificar a língua escrita, os alunos precisam participar do universo letrado. A escola deve trabalhar para construir o conhecimento de ordem prática; científica e literária. Ao alfabetizar e letrar os alunos na dimensão de textos dessas três ordens, consegue-se letrar esses indivíduos. Precisa-se trabalhar com uma linguagem que está no mundo,

que possua significado.

Segundo Freire (1983, p.49), alfabetizar

é construir um conhecimento. Alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão da realidade. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo.

A criança é alfabetizada quando ela conquista a base alfabética e letrada quando ela é capaz de usar essa língua escrita em diferentes contextos. Alfabetizar letrando resulta em fazer o uso social, real da leitura e da escrita na escola, trazer essa leitura e escrita que está no “mundo real” para dentro da escola e usá-la de fato com a função social que possui, optando por não utilizar uma linguagem escolarizada que muitas vezes só é utilizada no âmbito escolar e fora dele não possui sentido.

A alfabetização e o letramento são processos distintos, entretanto, ao mesmo tempo interdependentes. Ainda assim, a falta de entendimento nestes processos provoca grande desordem em seu uso teórico e prático, ocasionando na perda da especificidade destas práticas (Soares, 2004).

A prática com a alfabetização e letramento na escola torna-se eficiente ao haver a distinção entre a alfabetização como o processo de aquisição do sistema de escrita, das convenções da escrita, código da escrita e letramento como o processo de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita. São dois processos diferentes, cada um exigindo processos cognitivos diferentes, portanto processos metodológicos diferentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis.

Por muito tempo pensou-se ser preciso em primeiro momento alfabetizar para depois letrar, ou seja, primeiro aprender o código para em segunda instância colocar esse código em prática. Na concepção moderna as duas coisas se passam ao mesmo tempo, uma não precede o outro. É preciso que haja a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, que o aluno aprenda, adquira o código, as convenções da escrita praticando a escrita através de textos que possam ser não só lidos e escritos, mas principalmente discutidos.

Para Freire,

A leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, e pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra hegemônica. Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre 'leitura' do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2008, p.21)

A citação acima nos arremete à importância do ato de uma leitura implicada diante das demandas cotidianas, onde são promovidas em sala de aula situações de reflexão conjunta sobre o que se leu para um pensamento crítico sobre sua leitura

de vida que resultará em decisões conscientes em seu espaço escolar e fora dele, influenciando em seu rendimento na esfera educacional.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido utilizando-se de conhecimentos teórico-empírico para designar conceitos e buscar esclarecimentos acerca das possibilidades e desafios da prática pedagógica no processo de alfabetização. Em relação ao método empregado, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que de acordo com Ludke e André (1986, p. 23):

Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Investiga os sujeitos a partir de sua cultura, de sua história, de suas condições de trabalho, seus saberes e fazeres, sua subjetividade.

Realizada por meio de questionários, a coleta de dados possibilitou estabelecer uma relação entre a fundamentação teórica e a prática docente de professoras alfabetizadoras no que se refere aos desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Na construção desse trabalho, utilizou-se o método de pesquisa qualitativa, fundamentada em análises qualitativas. Com esta finalidade, professoras alfabetizadoras foram submetidas a um questionário contendo 02 (duas) questões com foco em identificar quais suas principais dificuldades encontradas no espaço escolar durante o processo de alfabetização e refletir acerca de uma prática docente inovadora como possibilidade para enfrentamento dessa problemática.

A pesquisa foi realizada com 04 (quatro) professoras formadas em Pedagogia e com tempos de experiência variados entre 20 (vinte) e 32 (trinta e dois) anos de docência, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola Pública da Rede Municipal de ensino do Município de Nazaré da Mata, Pernambuco.

As questões aplicadas foram: 1. Quais os maiores desafios da prática docente no processo de alfabetização? 2. De que forma a prática pedagógica possibilita ao docente superar os desafios existentes no processo de alfabetização?

Por meio dos questionários respondidos pelas professoras, foi possível compreender os desafios enfrentados em seu cotidiano escolar ao alfabetizar seus alunos, bem como suas concepções acerca do processo de alfabetização na perspectiva do letramento como possibilidade para superação das dificuldades presentes durante o processo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As possibilidades e desafios da prática docente no processo de alfabetização

é um tema que surge a partir das contínuas dificuldades presentes no processo de alfabetização de alunos do ensino fundamental, sobretudo, nos anos iniciais. Com base nas respostas do questionário realizado no caminho metodológico da pesquisa foi possível identificar as principais dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, que em suas falas são:

São vários os desafios que um professor enfrenta em seu cotidiano escolar. Um dos maiores desafios é a falta de apoio familiar. A distorção por idade, a falta de assiduidade dos alunos, causados muitas vezes pela realidade em que estão inseridos. A falta de estrutura familiar. Todos esses fatores contribuem para a falta de interesse dos alunos gerando a não alfabetização no tempo certo. (Professora 3)

Um das dificuldades é a falta de recursos inovadores na prática pedagógica de professores. Quando o professor prende-se apenas ao recurso didático, ao quadro e ao caderno, ele está perdendo feio para as tecnologias fora da escola, enquanto fora da escola tudo é mais atraente, para estimular a aprendizagem do aluno é necessário que o professor inove. (Professora 1)

Diante das respostas das professoras alfabetizadoras, observa-se que uma das grandes dificuldades encontradas ao alfabetizar é a falta de participação da família na aprendizagem do aluno, bem como a realidade em que encontram-se inseridos que por vezes não é favorável à aprendizagem. Outro fator citado é o uso de métodos antigos na prática pedagógica que não estimulam os educandos durante o ensino e aprendizagem da língua escrita.

Trabalhar com os usos sociais da língua escrita tem sido um dos grandes desafios presentes na escola. O professor, bem como a gestão escolar, deve aproximar o contexto em que seu aluno está inserido ao seu trabalho pedagógico.

Soares afirma que

(...) a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (SOARES, 2001, p. 13).

Há um grande paradoxo quando se trata de trazer para o espaço escolar algo que é pertencente a uma realidade social, dado o fato que, uma vez que adentra a escola, passa a ser escolarizado. Precisa-se introduzir esse contexto social sem deturpar os sentidos reais, ou seja, para escolarizar adequadamente é preciso manter o tanto quanto possível das particularidades reais dessas práticas sociais.

Ao tratar-se dos processos de alfabetização e letramento, é necessário que ao trabalhar com os usos sociais da escrita trazendo o real, haja um equilíbrio e não se perca a sistematicidade necessária ao trabalho pedagógico na escola.

O letramento está profundamente ligado às práticas sociais do indivíduo, estabelecendo no mesmo, uma visão do contexto social em que está inserido. Esse aspecto faz da alfabetização uma prática centralizada nas singularidades de cada

indivíduo e do letramento uma prática mais socializadora.

Desta forma, entende-se que os usos sociais e reflexões sobre o sistema de escrita relação letra/som deve ser trabalhado atribuindo significado, relações com a vida para uma aprendizagem eficaz. “(...) a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário.” (Ferreiro, 2001, p. 33).

Ao serem questionadas sobre como a prática pedagógica possibilita ao professor superar os desafios presentes no processo de alfabetização, as professoras fizeram as seguintes considerações:

O processo inicial para enfrentamento dessas dificuldades acontece na realização de um diagnóstico dos alunos para saber em que níveis eles estão e assim utilizar as práticas pedagógicas coerentes com seu nível de conhecimento. (Professora 2)

A professora aborda a importância em ser realizada uma avaliação diagnóstica inicial que tem como objetivo identificar os conhecimentos específicos de cada aluno no início do processo de aprendizagem e através dessa avaliação realizar condições necessárias para sua aprendizagem, que resultará no alcance de melhores resultados no processo de aprendizagem do educando.

Mediante as problemáticas enfrentadas em nossa atualidade que refletem no espaço escolar, as professoras referem:

O professor na atualidade precisa estar aberto para abraçar todas as dificuldades que se apresentam no seu cotidiano em sala de aula. Precisa estar constantemente em sintonia com as realidades de seus educandos, procurando contemplar as habilidades da aprendizagem de forma estratégica e contemporânea para o sucesso na alfabetização desses alunos. (Professora 4)

A prática pedagógica é a chave para superar toda dificuldade com relação a alfabetização dos alunos. (Professora 1)

Perante a fala das alfabetizadoras pode-se compreender a necessidade em assumir uma prática pedagógica que supere as dificuldades encontradas e se adeque à realidade de seus alunos, considerando aquilo que a criança sabe; traz e aquilo que é proposto à criança na escola. Sobre isto, Paulo Freire aclara “(...) a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa” (Freire, 1963, p.11).

Durante o processo de alfabetização, devem-se considerar a gênese e a diversidade cultural dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem como uma condição de possibilidade para o conhecimento, para que esta relação entre educação e cultura seja realmente significativa entre educandos e educadores. Uma prática pedagógica democrática não pode ser adversa, sobrepondo-se à realidade cultural em que está inserida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da alfabetização e letramento, por certo não é algo simples diante das desigualdades e problemáticas presentes em nossa sociedade, mas, por sua vez esse desafio pode resultar em uma experiência fascinante. Ao desenvolver na escola um espaço que não se limita à mecânica da rotina, um espaço mais rico e diversificado, que preocupa-se na diversificação dos conteúdos propostos, é estabelecida uma rotina escolar satisfatória tanto para o aluno quanto para o educador. Segundo Freire (1983, p.33) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Em sua prática pedagógica, o/a professor/a deve descobrir o prazer de estar sempre trazendo novas possibilidades e caminhos para superação desses obstáculos presentes no espaço escolar, viabilizando os processos de alfabetização e letramento e os tornando prazerosos. A aprendizagem da língua inicial é um processo complexo que exigem metodologias diversificadas para sua aprendizagem, Soares assegura que é preciso “ a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvam a língua escrita” (Soares, 2004, p.16).

O conceito de alfabetização apontado pelas professoras entrevistadas, ainda que subjacente, realça o empenho em proporcionar aos seus educandos e educandas o acesso ao mundo letrado, através de uma prática indissociável do letramento, que compreende o estudante como sujeito participante no processo de aprendizagem e agente construtor do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Revista ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo**. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



## POTÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A EXPERIÊNCIA INTERPROFISSIONAL

### **Natália Milânio Soares de Faria**

Universidade Federal de São Paulo, Instituto Saúde e Sociedade, *campus* Baixada Santista - Santos- São Paulo

### **Lúcia da Rocha Uchôa-Figueiredo**

Universidade Federal de São Paulo, Instituto Saúde e Sociedade, *campus* Baixada Santista - Santos- São Paulo

**RESUMO:** A educação interprofissional é uma estratégia capaz de melhorar a qualidade da atenção saúde a partir do efetivo trabalho em equipe, na perspectiva da prática colaborativa. O objetivo deste estudo foi conhecer o quanto a extensão universitária que trabalha com a educação interprofissional contribuiu para a formação dos extensionistas e egressos extensionista do projeto de extensão “*Anarrativa como um dispositivo na elaboração de um novo olhar sobre o câncer infantil*” (PROENCC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de campo exploratório descritivo, realizado com cinco participantes, sendo alunos e ex-alunos dos cursos de graduação e das áreas profissionais: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Educação Física e Nutrição. Utilizou-se uma entrevista aberta que foi transformada em narrativas, a partir dos tópicos norteadores em que os participantes relataram de modo espontâneo conteúdos relativos ao processo de

formação. Após as narrativas prontas e intensa leitura de todo o material, este foi organizado de modo a identificar as categorias temáticas, e se trabalhou separadamente em cada uma delas, para localizar as unidades temáticas significativas de modo a realizar a análise de conteúdo. Esta análise auxiliou a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados que vão além de uma leitura comum. Os resultados mostram que extensão universitária é uma potência, principalmente por oferecer a experiência da prática colaborativa interprofissional e do aprendizado compartilhado que gera aprendizados significativos para a formação profissional do discente. Conclui-se que a extensão universitária é essencial na formação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação em saúde. educação interprofissional. trabalho em equipe. práticas colaborativas. aprendizagem compartilhada

### POWER EXTENSION UNIVERSITY FOR INTERPROFESSIONAL EXPERIENCE

**ABSTRACT:** Interprofessional education is a strategy capable of improving the quality of health in teamwork, from the perspective of collaborative practice. The purpose of this study was to know the university extension that works with interprofessional education for the training

of extensionists and former graduates of extension project. PROENCC). This is a qualitative exploratory field research carried out with five participants, being students and alumni of undergraduate and postgraduate courses in Physiotherapy, Occupational Therapy, Psychology, Physical Education and Nutrition. An open interview was used that was transformed into narratives, from the guiding topics in the participants related to emergency teaching. Then the ready narratives and the constant reading of the material were organized to identify the different categories of topics and were included in each of them to locate the mathematical units in order to perform a content analysis. This analysis helped to reinterpret the messages and the single signals with their significatives they walk beyond of an editorial reading. The results showed that extension is a power, mainly because it offers a collaborative interprofessional experience and of learning, with which they were learned for the professional formation of the student. It concludes that university extension is essential in vocational training.

**KEYWORDS:** training in health. interprofessional education. teamwork. collaborative practices. shared learning

## 1 | INTRODUÇÃO

O ensino de graduação, na saúde, concentrou uma tradição discriminada por um formato centrado em conteúdos e numa pedagogia de transmissão, de desconexão entre núcleos temáticos; com excesso de carga horário para determinados conteúdos e baixa oferta de disciplinas optativas e de desvinculação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, predominando um formato enciclopédico e uma orientação voltada à doença e reabilitação (CARVALHO e CECCIM, 2012).

Para Carvalho e Ceccim (2012), entre os aspectos importantes para confrontar a universidade hoje há o questionamento quanto ao espaço e tempo concedido para a criatividade, quanto à flexibilidade nos seus ordenamentos e quanto à integração dos conhecimentos, aspectos fundamentais para a formação de profissionais “pensantes” – objetivo insubstituível da universidade. Outro aspecto da formação, hoje, o prazer do conhecimento, a alegria do trabalho coletivo e a responsabilidade social do profissional parecem estar ausentes.

Com o processo de formação conteudista, há a dificuldade à adoção de estratégias capazes de formar atitudes, habilidades e valores pautados na colaboração. Desvela-se assim, um desafio a ser pensado/enfrentado: formar profissionais de saúde dispostos e aptos a trabalharem juntos (COSTA, 2016). No processo de formação dos profissionais de saúde, um dos pontos de fragilidade é a escassa capacidade na formação de profissionais aptos ao efetivo trabalho em equipe, mostrando um modelo de atenção à saúde muito fragmentada e pouco resolutiva. Como proposta de formação, a educação interprofissional vem sendo discutida nos últimos trinta anos, com a intenção de fomentar o aprimoramento do cuidado em saúde por meio do trabalho em equipe (COSTA; PATRÍCIO; CÂMARA; AZEVEDO; BATISTA, 2015).

Segundo Reeves *et al* (2013), a educação interprofissional é definida como “uma intervenção em que os membros de mais de uma profissão da saúde ou assistência social, ou ambos, aprendem em conjunto, de forma interativa, com o propósito explícito de melhorar a colaboração interprofissional ou a saúde/bem-estar de pacientes/clientes, ou ambos”.

Reeves (2016) refere a necessidade de novas investigações, considerando questões fundamentais como: os processos interativos vivenciados pelos alunos durante as atividades de Educação Interprofissional em Saúde; as atividades de Educação Interprofissional e a aprendizagem da prática colaborativa e da atenção ao paciente; e as atividades de Educação Interprofissional e a prática interprofissional colaborativa, avaliando evidências e potencialidades. Cada vez mais se faz necessário compreender os processos de aprendizagem compartilhada, o trabalho em equipe e prática Interprofissional colaborativa, e preferencialmente que isso seja realizado por pesquisadores pertencentes a algum grupo de pesquisa constituído como um espaço de produção de saberes, investigação e estudo, através de elementos referentes a Educação Interprofissional.

O Grupo de Pesquisa em Educação Interprofissional em Saúde (GEPEIS) sediado no campus Baixada Santista da UNIFESP é constituído por pesquisadores, educadores, estudantes de graduação e de pós-graduação, bem como profissionais com afinidade nesta área, atualmente com oito diferentes profissões ligadas ao binômio Saúde e Educação (ROSSIT *et al*, 2018). O grupo se organiza em torno da realização de projetos temáticos, matriciais, grupais e individuais, as atividades são desenvolvidas em uma dinâmica de interdependência e complementaridade, buscando qualidade na produção do conhecimento na área de EIP e a Prática Interprofissional Colaborativa em Saúde. Neste contexto, foi identificado no grupo de pesquisa, a potência para um espaço de aprendizagem em/sobre EIP contribuindo para a discussão do espaço grupal como um *locus* relevante para estudo, pesquisa e desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe e a prática colaborativa (ROSSIT *et al*, 2018).

Para Costa (2016) o surgimento da educação interprofissional é apontado como estratégia capaz de melhorar a qualidade da atenção saúde a partir do efetivo trabalho em equipe, na perspectiva da prática colaborativa. Essa perspectiva efetiva processos de formação capazes de estabelecer relações mais cooperativas entre os profissionais da saúde, garantindo uma segurança maior ao paciente, redução de erros dos profissionais de saúde e de custos do sistema de saúde, entre tantas outras vantagens.

A interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes (LEIS, 2005). Esta deve procurar superar a visão fragmentada das instituições de ensino e conseqüentemente dos profissionais (SILVA, 2006). Nunes (1998, *apud* GATTÁS, 2005 p.78) diz que formar um profissional na área é capacitá-lo para apreender os determinantes do processo saúde-doença, as formas de intervenção nesse processo

e visão multidimensional do ser humano, ou seja, percebê-lo na sua integralidade. Essa perspectiva necessita de uma metodologia interdisciplinar, em que diferentes e complexas disciplinas são solicitadas de forma integrada.

A interdisciplinaridade é um tema fundamental na área da saúde, invocada para a criação de modelos pedagógicos e para a construção compartilhada por conhecimentos das ciências biológicas e sociais (NUNES, 2002). A incorporação deste novo modelo capacita o profissional a ter uma percepção mais abrangente, dinâmica, complementar e integrada. Juntamente com as habilidades e competências técnicas, as habilidades relacionais que capacitam o indivíduo a estabelecer relações interpessoais com base na cooperação, também têm sido requeridas (PINHO, 2006).

O Projeto Político Pedagógico do *campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/BS) foi construído com a intenção de formar profissionais da área de: Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Psicologia e Serviço Social. Os alunos desde o primeiro ano da graduação têm experiências de prática colaborativa articulados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e com as necessidades de saúde da população, apontando para novos papéis do docente e do estudante, com ampliação dos cenários de ensino e aprendizagem para além dos ambientes hospitalares e incorporando a pesquisa e a extensão como indissociável no processo ensino-aprendizagem.

A graduação em saúde na maioria das vezes é organizada pela pedagogia tradicional onde são abordados conteúdos fragmentados em formato de disciplinas, com conceitos biologicistas e hospitalocêntricos para a formação, apresentando dicotomias no projeto pedagógico (básico-clínico, ensino-serviço, clínico-epidemiológico, saúde-doença), assim ocorrendo o deslocamento do aluno para a posição do sujeito que recebe passivamente a informação. O processo pedagógico está centrado no professor como transmissor de informações, apresentando desta forma, uma significativa fragilidade no processo de profissionalização docente e desvinculação dos currículos em relação às necessidades da comunidade (BATISTA et. al., 2005, FEUERWERKER, 2003, ALMEIDA, 2004).

Foi assumido pelo *campus* Baixada Santista da UNIFESP um importante desafio, a ruptura com modelos disciplinares rígidos e o compromisso com a perspectiva da integralidade no cuidado e o preparo do universitário para o trabalho em saúde, transcendendo os fazeres individualizados de cada profissão e tencionando para a importância da equipe. No contexto da educação interprofissional, da interdisciplinaridade e de enfoques problemáticos de ensino, que se inseriram os quatro eixos (o ser humano em sua dimensão biológica, o ser humano em sua inserção social, trabalho em saúde e aproximação a uma prática específica em saúde) (BATISTA, 2013).

Segundo Batista (2013), para que os objetivos assumidos na formação fossem consolidados, os seguintes princípios direcionaram o projeto pedagógico: indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, prática profissional como eixo norteador do projeto pedagógico, problematização do ensino a partir da prática e

da pesquisa, interdisciplinaridade, posição ativa do estudante na construção do conhecimento, posição facilitadora/mediadora do docente no processo ensino/aprendizagem, integração com a comunidade, integração entre os diferentes níveis de ensino e pesquisa, dinamicidade do plano pedagógico com construção e reconstrução permanente, avaliação formativa como *feedback* do processo e programa de desenvolvimento docente.

O *campus* Baixada Santista destina-se, primeiramente, ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão em Ciências da Saúde, que procura manter, a excelência que compõe a Universidade Federal de São Paulo e o Projeto Político Pedagógico resulta dos esforços coletivos de discussão acerca dos propósitos da universidade como instituição pública de ensino, extensão e pesquisa que se relaciona intensamente com a sociedade brasileira (UNIFESP, 2006).

O ensino, a pesquisa e a extensão estão constituídos como os três pilares da UNIFESP/BS e precisam ser olhados como indissociáveis e interdependentes, do mesmo modo que o ensino está presente na formação do pesquisador e nas atividades extensionistas, a pesquisa localiza na extensão e no próprio ensino, campos fecundos de investigação. Também, as atividades de extensão permitem novas dimensões do processo formativo da universidade, que aproxima os universitários da realidade local e regional da área de abrangência e mantendo os projetos de pesquisa e construção de novos conhecimentos (UNIFESP, 2006).

Santos (2010) coloca que a tríade ensino-pesquisa-extensão está diretamente relacionada à busca da qualidade da educação superior, cada vez mais as instituições de ensino superior devem trabalhar, associando e integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira que se complementem, para bem formar seus docentes, discentes e profissionais. A extensão favorece a complementação da formação acadêmica de docentes e estudantes, já que utiliza conceitos dados nas atividades de ensino e pesquisa, alicerçadas com a aplicação prática. Assim, forma-se um ciclo onde a pesquisa aperfeiçoa e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos pelo ensino e pela extensão, de maneira que as três atividades tornam-se complementares e dependentes, atuando então de forma sistêmica.

As atividades de extensão da UNIFESP/BS são caracterizadas por projetos multidisciplinares e muitas vezes interprofissionais, nas áreas da educação, na assistência social, no esporte e nos três níveis de atenção à saúde, que proporcionam aos discentes intenso contato com a realidade da estrutura dos serviços e necessidades da população.

O projeto de extensão “*A narrativa como um dispositivo na elaboração de um novo olhar sobre câncer infantil*” (PROENCC), é realizado no município de Santos, na Irmandade da Santa Casa da Misericórdia (ISCMS), com as crianças que se encontram internadas na ala de Oncologia Pediátrica do hospital. Tem o projeto como objetivo geral a promoção de saúde no ambiente hospitalar sob olhar da própria criança com câncer, que busca usar o lúdico como uma ferramenta na comunicação não-verbal, e

a partir desta elaborar narrativas que auxiliem no enfrentamento da doença e do seu tratamento (UCHÔA-FIGUEIREDO, 2015).

Compõem o projeto 12 extensionistas de diferentes áreas, de todos os cursos do Instituto Saúde e Sociedade da UNIFESP *campus* Baixada Santista e as ações são realizadas de forma interprofissional sempre em duplas ou trios, os extensionistas são divididos em duas equipes, assim as visitas na ISCMS acontecem quinzenalmente tendo duas horas de duração e sendo intercaladas entre as duas equipes. No *campus* são realizadas atividades quinzenais de estudo e supervisão, em que acontecem as trocas de conhecimentos, através das discussões de casos e do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento com os discentes e docentes envolvidos no projeto, onde também são organizadas as atividades de campo, produções dos diários de campo e análise do material que será transformado em narrativas, confecção das narrativas lúdicas que serão entregues às crianças e familiares como uma devolutiva. A estratégia principal do projeto é a elaboração e construção das narrativas lúdicas pelos extensionistas, sempre em grupo interprofissional (UCHÔA-FIGUEIREDO, 2015).

As narrativas individuais são realizadas a partir da observação da criança diante do grupo, e estruturadas de acordo com as atividades lúdicas desenvolvidas em grupo. O método das narrativas, utilizado nesse projeto, tem como embasamento os recursos teóricos e práticos aprendidos no eixo Trabalho em Saúde (TS), em que no quarto termo da graduação é ensinado e vivenciado essa abordagem como uma tecnologia leve.

Busca-se, unindo o lúdico com a narrativa, dar voz ao público atendido que tem-se mostrado tão sufocado diante de tantas novidades e mudanças na sua vida, e é usado a narrativa como um instrumento observador e potencializador da visão da criança sobre a sua doença, a sua cura, a morte, a vida, a dor e o sofrimento (FEDERICI, 2011). Vivenciar a ação extensionista pode tanto favorecer como contribuir no processo da formação do discente. E foi no favorecimento da extensão universitária na minha formação acadêmica que surgiu a motivação para esta pesquisa.

O objetivo deste estudo foi conhecer o quanto a extensão universitária contribuiu para a formação dos extensionistas e egressos ex-extensionista do projeto de extensão universitária *“A narrativa como um dispositivo na elaboração de um novo olhar sobre o câncer infantil”* (PROENCC).

Este é um estudo qualitativo de campo exploratório descritivo, que foi realizado com extensionistas e egressos ex-extensionista dos cursos de graduação e das áreas profissionais: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Educação Física e Nutrição. Sendo os participantes ex-bolsistas ou voluntários no projeto de extensão *“A narrativa como um dispositivo na elaboração de um novo olhar sobre o câncer infantil”* (PROENCC), no período entre 2012 e 2015.

Após aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo sob nº 1.543.571 deu-se início a seleção dos participantes da pesquisa, que teve

como critério de legibilidade: ter participado do projeto de Extensão PROENCC entre os anos 2012 e 2015 e por pelo menos seis meses; aceitar participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram convidados três extensionistas e dois egressos ex-extensionista, para tal houve a separação dos participantes do projeto por ano e pelas diversas áreas profissionais, com a intenção de abranger todas as áreas que já participaram desse. A solicitação para a participação do estudo ocorreu pessoalmente para os extensionistas e por meio de correio eletrônico para os egressos ex-extensionista. Para os participantes da pesquisa, os objetivos foram explicados e também lido o TCLE para que eles rubricassem e assinassem.

A coleta de dados foi realizada na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) *campus* Baixada Santista entre os meses de maio e junho, com os alunos selecionados, e com os profissionais a coleta foi realizada pessoalmente, nos locais de trabalho. Optou-se por utilizar para a coleta de dados a Narrativa e essas foram montadas a partir dos tópicos norteadores constante nas entrevistas, onde os participantes relataram de modo espontâneo conteúdos relativos ao processo de formação. Os participantes nos resultados foram identificados pelas iniciais de suas áreas profissionais, ficando assim: Educador Físico (EF), Psicologia (P), Terapia Ocupacional (TO), Serviço Social (SS) e Fisioterapia (F).

Optou-se para esta pesquisa pela a análise de conteúdo, que, para Minayo (2004), geralmente é a expressão mais usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Com as narrativas prontas e após intensa leitura de todo o material, a pesquisadora organizou o material de modo a identificar as categorias temáticas, e trabalhou separadamente em cada uma delas, e localizou então as unidades temáticas significativas (BIASOLI-ALVES, 1998).

## 2 | RESULTADOS

A extensão universitária constitui um espaço de vivências, de construção da autonomia, de autodesenvolvimento, de autoaprendizagem e de processos individuais mediados pelas inter-relações com o outro e com o contexto (GARCIA; BOHN; ARAÚJO, 2013).

Nos projetos de extensão a aprendizagem acontece em grupos, onde se aprende a trabalhar em equipe, valorizando o trabalho do outro, o saber se expressar, aprender que há a hora de ouvir e de falar, discutir com sujeitos de diferentes áreas e aprender a conviver, conforme relato da extensionista da terapia ocupacional:

*“Algumas habilidades o projeto trouxe outras ele aprimorou. Então poder conversar com a equipe porque lá tinham estudantes de todos os cursos né, [...]... trás essa questão da troca né, de ouvir o que o outro tem e aprender com aquilo e também poder falar ..., acho que essa habilidade de equipe de .....ah é isso, de poder ouvir, respeitar a opinião mesmo que não seja semelhante a sua [...] essa flexibilidade o projeto aprimorou....sabe, de comportamento, de interação com o outro” (TO).*

Há também a expansão da rede de relacionamentos, o que facilita a convivência com diferentes sujeitos, contribuindo para que o extensionista obtenha a habilidade de trabalhar com diversas pessoas (COSTA *et al.*, 2013). Desta forma o extensionista muda a sua postura frente ao outro, passando a mudar as atitudes, valores e compreende o seu papel enquanto profissional do amanhã, e para isto a extensão torna-se primordial (ALMEIDA, 2012).

Para Síveres (2011), a extensão requer atitudes, a disposição para atuar de forma cooperativa que potencializa as habilidades educativas, que passa tanto pelas mediações da convergência quanto pela divergência.

O convívio e o respeito adquiridos são fatores simplificadores de ensino junto ao grupo (NASCIMENTO *et al.*, 2013). Conforme Araújo e Feitosa (2013), o contexto clínico na aprendizagem favorece o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em equipe.

As narrativas demonstraram que a extensão universitária proporcionou um espaço onde foi efetivado o trabalho em equipe, sendo uma das habilidades desenvolvidas pelos participantes, como mostra no relato da extensionista da área de fisioterapia:

*“O projeto favoreceu em tudo [...] achei que isso foi muito bom, porque as pessoas não que não conseguiam se interagir, acabaram se interagindo e vendo o olhar do outro, respeitando a opinião do outro, achei isso sensacional.....Então, o trabalho em equipe, funcionava sim na questão quando a gente discutia e tudo. [...] Me ajudou demais a abordar as outras áreas, não me reduzir só a minha e saber me relacionar, não ter medo das outras profissões” (F).*

Nos projetos de extensão é fundamental considerar a relevância do elo existente entre interdisciplinaridade, interprofissionalidade e formação profissional que, ao interagir com o outro favorece a existência do momento de trocas, crucial para o crescimento mútuo (ALMEIDA; SÁ, 2013).

O projeto Pedagógico implantado na UNIFESP está pautado na Educação Interprofissional (EIP), que implica desenvolver uma proposta formativa interdisciplinar e interprofissional (BATISTA, 2012).

Em sua maioria são os projetos interprofissionais que caracterizam as atividades de extensão da UNIFESP/BS.

*“[...] a Unifesp tem vários projetos em que justamente o que eles visam é o trabalho em equipe... então é até difícil de você virar e falar que vai fazer algum projeto da Unifesp e que você não está trabalhando em equipe[...] lidar com a equipe, lidar com o paciente, como abordar o paciente naquela situação e pra vida pessoal acho que nem tem nem como dizer, tipo, é, foi um aprendizado muito, muito, muito importante.[...] Ai a gente foi construindo junto, todo mundo junto foi dando as ideias, .... e foi justamente um processo assim de produção em equipe. E eu acho que assim, pra mim foi um norteador do que eu queria, do que eu faço né, até hoje [...]” (P).*

Segundo Batista (2013) atualmente a EIP é considerada como uma importante estratégia para formar profissionais aptos para o trabalho em equipe, prática essencial



para a integralidade no cuidado em saúde. Para o autor, há diferentes enfoques que a educação interprofissional assume, como a de modificar atitudes e percepções na equipe, melhorar a comunicação entre os profissionais, reforçar a competência colaborativa, contribuir para a satisfação no trabalho, construir relações mais abertas e dialógicas. Essa diversidade mostra itinerários de aprendizagem múltiplos na educação interprofissional compreendendo os campos da observação, ação, troca, simulação e prática em contextos reais.

Nessa perspectiva, os momentos de formação compartilhada concede a vivência de grupos interprofissionais, onde misturar-se envolve criar uma disponibilidade para conviver com o outro, respeitando-o em sua singularidade, conhecendo-o melhor e buscando construir relações interpessoais mais inclusivas (BATISTA, 2012).

Há a configuração de uma rede de situações e relações que envolvem os estudantes em seus processos de expressar pontos de vista, abordar problemas, explorar as diferentes possibilidades de compreender a realidade, apropriar os conteúdos e articular teoria e prática. Neste contexto, acontece o fortalecimento da construção da identidade profissional dos estudantes de uma área da saúde, à medida que são expostas as situações comuns de aprendizagem com outras áreas, que demanda diferentes olhares, que ora se complementam, ora se confrontam, mas que possibilita um maior nível de compreensão da realidade.

Ao compreenderem a interprofissionalidade, os estudantes estão aptos ao mercado de trabalho e principalmente para trabalharem como membro de uma equipe usando da prática interprofissional colaborativa.

Barr (1998) define em três tipos as competências necessárias às práticas colaborativas: comuns, complementares e colaborativas. As comuns se referem às competências comuns a todas as profissões. Já as complementares, às competências específicas de cada área profissional e que podem complementar as demais. E por último, as colaborativas, aquelas em que ocorre a colaboração com profissionais da mesma área de atuação, com profissões distintas, com não profissionais, dentro das organizações, entre as organizações, com os pacientes e seus cuidadores, com voluntários e com grupos comunitários.

Existe a necessidade da competência colaborativa no cotidiano do trabalho em equipe em saúde, e a Educação Interprofissional encontra-se como uma rota potente para a aprendizagem desta competência (BARR, 1998). O trabalho colaborativo precisa estar presente em todas as fases da formação profissional, de modo a preparar o futuro profissional para a prática interprofissional colaborativa, significando que o processo de formação utilizando a educação interprofissional foi eficaz (OMS, 2010).

Barr *et al* (2005) afirmam que a educação interprofissional é eficiente para formar profissionais de saúde melhor preparados para uma atuação integrada em equipe, na qual a colaboração e o reconhecimento da interdependência das áreas predominam frente à competição e a fragmentação. Trata-se de um passo essencial na transição de

sistemas de saúde fragmentados para uma posição mais fortalecida.

A EIP é bem recebida pelos estudantes, que desenvolvem habilidades de comunicação, aumentam a capacidade de análise crítica e aprendem a valorizar os desafios e benefícios do trabalho em equipe (REEVES et al., 2008).

Portanto, para concretizar a proposta de educação interprofissional significa assumir uma nova organização curricular, que venha privilegiar as discussões e as vivências conjuntas das diferentes profissões envolvidas no cuidado em saúde. O desenvolvimento de uma cultura de ensino-aprendizagem é ampliada, sendo esta caracterizada pelos saberes e pelas trocas compartilhadas, determinando espaços formativos mais comprometidos com a prática do trabalho em equipe.

### 3 | CONSIDERAÇÕES

A extensão universitária pelas suas características se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, e é neste espaço que se pode criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos.

Os resultados obtidos não nos permitem fazer generalizações, uma vez que o número de participantes foi pequeno, mas essa pesquisa possibilitou compreender que a extensão universitária é uma potência para a formação profissional, por ser uma ação que vivencia a educação interprofissional através da prática interprofissional colaborativa desencadeando aprendizados significativos. Ficou evidente o quanto é relevante o elo existente entre a interprofissionalidade e a formação profissional.

Pode-se considerar que por meio do projeto de extensão, o aluno amplia sua rede de relacionamentos, facilita a convivência com pessoas diversas contribuindo para a aquisição de habilidades de trabalho. Participam do projeto alunos de todos os cursos e termos, desta forma os extensionistas são estimulados a se comunicar com o próximo, aprendendo a escutar, saber se colocar no lugar do outro para melhor compreendê-lo, além de proporcionar momentos de trocas, sendo estes essenciais para o crescimento mútuo.

Na extensão universitária o aluno consegue compartilhar seus conhecimentos e também tem a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu em sala de aula e a partir da experiência os extensionistas conseguem repensar e reelaborar cada um daqueles que, no exercício prático, distanciou-se da realidade planejada ou descrita em momentos de atividade teórica.

Em função dos resultados aqui apresentados ressalta-se que a extensão universitária é uma importante ferramenta para a prática colaborativa e aprendizagem compartilhada, bem como um rico espaço para a educação interprofissional. Neste sentido é notório que a extensão universitária contribui positivamente para a formação do aluno, complementando e desencadeando mudanças na prática profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. N. P.; SÁ, S. M. S. Formação profissional no século 21: reflexões sobre aprendizagens a partir da extensão universitária. In: SÍVERES, L. (Org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p.199-220
- ALMEIDA, L. P. A extensão universitária: processo de aprendizagem do aluno na construção do fazer profissional. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC/Goiás, 2012. p. 53-77
- ALMEIDA, M. **Educação Médica e Saúde**: Possibilidades de Mudança. Rio de Janeiro/Londrina: Associação Brasileira de Educação Médica/ EDUEL, 2004
- ARAÚJO, R. M.; FEITOSA, F. A. Articulando o ensino de graduação em odontologia com a extensão universitária. **Rev. Ciênc. Ext.** v.9, n.3, p.115-124, 2013
- BARR, H. Competent to collaborate: towards a competency-based model for interprofessional education. **J Interprof Care**, v.12, n.2, p.181-7, 1998
- BARR, H.; KOPPEL, I.; REEVES S.; HAMMICK, M.; FREETH, D. **Effective interprofessional education**: argument, assumption & evidence. Oxford: Blackwell Publishing; 2005B
- BATISTA, N. A. A educação interprofissional na formação em saúde. In: CAPOZZOLO, A. A.; CASSETO, S. J.; HENZ, A. O. **Clínica Comum**: itinerários de uma formação em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 59-64.
- BATISTA, N.A. Educação Interprofissional: concepções e práticas. São Paulo: **Caderno FNEPAS**, v.2, jan. 2012. Disponível em: [http://www.sbfa.org.br/fnepas/artigos\\_caderno/v2/educacao\\_interprofissional.pdf](http://www.sbfa.org.br/fnepas/artigos_caderno/v2/educacao_interprofissional.pdf) Acesso em: 14 dez. 2018
- BATISTA, N.; BATISTA, S. H.; GOLDENBERG, P.; SEIFFERT, O.; SONZOGNO, M. C. O Enfoque Problematizador na Formação de profissionais de Saúde. **Rev Saúde Pública**. v.39, n.2, 2005, p.147-161.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summus, 1998, cap. 7, p. 135-58.
- CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G.W.S; BONFIM, J. R. A; MINAYO, M.C.S; AKERMAN, M. ; JÚNIOR, M. D; CARVALHO, Y. M. **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2012. p.137.
- COSTA, A. A.; BAIOTTO, C.R.; GARCES, S. B. Aprendizagem: o olhar da extensão. In: SÍVERES, L. (Org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 61-77
- COSTA, M. V. A educação interprofissional no contexto brasileiro: algumas reflexões. **Interface** (Botucatu) v.20 n.56 , Jan./Mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n56/1807-5762-icse-20-56-0197.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2018
- COSTA, M. V.; PATRÍCIO, K. P.; CÂMARA, A. M. C. S.; AZEVEDO, G. D.; BATISTA, S. H. S. S. Pro-Health and PET-Health as interprofessional education spaces. **interface** (Botucatu). v.19 Supl 1, 2015. p.709-20; <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832015000500709](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000500709)> Acesso em: 15 dez. 2018
- FEDERICI, C. A. G. **Projeto de Extensão**: a narrativa como um dispositivo na elaboração de um novo olhar sobre o câncer infantil. UNIFESP *campus* Baixada Santista. São Paulo: Santos, 2011.

FEUERWERKER, L. Educação dos profissionais de saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas, e as propostas do Ministério da Saúde. **Rev ABENO**. São Paulo. n.3, n.1, 2003, p.24-27.

GARCIA, B. R. Z.; BOHN, L. R. D.; ARAÚJO, M. I. S. Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social. In: SÍVERES, L. (Org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p.172

GATTÁS, M. L. B. **Interdisciplinaridade em Cursos de Graduação na Área da Saúde da Universidade de Uberaba**, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>> Acesso em: 14 dez. 2018.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cad. Pesq. Interdisc. em Ciências**. v. 6, n. 73, ago.2005

MINAYO, M. C. de S. Fase de análise ou tratamento do material. In: \_\_\_\_\_. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. p. 199-211.

NASCIMENTO, S.; SANTOS, M. F. R.; FARIAS, H. P. S.; NAKAJMA.; R. O. B.; ALEXANDRE, B. R.; RUFINO, C. G.; PAULA, J. T S.; KOOPMAN, F. F. Educação em saúde com adolescentes no “projeto pescar”: uma forma de fazer extensão universitária. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 168-173, jan. / jun. 2013

NUNES, E. D. Interdisciplinaridade:conjugando saberes. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v.26, p.249-258, set/dez. 2002. Disponível em : <[http://docvirt.com/asp/acervo\\_cebes.asp?Bib=SAUDEDEBATE&PASTA=N.26++set.+1989&pesq=&x=79&y=5](http://docvirt.com/asp/acervo_cebes.asp?Bib=SAUDEDEBATE&PASTA=N.26++set.+1989&pesq=&x=79&y=5)> Acesso em: 15 dez. 2018

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa**. Genebra: OMS; 2010

PINHO, M. C. G. Trabalho em equipe de saúde: limites e possibilidades de atuação eficaz. **Ciênc. Cogn**, Rio de Janeiro. v. 8 , ago. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212006000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200009)> Acesso em: 14 dez. 2018

REEVES S. Ideas for the development of the interprofessional education and practice field: an update. **J Interprof Care**. V.30, N.4, p 405-7, 2016

REEVES, S.; PERRIER, L.; GOLDMAN, J.; FREETH, D.; ZWARENSTEIN, M. Interprofessional education: effects on professional practice and healthcare outcomes (update). **Cochrane Database Syst Rev**. v. 3, 2013.

REEVES, S.; ZWARENSTEIN M.; GOLDMAN, J.; BARR, H.; FREETH, D.; HAMMICK, M.; KOPPEL, I. Interprofessional education: effects on professional practice and health care outcomes. **Cochrane Database of Systematic Reviews**. Issue 1, 2008.

ROSSIT, A S; JUNIOR C F S; MEDEIROS, N M H; MEDEIROS L M O P; REGIS, C G; BATISTA, S H S . Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre educação interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 22, supl. 2, p. 1511-1523, 2018

SANTOS, M. P. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Rev. Conexão UEPG**. Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 10-15, Jan- Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731/2622>>. Acesso em: 14 dez. 2018

SILVA, J. A. **A Importância da interdisciplinaridade entre profissionais da saúde para o benefício do tratamento da reabilitativo da doença Aterosclerótica Coronária**. Porto Alegre: Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto curso de Educação Física, 2006.

SÍVERES, L. Princípios estruturantes da extensão universitária. In: \_\_\_\_\_; MENEZES, A. L. T. (Org.). **Transcendendo fronteiras**: a contribuição da extensão nas instituições comunitárias de ensino superior. Santa Cruz do Sul-SC: Edunisc, 2011. p. 26-50

UCHÔA-FIGUEIREDO. **Projeto de Extensão**: a narrativa como um dispositivo na elaboração de um novo olhar sobre o câncer infantil. UNIFESP *campus* Baixada Santista. São Paulo: Santos, 2015.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. *Campus* Baixada Santista. **Projeto Político Pedagógico**, 2006. Disponível em <[http://www2.unifesp.br/homebaixada/projetopedagogico\\_baixada.pdf](http://www2.unifesp.br/homebaixada/projetopedagogico_baixada.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2018

## POTENTIALIZATION OF LEARNING ABOUT OSMOSIS, USING LOW COST MATERIALS IN EXPERIMENTAL PRACTICES

**Fabiana América Silva Dantas de Souza**

Universidade de Pernambuco, Campus Mata  
Norte

Nazaré da Mata – PE, Brasil

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Recife – PE, Brasil

**Rayanne Maria de Lima Oliveira**

Universidade de Pernambuco, Campus Mata  
Norte

Nazaré da Mata – PE, Brasil

**ABSTRACT:** The osmosis process aims to equalize the concentrations between a hypotonic and a hypertonic solution, up to a balance is achieved. To approach topics such as this, practical classes are essential to assist students in understanding the process, but it is not always possible to accomplish them due to the lack of resources of educational institutions. In view of the above, the objective of this work was to use low cost materials to perform complementary experimental practice on osmosis. The research was carried out with a group of the 3rd year of High School of the Aluísio Germano School in the city of Carpina - PE. In the first stage, a traditional class was given, followed by a survey questionnaire. The second stage was performed an experimental practice on Osmosis and finally, applied the questionnaire once again, in order to compare the percentage of absorption of the

content. The results indicated that the traditional class associated to the practice, increased the percentage of absorption of the content addressed, highlighting the third question, which showed a 60% increase in the assertions. The practice made the students achieve 100% of achievement, setting all the questions in the second stage of the research. In addition, it was observed that, the students showed more interest in learning about the subject, thus increasing the interaction. Given the results, it was possible to conclude that practices with low cost materials can be presented as a solution to the lack of school resources and contribute to a more effective learning.

**KEYWORDS:** Low cost, Experimental practice, Osmosis, Teaching-learning.

### POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOBRE OSMOSE, UTILIZANDO MATERIAIS DE BAIXO CUSTO EM PRÁTICAS EXPERIMENTAIS

**RESUMO:** O processo de osmose tem como finalidade igualar as concentrações entre uma solução hipotônica e outra hipertônica, até que se atinja um equilíbrio. Para abordagem de temas como este, aulas práticas são essenciais para auxiliar os alunos na compreensão do processo, mas nem sempre é possível realizá-las devido à falta de recursos das instituições de

ensino. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi utilizar materiais de baixo custo para realização de prática experimental complementar sobre osmose. A pesquisa foi realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Médio da Escola Aluísio Germano na cidade de Carpina – PE. Na primeira etapa, foi ministrada uma aula tradicional, e em seguida aplicado um questionário de sondagem. A segunda etapa foi realizada uma prática experimental sobre a Osmose e por fim, aplicado o questionário mais uma vez, para assim comparar o percentual de absorção do conteúdo. Os resultados indicaram que a aula tradicional associada a realização da prática, elevou o percentual de absorção do conteúdo abordado, destacando a terceira questão, que mostrou um aumento de 60% nas assertivas. A prática fez com que os alunos obtivessem 100% de aproveitamento, acertando todas as questões na segunda etapa da pesquisa. Além disso, foi observado que, os alunos mostraram mais interesse em aprender sobre o tema, aumentando assim a interação. Diante dos resultados, foi possível concluir que, práticas com materiais de baixo custo podem ser apresentadas como uma solução para a falta de recursos das escolas e contribuir para uma aprendizagem mais efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Baixo custo, Prática experimental, Osmose, Ensino-aprendizagem.

## 1 | INTRODUCTION

The traditionalist scenario of education has not aroused the interest of the students, and the devaluation of the teacher, who often assumes huge hours to survive, almost always does not produce satisfactory results during the teaching-learning process. For these reasons, classes often become discouraging, causing in many students dislike of discipline and taught content. Biology and Science classes often require hands-on lessons, but in spite of teachers' constant struggle for practices to take place, there is not always enough resources available to make them happen. In this paper, we present the results of the study of the health sciences in Brazil, in order to develop the knowledge and skills necessary for their knowledge acquisition (Carvalho et al. 2016).

The practical classes used as a methodology for the benefit of learning have different effects in several aspects, such as student performance, engagement and motivation in search of knowledge (VLACHOPOULOS, MAKRI, 2017), besides being strategies that bring understanding, resolution of problems, develops psychic abilities and favors socialization, contributing to the acquisition and absorption of knowledge, thus improving the interaction between teacher and students (STOFFOVÁ, 2016).

Normally, the contents of the discipline of Biology are very extensive and have concepts with complex scientific denominations, which makes it difficult to establish the subjects about different subjects, mainly high school students of public schools, due to the lack of resources in public education institutions Brazilians. However, the development of practical activities in the classroom, when well used by the teacher, allows the memorization of definitions that were not perceived by the students during

the theoretical classes (ALVES et al., 2010; BARBÃO E OLIVEIRA 2010). In this way, the objective of this work was to use low cost materials to perform complementary experimental practice in an osmosis approach.

## 2 | MATERIALS AND METHODS

The research was carried out at Aluísio Germano School, located in the municipality of Carpina, PE, in a class of the 3rd year of the regular high school of 34 students. The Carpina Municipality is part of the Zona da Mata of Pernambuco, Brazil (Figure 1).



Figure 1. Map of the municipality of Carpina-PE. SOURCE: Google Maps

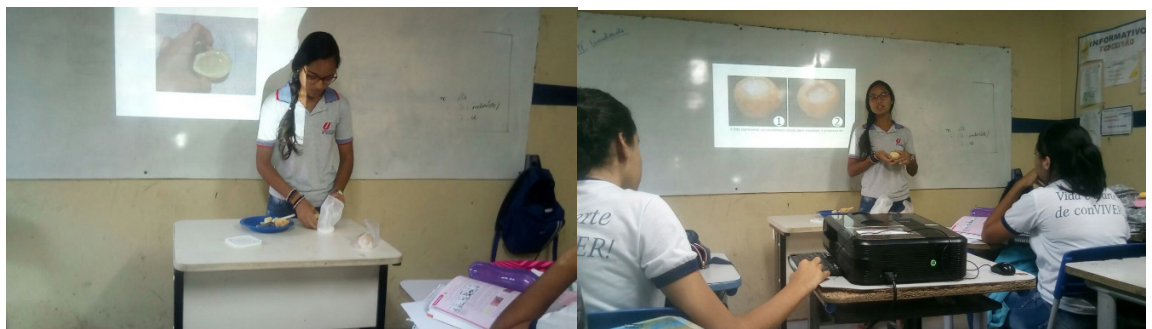
In the first stage, a traditional class about was ministered, with the support of the Data Show and Power Point (Figure 2A), and afterwards a survey questionnaire containing five multiple choice questions (Figure 3) was applied to assess the absorption and content fixation from the traditional class only. In the second stage, an experiment was carried out to assist in the understanding of the osmosis process. For this experiment the materials used were: an english potato representing a cell, a little sugar representing a solute, a dish, a knife and a spoon that are easily found and used in the daily life of many houses (Figure 2B).

To start the practice, the potato was cut in half on top of the plate, then a little of the material was removed from the middle of the potato, forming a hole in the center, without removing the bottom, soon thereafter a spoon of sugar was placed in the hole, and a few minutes later the potato was filled with water. This deposit of water in the center of the potato, happened precisely by the phenomenon called osmosis, which is a special type of diffusion, that only the solvent diffuses through the semipermeable membrane, having only one direction, where it always goes from a hypotonic medium or less concentrated, to a more concentrated hypertonic medium. Finally, the same questionnaire was applied with the alternatives in the differentiated order, to evaluate the fixation of the knowledge from the methodology used (Figure 2C)





B



C



Figure 2. (A) Theoretical lecture on Osmosis; (B) Experimentation with homemade materials; (C) Students answering the questionnaire. Source: Oliveira et al., 2018.

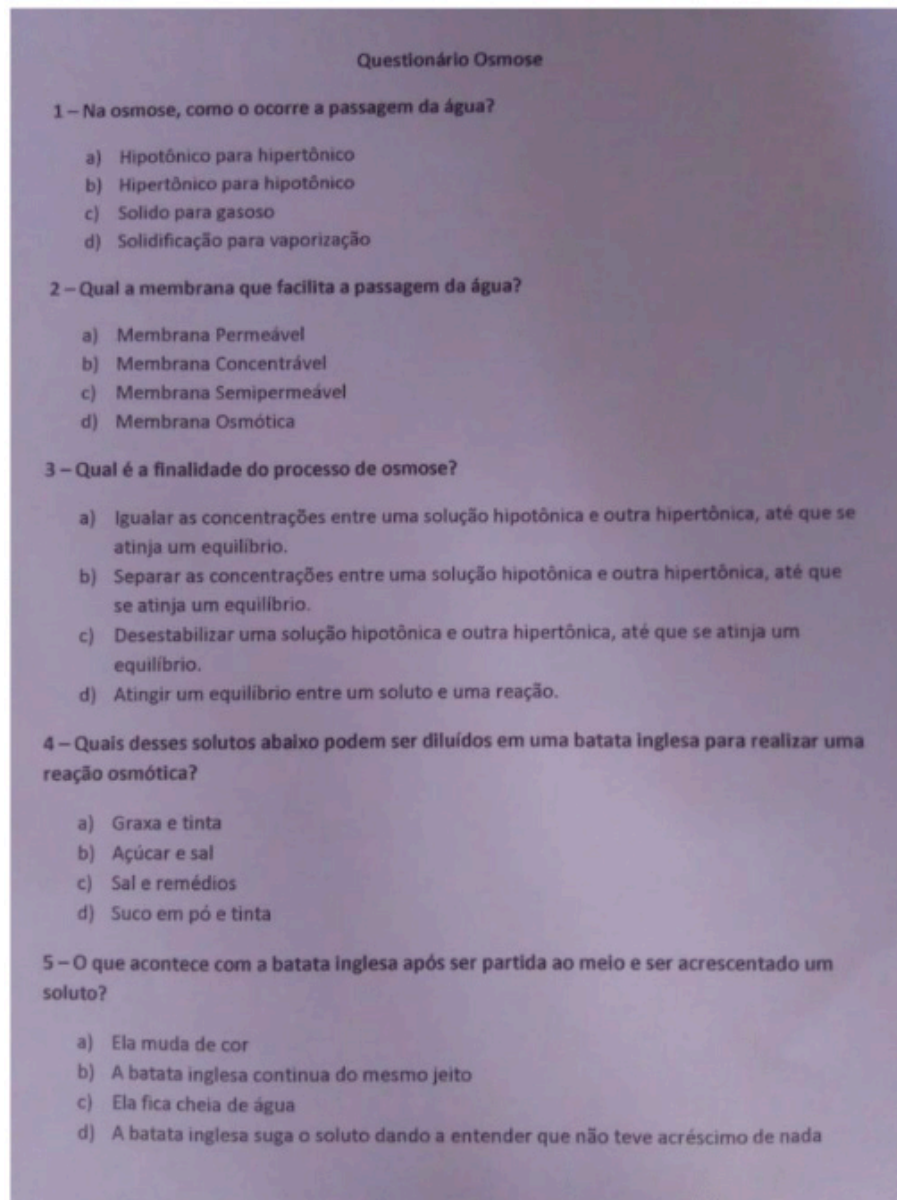


Figure 3. Questionnaire used in the assessment of learning. Source: Oliveira et al., 2018

### 3 | RESULTS AND DISCUSSION

During the theoretical class, it was noticed that 60% of the students participated and were paying attention to what was being taught, and 40% were talking without having so much interest in the content (Figure 4A). However, when the differential method of complementary practice was used, with the experiment on osmosis, a significant difference was observed in the participation of the students, the 40% who were not attentive, from the practice began to participate, totalizing 100% of the participation among students (Figure 4B).

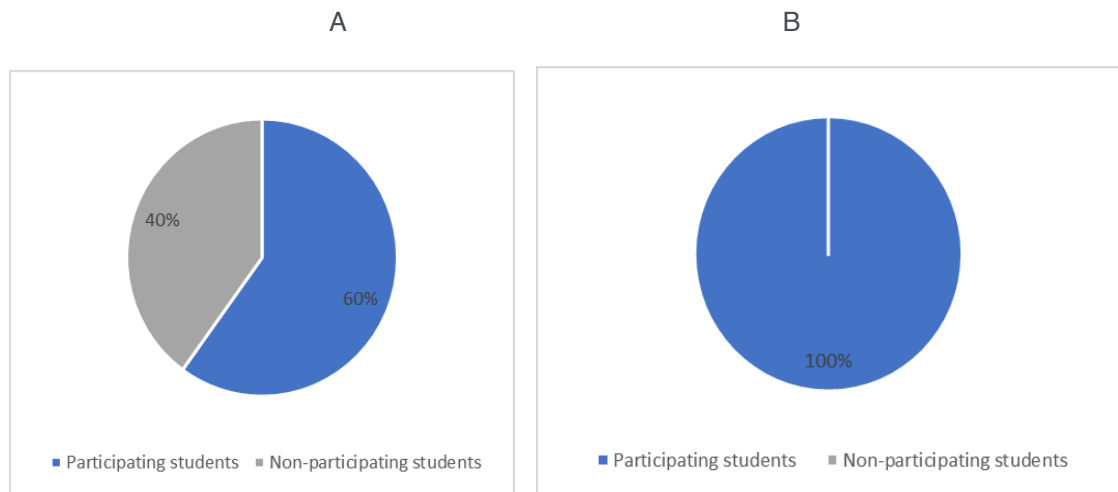


Figure 4 - Comparative chart between the students' participation in the theoretical class (A) and using the osmosis experiment (B). Source: Oliveira et al., 2018

The theoretical class did not stimulate all the students to want to acquire new information about the presented content, which generated concern, since, the important thing was not only to make them learn, but also to generate in them the interest so that alone they could look for new information and thus become active in the learning process. As with this work, Cardozo et al., 2016, reports the students' lack of motivation regarding the teaching of science developed in schools, and reinforces the importance of new alternative practices to improve the relationship between the student and the object of study, as well as the harmony between teacher-student, student-student and the classroom environment as a whole.

In the second stage, after the osmosis experiment, the questionnaires compared showed that there was a significant difference when content is only taught in the traditional way and when it is given with the subsidy of a complementary practical class. In view of the above, it was possible to see how important it would be for teachers to incorporate practices with alternative classes in addition to traditional classes, since it helps students to learn in an active and spontaneous way.

Analyzing the comparative chart, the first question was 20% increase, in the second 50%, in the third 60%, standing out as the highest percentage of hits because the purpose of the osmosis process was related, the fourth 20% and in the fifth 40 % increase in the percentage of hits. In relation to the first and fourth questions, there was the same percentage of correct answers, probably because they presented the same level of difficulty. After the demonstration of the osmosis experiment, the students understood the content well, correcting all questions when the questionnaire was applied for the second time, totaling 100% absorption of the content worked (Figure 5).

Experience was a great help in setting the content. The results of this work resemble those of ITEN and PETKO (2016), who argue that play activities are well used when starting new content, since they contribute to motivation during the teaching-learning process.

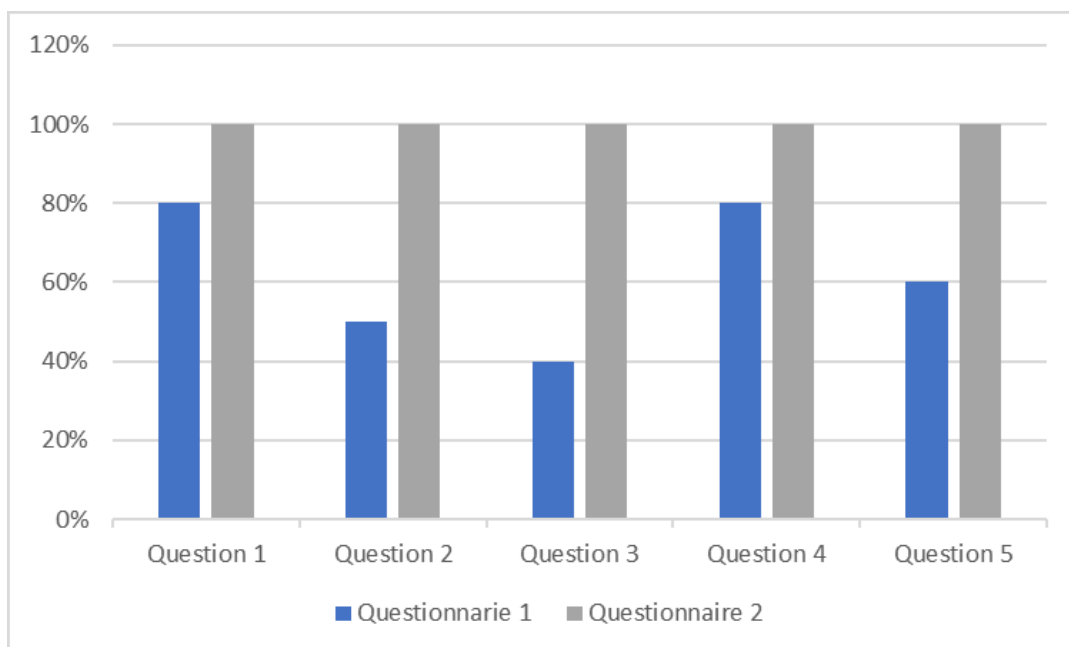


Figure 5 - Comparative chart referring to the number of hits per question from the 1st and 2nd evaluation questionnaires. Source: Oliveira et al., 2018

In view of the above, it was possible to realize how important it is for teachers to incorporate practices in addition to traditional classes, since they help the student's learning in an active and spontaneous way. In addition, the practices encourage the student to like Sciences, as it promotes satisfaction and interaction (ANDRADE; MASSABNI, 2011).

The experiment further strengthened students' learning about the theory that had been taught previously, further aroused students' interest in the subject, and facilitated their understanding. The practices help in a dynamic way the contents lived in class, contributing to the improvement of students' understanding and interaction (CARDOZO et al., 2016).

#### 4 | CONCLUSION

The realization of experimental classes using inexpensive and easy-to-access home materials associated with traditional classes helps to achieve new knowledge in a simple, relaxed and productive way, thus, practices should always be inserted as a complementary tool to the learning disposition. The dynamism of the practical classes is a great tool that the teachers have in their favor, to complement the theoretical classes in the classroom.

The experiment involving the osmosis process was an example of innovation, as it provided the strengthening of student learning using resources common to reality. The practice has contributed to a more dynamic and attractive class, helping to set the content, as well as raising interest and interaction among students.

## REFERENCES

- ALVES, P. C. S. et al. **Desenvolvimento de atividade lúdica para o auxílio na aprendizagem de citologia: Baralho das organelas citoplasmáticas.** Revista da SBEnBio, n. 03, p.4085-4101, 2010.
- AMABIS, JOSÉ MARIANO; MARTHO, GILBERTO RODRIGUES. **Volume 2: Biologia dos organismos** – 3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2010.
- AMARAL et al. **Transfusion game, a playful resource for teaching nursing students Hemotherapy.** Revista Práxis, Ano VII, n. 13, 2015.
- ANDRADE, M. L. F; MASSABNI, V. G. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: Um desafio para professores de Ciências.** *Ciência & Educação*, v.17, n.4, p. 835-854, 2011.
- CARDOZO, L. T; MIRANDA, A. S; MOURA, M. J. C. S; MARCONDES, F. K. **Effect of a puzzle on the process of students' learning about cardiac physiology.** *Adv Physiol Educ* n. 40, p. 425–431, 2016.
- ITEN, N.; PETKO, D. **Learning with serious games: Is fun playing the game a predictor of learning success?** - *British Journal of Educational Technology* (2016) p. 161-163, 2016
- STOFFOVÁ, V. **The Importance of Didactic Computer Games in the Acquisition of New Knowledge.** *The European Proceedings of social & Behavioural sciences.* 2016.
- VLACHOPOULOS and MAKRI. **The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review.** *International Journal of Educational Technology in Higher Education* v. 14, n. 22 P. 2-33 and 14-33, 2017.
- VILAR, Edivana Silva et al. **Batatas choronas, uma prática sobre osmose: ferramenta didático-pedagógica no ensino de biologia.** p. 1-3, 2013.

## PRÁTICAS AVALIATIVAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

### **Rozineide Iraci Pereira da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins- FACOL, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho-UGF.

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6545566162309530>. E-mail: [neide-silva96@hotmail.com](mailto:neide-silva96@hotmail.com)

Cumaru-PE.

### **Nair Alves dos Santos Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins- FACOL, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho-UGF.

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. E-mail: [bvnairalves@gmail.com](mailto:bvnairalves@gmail.com) Passira-Pe.

**RESUMO:** Acreditamos que é importante refletirmos sobre as fases da avaliação, para chegarmos a um resultado efetivo decorrente da determinação das ações diagnósticas, somatórias e classificatória. Neste contexto, o processo avaliativo atual está interligado nas diretrizes tentando buscar um diagnóstico no processo de ensino aprendizagem, sendo explícita a classificação do discente, deixando transparecer no momento que está sendo medido a capacidade e o grau de inteligência

do aluno por meio de parâmetros comparativos. Dessa forma, a avaliação perde sua essência de detectar o problema e assim trabalhar para que ele não persista, como também, não leva em consideração os demais saberes adquiridos pelo discente. Nosso objetivo com o presente artigo é abrir uma discussão sobre os três conceitos de avaliação e frisar que o professor deve lançar mão de cada um deles com toda autonomia. O tema adveio da preocupação referente às práticas avaliativas desenvolvidas em algumas escolas por apenas utilizar a avaliação classificatória, verificando apenas sobre conteúdos transmitidos em sala de aula e deixando de lado o conhecimento prévio do educando e todo avanço durante o ano letivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem, Práticas, Avaliação.

**ABSTRACT:** We believe that it is important to reflect on the phases of the evaluation, in order to arrive at an effective result resulting from the determination of the diagnostic, summative and classificatory actions. In this context, the current evaluative process is interconnected in the guidelines trying to seek a diagnosis in the process of teaching learning, being explicit the classification of the student, showing at the moment that the capacity and the degree of intelligence of the student is being measured through comparative parameters . In this way,

evaluation loses its essence of detecting the problem and thus working so that it does not persist, but also does not take into account the other knowledge acquired by the student. Our objective with the present article is to open a discussion about the three concepts of evaluation and emphasize that the teacher must use each of them with full autonomy. The theme came from the concern about the evaluation practices developed in some schools by only using the classification evaluation, checking only on content transmitted in the classroom and leaving aside the previous knowledge of the student and any progress during the school year.

**KEYWORDS:** Learning, Practices, Assessment.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade identificar a importância de trabalhar na vivência de sala de aula com as três formas de avaliação de maneira consciente na execução de atividades ocorridas no decorrer do processo de sua aprendizagem.

Sabemos que as avaliações nos dias atuais estão de acordo com o que se espera dela, distribuídas em três vertentes:

Avaliação diagnóstica é aquele tipo de avaliação que busca averiguar como o aluno chegou à escola, se ele tem, de fato, as competências pré-estabelecidas para a série (ano) que está cursando.

Avaliação somatória é aquele tipo de avaliação utilizada desde o primeiro dia até o último dia letivo. É um processo gradativo e observado ao longo de todas as construções do aluno no dia- a- dia.

Avaliação classificatória é aquela que tem por objetivo averiguar se o que foi dado em sala, foi de fato assimilado. Ela é devolvida por meio de uma nota.

Expomos aqui uma resumida definição dos conceitos de avaliação por entendermos a importância do conhecimento do professor acerca delas para melhor condução do processo de ensino- aprendizagem, e salientamos que é de suma importância o resgate de ferramentas que auxiliam nesse saber eficaz, para isso, o educador deve ter conhecimento de cada aluno, bem como, de suas necessidades cognitivas. Para que isso realmente aconteça, o professor necessita desenvolver o papel de mediador, conhecer a essência de cada um dos três processos avaliativos, e assim, fazer uso deles com toda eficiência.

As preocupações em relação às práticas utilizadas pelos educadores para que os alunos possam alcançar resultados positivos a cada tipo de avaliação desenvolvido em sala de aula foram vistas como uma forma de compreender como devem ser as estratégias usadas para atingir esse propósito.

Foram observadas, ainda, várias metodologias voltadas para contribuir na facilitação da aprendizagem escolar, onde tiveram como intuito conquistar o aluno oferecendo meios de fazer ver a avaliação contextualizada com sua realidade de

maneira que chame atenção ao mesmo tempo em que o interesse passe a ser definitivo.

O trabalho apresenta-se através de um referencial teórico baseado nas contribuições de autores como Hoffmann, Libâneo, Luckesi, Piletti, que fundamentam a discussão através de teorias que favorecem a compreensão do professor ao longo do processo avaliativo.

Dessa forma, conhecer e discutir sobre as práticas ou formatos avaliativos fazendo um retrospecto da avaliação desde a antiguidade e a levando em consideração a proporção que ela tem tomado nos dias atuais é uma forma de expor aos docentes que esta prática é de fundamental importância para o seu sucesso entre as “quatro paredes” de uma sala de aula, desde que , sejam aplicadas com muita segurança e conhecimento.

## 2 | O QUE É AVALIAR: MEDIR, TESTAR?

Na área da Educação avaliar exige prudência e eficiência por parte do educador. O mesmo precisa estar atento aos cuidados na forma de avaliar o educando, ou seja, o mesmo deve saber o que quer diagnosticar.

O ato de avaliar é um processo contínuo que busca interpretar a ação de conhecer habilidades e atitudes dos alunos, tendo como primordial interesse a mudança esperada no comportamento objetivando condições de resolver alternativas do planejamento de direcionamento de propostas para o trabalho do professor e da escola em sua totalidade. (PILETTI, 2006, p.190)

Diante dos fatos o ato avaliativo se constrói numa fase necessária ao ato de ensinar e aprender e se concretiza em um contexto que possibilite ao aluno uma reflexão sobre os conhecimentos construídos.

O ato avaliativo do educador deve ser ponderado, flexivo e cuidadoso de acordo com a realidade do aluno, realizando uma avaliação diagnóstica, refletindo sobre as intervenções didáticas e ao final do percurso, além de verificar se as intervenções repercutiram em aprendizagem, possibilitando ao educador avaliar seu próprio trabalho.

Luckesi (2014, p. 69), considera a avaliação como uma promoção avaliativa qualitativa, dando condições ao educador de acompanhar e conhecer seus educandos, identificando o seu desempenho e, principalmente, suas dificuldades melhorando, sempre que necessário, o processo ensino-aprendizagem.

Essa metodologia de fazer da avaliação um suporte para que o professor consiga êxito em relação à aprendizagem dos alunos se consegue através organização de conteúdo, conceitos procedimentais do ato de ensinar e de avaliar outros aspectos de grande importância do processo avaliativo.

Sendo a avaliação um instrumento que auxilia os alunos no ato de construir a aprendizagem, torna-se de extrema importância as mudanças quanto aos docentes para que se conduza formas de avaliar de maneira reflexiva, atreladas a ações na



busca de formulação de um novo conceito avaliativo.

Para que a avaliação tome uma nova forma e cumpra sua função, é prioritário que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem que conheçam de fato seus acertos e erros para assim se fundamentar com vínculo de respeito e satisfação no ato de aprender.

De maneira diferente daquilo que muitos professores vivenciaram enquanto estudantes ou durante seu processo de formação docente, atualmente eles precisam em sua prática de ensino elaborar diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliar se as mesmas estão sendo adequadas para ser aplicadas em sala de aula.

Entretanto, o ato avaliativo é abrangente contendo números, exercícios ou atividades a serem resolvidas individualmente para medição de aprendizagem ou capacidade do aluno. Ela é uma observação contínua auxiliada por anotações feitas por professores. O professor deve estar sempre atento na hora de avaliar levando em consideração seu raciocínio, criatividade, interação com os outros entre outros aspectos importantes.

## 2.1 A Importância de Avaliar

Durante muito tempo, o processo avaliativo foi visto como um mecanismo que tinha a função de classificar os alunos dotados de inteligência ou não. A realização da prova na fase final de cada período bimestral serviria como comprovação do aluno que aprendeu e aquele que não conseguiu alcançar a aprendizagem.

Atualmente, esse modelo ficou ultrapassado, a avaliação é vista hoje como uma importante ferramenta aos professores para atingirem metas relacionadas ao avanço dos estudantes através de formas diferenciadas de avaliação no ato de proporcionar aos mesmos a qualificação da aprendizagem no oferecimento de alternativas para um progresso satisfatório.

Esse progresso não se resume apenas em provas a cada finalização de bimestre, mas sim que o processo avaliativo seja contínuo, ou seja, que o professor observe o desempenho de seu aluno durante todas as atividades que sejam realizadas em sala de aula permitindo, assim, que se observe a capacidade, a competência e o desenvolvimento desempenho do aluno no decorrer do ano letivo. Segundo Libâneo:

O ato de avaliar é parte interativa do processo de ensino-aprendizagem e não uma etapa isolada [...] Ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir [...] Ajuda a desenvolver capacidades e habilidades [...] Ajuda na auto percepção do professor [...] reflete os valores e expectativas do professor em relação aos alunos. (LIBÂNEO 2017, p. 200)

A avaliação faz-se necessário, principalmente, quando o educador propõe

atividades onde o educando tome como ponto de partida o “erro”, pois é através dele que se reconstrói, reformula, ou seja, pelo fazer constante que ele se supera.

É preciso que seja proporcionado oportunidades onde eles possam criar, fazer, inventar, refazer, ler e reler de um jeito próprio. Segundo Hoffmann (2014, p. 194):

O educador é visto como único responsável por levar o educando a refletir sobre sua ação com base nos resultados obtidos através de uma avaliação que proporciona ao professor a reavaliar seus critérios avaliativos e conseqüentemente a sua prática.

## **2.2 A Avaliação da Aprendizagem de Maneira Histórica**

A avaliação já existe há séculos, mesmo sem receber a nomenclatura, os atos indiciavam esse processo. Por exemplo, desde a época dos povos primitivos, para serem considerados adultos, os jovens só teriam que ser classificados em um teste de acordo com seus costumes. Já os jesuítas, lançaram mão de um instrumento que se concretizava na execução de exercícios orais. Como podemos ver, mesmo de maneira inconsciente, a avaliação já era utilizada para constatar se aquilo que foi ensinado, realmente surtiu efeito.

Com o passar dos anos foram surgindo novas concepções de testar se o outro estava realmente aprendendo o que lhe era repassado, foi a partir dessa análise que aquilo que estivesse atrelado ao diagnosticar, averiguar ou conferir o resultado escolar começou a ser chamada de avaliação, passando a provocar grandes e permanentes equívocos no ato de avaliar.

Atualmente, no que diz respeito ao avaliar se preconiza a autonomia colaborativa por parte dos participantes nesse processo (professor/aluno) de uma forma que o aluno seja instigado a formar por si só seu senso crítico e não ser mais um “depósito” de informações.

Partindo por este viés, a avaliação se fortifica no processo da construção dessa aprendizagem em que o educador mostra aos caminhos para que se chegue a ela, mas que o aluno é o próprio protagonista desse saber. Em uma turma, sabemos que há vários saberes e que cada um tem à sua maneira própria de aprimorá-lo, é nessa hora, que o professor enquanto mediador adentra no processo conduzindo cada um de acordo com suas limitações e potencialidades.

## **2.3 Ponto de Vista Legal da Avaliação**

No Brasil hoje coexiste muitos aspectos avaliativos tanto da esfera Federal, como o SAEB e o ENEM, como também nas estaduais e municipais que atribuem importantes segmentos para promoção e eficácia, garantindo a melhoria no ato de planejar o processo educacional.

O processo avaliativo nessas esferas é entendido como forma de averiguar se o que está sendo colocado nos currículos, está de fato sendo cumprido. Essas avaliações para o Estado têm caráter classificatório, e dependendo da visão da escola e do município pode ter também um diagnóstico que se dá por meio da análise dos

resultados, e através deles, se planeja um novo caminho.

Na implantação dessa nova forma de receber esses resultados há uma grande viabilidade de se repensar e até fortificar ações diversificadas no setor metodológico que proporcionem um repensar por todos que integram a escola verificando os pontos positivos e negativos do sistema avaliativo permitindo o monitoramento e redimensionamento das ações nesse processo.

Deste modo, com base nas avaliações externas, já citadas anteriormente, o processo avaliativo educacional passou a ser também de interesse dos governantes, tornando assim, uma política pública que visa averiguar a qualidade do ensino com enfoque desde a Constituição de 88 que teve seu nascimento num momento histórico de transformação política do país, conhecida também como Constituição Cidadã.

Seguindo por este parâmetro é de grande valia priorizar uma educação de qualidade a todos independente de etnia, religião ou classe social, porque a CF/88 em seu Art. 205 preceitua que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

## **2.4 Os Pcn's a Respeito da Avaliação**

No que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs avaliação deve ser entendida como ações planejadas e tem como finalidade obter informações do que o aluno aprendeu, de que forma aprendeu e em quais condições. Para se ter um bom resultado neste processo de ensino, precisa-se fazer uma investigação profunda que se possa fazer alguns ajustes e com apoio da ação pedagógica tornando o ensino e aprendizagem qualificada.

Desse modo é notório afirmar que o ato de avaliar para o professor não é apenas o ato de verificação da aprendizagem do aluno, mas também é um instrumento para analisar e revisar sua prática educativa contribuindo também para que o aluno possa observar seu comprometimento em termos de assimilação do conhecimento refletindo seu progresso, para assim traçar metas de superação objetivando o melhoramento de sua aprendizagem.

Portanto, seja o professor ou a instituição de ensino, ambos precisam inovar e transformar o ambiente de trabalho em lugares prazerosos que além de fornecer conhecimentos utilize estratégias próprias para que se obtenham resultados positivos no cotidiano escolar.

## **2.5 Avaliações Institucionais**

A avaliação institucional visa à qualidade das escolas de educação básica das redes privadas e públicas no intuito de avaliar o desenvolvimento de ensino.

Sendo assim as instituições educacionais públicas e privadas começaram a

buscar e desenvolver novas competências relacionadas ao auxílio e melhorias na qualificação educacional em todos os níveis e modalidades.

Essa busca tomou grande proporção no final dos anos setenta, alcançando o seu ápice nos anos noventa.

Como garantia de obter resultados de pesquisa sobre como está a qualidade do ensino brasileiro começou a serem criadas diversas instâncias de avaliação educacional, com objetivos claros para o fornecimento de uma nova conduta educativa de melhoria do ensino, abrangendo de maneira diversificada os níveis de ensino. Esses meios avaliativos deram origem ao IDEB que é uma forma de constatar o Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica do país.

## 2.6 Os Tipos de Avaliação

A avaliação da aprendizagem deverá assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem, e para que isso aconteça é fundamental que a avaliação ocupe um papel de auxiliar no desenvolvimento como Luckesi (2014, p.174) afirmou que o ato de avaliar para se obter uma aprendizagem significativa tem por objetivo ajudar o educando no seu progresso auxiliando-o no amadurecimento e aprendizagem dos conteúdos significativos.

O processo de avaliação enquanto ferramenta primordial no desenvolvimento do ensino-aprendizagem precisa ser vista como um instrumento pedagógico e não como uma forma de sanção.

Nesse aspecto utiliza-se para diagnosticar o comprometimento de aprendizagem de cada aluno, para assim propiciar ao mesmo uma forma diferente no aspecto de detectar o que aprender com sentido prático e no ato do professor replanejar as atividades que não houve avanço. “O ato de avaliar pode ser caracterizado como uma maneira de ajuizamento da qualificação do que está sendo avaliada, situação que propõe uma tomada de posição em uma visão transformadora”. (LUCKESI, 2002, p. 33)

De acordo com o autor na sala de aula, o educador deve estar sempre atento, avaliando as ações dos alunos para que possa promover a partir delas intervenções, pois a verdadeira avaliação acontece na construção do conhecimento realizada pelo sujeito que aprende.

Haydt (2000, p. 35), diz que “o trabalho do professor é averiguar o rendimento do aluno, avaliando os resultados obtidos do ensino no sentido de diversificar a metodologia em decorrência da deficiência da aprendizagem”. Com isso, deve-se entender que será parte da rotina escolar e responsabilidade do professor aperfeiçoar a sua prática.

Luckesi, (1995, p. 81), “completa afirmando que a avaliação não seria simplesmente um mecanismo para a classificação do aluno, mas sim um mecanismo de diagnóstico de sua situação real”, ou seja, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

## 2.7 Instrumentos de Avaliação

A avaliação nessa nova concepção de instrumento, deixa de lado o seu caráter punitivo e passa a subsidiar as averiguações do que foi debatido e exposto em sala de aula, atendendo às expectativas no cotidiano educacional.

Porém, se o aluno erra, é porque reflete, busca regularidades e constrói hipóteses em relação a seus conhecimentos, dessa forma se faz necessária a intervenção do professor onde deverá ajudá-lo a refletir, a buscar possibilidades de articulações evitando falsas generalizações. O aluno, a observar o que não via, pode modificar sua compreensão, altera sua ação e supera seu medo.

Mediante a essa forma de intervir, percebe-se que a mesma difere da correção tradicional, visa à expansão do conhecimento do aluno e acontece durante a própria situação de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação é um processo dinâmico, como uma relação com o mundo, que coloca a todos instantes perante um processo de ação-reflexão-ação. Caracteriza-se por ser um processo contínuo, em que cada nova avaliação promove a gestão de um novo rol de ações.

## 3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, conforme natureza de classificação metodológica como aponta Gil (2008) e Severino (2007), e aborda a análise do Sistema de Avaliação Educacional das avaliações externas nas escolas do ensino fundamental dos anos iniciais.

É de grande relevância, destacar que este artigo contempla desde as fontes de pesquisa a revisões bibliográficas tomando como aportes para argumentação, Luckesi (2014), Hoffmann (2014), Libâneo (2017), por contribuírem com eficiência em seus escritos, abordando temas referentes aos objetivos desse estudo e apresentando subsídios a serem evidenciados para uma maior reflexão sobre a avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem escolar efetua-se a partir de uma prática pedagógica planejada que são realizadas pelos educadores e demais responsáveis pela educação.

Dessa forma, a escola está no caminho certo para obter uma educação de qualidade, portanto se faz necessário que as práticas avaliativas sejam trabalhadas e vivenciadas de forma contínua, além de ser introduzido no aluno o verdadeiro significado de avaliar.

Sabendo que a avaliação, há pouco tempo atrás, nunca foi tão discutida e questionada como um instrumento que direciona e acompanha o processo educacional, tornando-se propenso a uma reflexão na atuação do educador no processo avaliativo.

Dessa maneira o grande desafio para efetivar objetos é propiciar ao aluno uma avaliação com possibilidades de compreensão reflexiva, integrada, coerente partilhada e autonomizada a no processo ensino aprendizagem. Se os objetivos são educação, inovação e transformação, a função maior nesse aspecto é pensar sobre um novo modelo de avaliação.

Desse modo romper paradigmas, mudar nossa concepção, mudar a prática, é construir uma nova escola. Desta forma, se está formando cidadãos autônomos, criativos, solidários, críticos e conscientes.

É preciso refletir que a avaliação nunca pode se constituir em um instrumento punidor do aluno, pois durante muito tempo e infelizmente ainda hoje, há professores que utilizam a nota como forma de punir o aluno porque seu comportamento não é adequado, ao invés de usar a avaliação para revelar a realidade do seu saber. Com isso o professor realmente está usando a avaliação como um julgamento e não com o sentido que precisa caracterizar o papel do mediador.

Enquanto não se entender que a avaliação não serve para julgar, acontecerão os mesmos erros, mesmo procurando fazer novos caminhos. Em síntese, as dificuldades são muito significativas, mas é preciso que os professores tenham o conhecimento das mesmas e partam para as suas soluções.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988). Constituição Federal: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até 31.12.2001.** 7ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, Regina Célia (et al). **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 44ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2014;

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13ªed. SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez,

1996.

PILETTI, C. Didática Geral. São Paulo: Editora Ática. 20ª ed. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

**Juliana A. D. da Silveira**

Eladio Sebastián-Heredero

A prática docente segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 73) é conceituada como a cultura acumulada sobre as ações. Desse modo, é ao mesmo tempo fonte das ações e nutre-se delas: “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”. A gênese da prática educativa está em outras práticas capazes de interagir com o sistema escolar, mantendo relação com os demais âmbitos da sociedade, por exemplo, o político e o econômico.

Assegurar que todos os alunos desenvolvam e aprendam de forma legítima envolve modificações relevantes nas concepções escolares e docentes. Garantir o acesso à escola comum institui a parte mais simples, pois depende, especialmente, da legislação. O acesso a um currículo que realmente assegure o envolvimento e aprendizagem de todos é a parte mais complexa deste processo inclusivo.

Nesta perspectiva, Ainscow e Miles (2013) apresentam a inclusão como um processo, com a finalidade de identificar e eliminar possíveis barreiras, além de assegurar a real participação e desenvolvimento de todos, dando

ênfase à escolarização dos alunos com risco de marginalização, exclusão ou de pequeno rendimento. Valle e Connor (2014) revelam que as práticas inclusivas abrangem as necessidades sociais e acadêmicas de todos os alunos.

### ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A educação inclusiva acontece de forma real quando todos os setores planejam juntos, visando um melhor processo inclusivo. Neste processo, o currículo é parte essencial para o aprendizado de todos os alunos. O modo como é planejado e aplicado faz toda a diferença no processo ensino e aprendizagem.

Sasaki (1999) afirma que todas as adaptações de sala devem ser feitas de forma discreta, com boa vontade e hospitalidade. Em hipótese alguma o aluno deverá ser constrangido e muito menos ignorado. Algumas pequenas adaptações como: utilização de letras maiores na lousa, a posição do professor frente à sala, clareza ao explicar conteúdos e/ou informações, utilização de recursos visuais podem ajudar todos os alunos da sala.

Marchesi (2001) expõe que o currículo deve ser aberto à diversidade dos estudantes, pois esta diversidade é fonte de crescimento mútuo. O autor afirma ainda que a adaptação curricular deve auxiliar para que todos os alunos



sejam participantes do processo de aprendizagem com os colegas de turma da mesma idade. Durante a preparação das aulas, o professor deve considerar especialmente as características das crianças com dificuldades de aprendizagem, possibilitando que elas participem ativamente e aprendam de forma efetiva.

Sobre a elaboração do currículo, Rodrigues (2001) aponta ser importante elaborar um currículo flexível e com possibilidades de adaptações às necessidades e motivações daqueles a quem se remete, respeitando a forma de aprender de cada aluno. Estas adaptações são necessárias para atingir a todos dentro de uma sala.

Ainscow, Porter e Wang (1997) apontam que os docentes devem se preocupar com a planificação das atividades da classe, além de valorizar as experiências dos alunos e devem estar preparados para alterar seus planos, caso a resposta dos alunos não seja a esperada para a atividade.

O projeto da instituição escolar deve favorecer o aprendizado de todos, atendendo as diferenças individuais dos alunos. O aprendizado não se trata apenas de conteúdos recebidos em sala de aula, mas sim o que será feito com esta apropriação, dando autonomia ao aluno que recebeu este conhecimento.

A diversidade encontrada em sala de aula faz com que, muitas vezes, o professor não tenha ferramentas para trabalhar, sejam relacionadas à sua formação, materiais em sala e/ou currículo. Dentro de uma sala de aula, o docente pode encontrar diferentes tipos de dificuldade de aprendizagem; o importante é que tenha estratégias para realizar as atividades. A adaptação curricular é uma destas estratégias que podem favorecer os alunos com NEE.

Booth e Ainscow (2011) apresentam uma estrutura curricular que prepara as crianças para serem cidadãos ativos, nacionais e globais, dando um maior controle sobre suas vidas e reflexão de seus direitos. Além disso, o currículo deve contemplar ações que encorajem sustentabilidade e ligação entre pessoas. Os autores apresentam um quadro comparativo entre o currículo tradicional e o currículo baseado em direitos globais.

<b>Currículo baseado em direitos globais</b>	<b>Currículo tradicional</b>
Alimento	Matemática Língua e
Água	Literatura Moderna Línguas Estrangeiras
Vestimenta	Física
Habitação/construção	Química
Transporte	Biologia
Saúde e relações	Geografia
Ambiente	História
Energia	Desenho e Tecnologia
Comunicação e Tecnologia da Comunicação	Arte
Literatura, artes e música	Música
Trabalhos e atividade	Religião
Ética, poder e governo	Educação Física
	Educação Pessoal, de Saúde e Social

Quadro 1: Quadro comparativo de tópicos curriculares

Fonte: Booth e Ainscow, 2011, p 36.

Os mesmos autores explanam que os itens à esquerda abordam as preocupações comuns de todos os alunos, desde a pré-escola até o ensino superior, os quais podem estar ligados a experiências compartilhadas. O intuito deste novo currículo é atender a todos, porém garantir que os conhecimentos ligados ao currículo tradicional sejam anexados a este novo modelo. Os autores afirmam ainda que este “é o currículo que mais de perto reflete as vidas, a experiência e o futuro das crianças.” (Booth e Aiscow, p 38, 2011)

De acordo com Sebastián-Heredero (2010), é possível designar uma sequência de medidas, que não é inflexível e que pode ser conveniente às necessidades dos alunos e às possibilidades das instituições escolares. Segundo o autor, os primeiros passos seriam as adaptações simples; na sequência, as instituições iriam oferecer programas de reforço e apoio, repetição do curso e, por último as adaptações de grande porte ou significativas.

De acordo com o MEC, as adaptações curriculares são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; (BRASIL, 2000, p 7)

A secretaria de educação especial do Mec publicou, ainda, materiais que visam proporcionar condições de desenvolvimento das práticas docentes para atender alunos com NEE. Adaptações apresentadas pelos materiais: Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais e Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.

As adaptações curriculares podem acontecer de forma significativa ou pouco significativa. Sendo pouco significativa quando existe a necessidade de pequenos ajustes apenas. Estas mudanças podem ser no planejamento da aula ou atividades visando à participação de todos durante as atividades propostas. Já as adaptações significativas têm o intuito de eliminar qualquer tipo de barreira durante a aprendizagem e as habilidades do aluno.

## **ADAPTAÇÕES CURRICULARES NÃO SIGNIFICATIVAS – PEQUENOS AJUSTES**

Organização e adaptações de conteúdos e objetivos visando atender a todos: Sempre que necessário priorizar alguns aspectos do desenvolvimento ou da aprendizagem.

Espaço adequado para que todas as crianças possam se movimentar, mobiliários interativos, brinquedos e mobiliários adaptados;

Modificação na temporalidade: Cada criança necessita de um determinado tempo para cada tipo de atividade.

Ajustes nos procedimentos didáticos e nas atividades almejando que todos possam entender as informações passadas.

Adaptações avaliativas: valorização das habilidades e competências do estudante.

## ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS - ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

Modificações significativas no conteúdo curricular básico, no planejamento individual e coletivo. Desta forma são eliminados alguns elementos prescritivos do currículo para atender a estes alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais graves que outras e por tanto na maioria dos casos coincidem com alunos alvos da educação especial.

Estas adaptações têm o intuito de encontrar a metodologia mais efetiva para ensinar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades. A aprendizagem deve acontecer de forma que se desenvolvam as habilidades de cada criança.

A utilização de qualquer adaptação ou tecnologia tem a intenção de abrir novas oportunidades de ensino-aprendizagem. A meta é motivar os estudantes e quebrar qualquer barreira que o impeça de aprender. Entretanto é preciso que o professor saiba utilizar estas tecnologias para que consiga orientar a utilização.

Os recursos apresentados podem, de alguma forma, apoiar o trabalho docente, e explorar a capacidade dos alunos. As TIC são mais uma ferramenta disponível para o trabalho inclusivo

### Utilização das TIC

Outra forma de adaptação, visando melhor atender a todos, é a utilização das TIC. A aplicação das TIC no processo educativo tem apresentado bons resultados, pois auxilia na acessibilidade e disponibiliza ferramentas para o trabalho inclusivo.

Para Sebastián-Heredero (2015), a utilização das TIC facilita o tratamento da informação, potencializa a autonomia dos estudantes, aprimora o trabalho individual e incentiva o trabalho em grupo, além de dar oportunidade para novas experiências. As TIC podem ser consideradas como um instrumento de apoio ao trabalho dos professores. O mesmo autor apresenta, ainda, uma tabela de organização funcional de recursos.

<b>TIC e deficiência intelectual</b>	
Software educativo: Software de autor ou de programação e software para criar programas. Programas com conteúdos curriculares e jogos.	Comunicadores eletrônicos. Teclados alternativos. Tabuleiros de conceitos.
<b>TIC e deficiência física</b>	

Programas de reconhecimento de voz. Software para a comunicação e linguagem.	Teclados virtuais. Mouses, emuladores de mouse, licórnio, computadores. Mouse joystick. Controle do mouse por ordem de voz. Leitores de tela. Lupas e ampliadores de tela. Teclado colmeia. Dispositivos para a Comunicação aumentativa. Dispositivos portáteis de comunicação assistida.
<b>TIC e deficiência visual</b>	
Scanner com reconhecimento de caracteres. Linha braille. Impressora braille ou 3D.	Dispositivos para a comunicação aumentativa. Dispositivos portáteis de comunicação assistida. Lupas ampliadores de tela Revisores de tela. Tablets digitalizadores ou tablets gráficos de desenho. Lousa interna. Telas interativas. Telas táteis interativas.
<b>TIC e deficiência auditiva</b>	
Ferramentas informáticas para a tradução de textos para a língua de sinais. Dispositivos portáteis de comunicação assistida. Software para dispositivos móveis.	Dispositivos para a comunicação aumentativa. Audiofones e implantes cocleares. Sistemas de indução magnética e sistemas de FM. Sistemas vibrotátil.
<b>TIC e deficiência em comunicação oral</b>	
Software para dispositivos portáteis de emulação de voz	Comunicadores e tablets. Tabuleiros de conceitos. Dispositivos para comunicação aumentativa. Dispositivos portáteis de comunicação assistida.
<b>TIC e transtornos de conduta (TGD) – Autismo</b>	
Programas ferramenta. Programas com conteúdos curriculares e jogos. Programas específicos: programas de suportes e programas para o uso pelas pessoas com autismo. Programas de suporte especializados para criar ajudas visuais para a comunicação. Programas personalizados ou adaptações de programas.	Dispositivos para a comunicação aumentativa. Dispositivo portátil de comunicação assistida. Software para dispositivos portáteis.
<b>TIC e altas capacidades</b>	
Projetos interativos on-line. Recursos de informação on-line. Entornos de aprendizagem colaborativo. Plataformas de edição.	Internet. Computadores e tablets.

Quadro 2: Tabela de organização funcional

Fonte: Sebastián-Heredero, 2015, p 97.

## Gamificação no ensino

Outra ferramenta metodológica que pode auxiliar nas práticas inclusivas é a gamificação, esta que permite que o aluno vivencie de forma real situações dentro de um determinado contexto. A proposta da gamificação é aplicar uma linguagem à

qual os alunos já estejam adaptados, levando em consideração seus conhecimentos e habilidades.

De acordo com Hein (2013), a gamificação é a oferta de recompensas em troca de ações. Durante o jogo, as pessoas podem ser motivadas a até influenciadas diante das estratégias utilizadas. Segundo Fardo (2013), a gamificação é um fenômeno emergente, derivado da grande popularidade que os *games* têm nos dias atuais. Além de motivar ações intrínsecas, são capazes de auxiliar na resolução de problemas e potencializar aprendizagens de todas as áreas do conhecimento e na vida dos alunos.

Na gamificação, a motivação intrínseca acontece quando o aluno é incentivado a fazer certa tarefa ou demonstra determinado comportamento ligado a fatores internos: orgulho, prazer, desafio, ou somente porque acredita ser o correto a ser feito.

Nesta perspectiva, a gamificação pode ser uma estratégia a ser utilizada no trabalho inclusivo, pois o aluno poderá vivenciar experiências de aprendizagem, possíveis de serem alcançadas através de jogos, que talvez não fossem alcançadas com o ensino tradicional.

Os jogos são atividades sociais que podem influenciar positivamente a aprendizagem. Por intermédio dos jogos, é possível definir regras e desenvolver um trabalho colaborativo e agradável.

### **Trabalho cooperativo dos alunos**

O trabalho inclusivo não depende apenas das políticas inclusivas, instituições escolares e formação docente; é necessário fazer um trabalho de conscientização da convivência na diversidade e respeito para com todos na sala de aula.

Nesta perspectiva, o trabalho inclusivo permite que os professores criem ambientes de interajuda, através de aprendizagens cooperativas que necessitam de respeito e confiança entre os alunos.

De acordo com Sanches (2005), o trabalho cooperativo privilegia a cooperação e deixa em segundo plano a competição, desta forma o incentivo passa a ser feito para todos e não de forma individual, privilegiando o crescimento coletivo. Deste modo, a mesma autora afirma que o trabalho cooperativo poderá criar um ambiente estimulante no desenvolvimento da autonomia, iniciativa e responsabilidade. A aprendizagem cooperativa motiva a sala toda a alcançar determinado objetivo.

Sobre o trabalho cooperativo na escola inclusiva, Sanches e Teodoro (2007) afirmam que uma diferenciação pedagógica inclusiva.

É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Sanches; Teodoro 2007, p.115).

Promover a cooperação entre aos alunos pode proporcionar um ambiente de aprendizagem para todos, incluindo alunos com NEE. Valle e Connor (2014) revelam

que os professores devem criar situações de interação entre os alunos, pois estes alunos são mais propensos a conversarem uns com os outros se puderem interagir. Ao solicitar que os alunos trabalhem em duplas, trios, grupos pequenos e grupos grandes, ocorre um grande benefício social e acadêmico a todos.

### **Aprendizagem por resoluções de problemas**

A aprendizagem baseada em resolução de problemas (ABRP) é uma prática que pode auxiliar os docentes nas atividades diárias, pois os alunos podem ser estimulados a perceberem os problemas como obstáculos a serem ultrapassados. Nesta prática, os alunos são estimulados a desenvolver competências para solucionar problemas de forma mais independente. O docente exerce um papel de facilitador de aprendizagens.

De acordo com os autores Savin-Baden e Major (2004) a ABRP se divide em quatro etapas que serão citadas abaixo:

O professor faz a escolha do contexto a ser estudado;

Os alunos formulam os problemas;

Os alunos planejam e determinam estratégias para resolver os problemas;

Síntese e avaliação do processo.

Para os autores citados anteriormente, após a escolha do contexto, os alunos irão formular problemas utilizando seus conhecimentos prévios, na sequência irão identificar lacunas para desenvolver e formular hipóteses sobre o problema e por último discutirão os resultados atingidos para solucionar o problema.

Nesta perspectiva o professor deve dar o respaldo necessário para que os alunos tenham ferramentas para que esta prática ocorra. O docente deve planejar as atividades e definir objetivos que se pretende atingir.

A prática pode ser agregada ao ensino colaborativo e, também, ao ensino inclusivo, pois todos podem participar ativamente desta atividade.

### **Trabalho por projetos**

A proposta de trabalho por projetos almeja a integração de distintos conhecimentos e estímulos ao desenvolvimento das habilidades e competências. Além disso, trabalhar por projetos necessita de mudanças na concepção de ensino e aprendizagem. O trabalho deve favorecer a criação de laços entre todas as áreas de conhecimento contextualizando a aprendizagem.

O trabalho por projetos favorece a autonomia e compromisso dos alunos, pois cria a possibilidade de debates e opiniões, despertando nestes alunos também o compromisso social.

Segundo Zaballa (1998), deve-se incentivar que os alunos sejam participantes de forma intensa das resoluções das atividades e no processo de elaboração pessoal, a cópia e reprodução deve ser limitada. O aluno deve buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, vivenciar o próprio processo de aquisição do conhecimento.

O trabalho tem como centro a criatividade e participação de todos nas atividades.

Nesta perspectiva, ocorre a construção do conhecimento, que é feita pelo próprio estudante, podendo favorecer e estimular todos da sala, inclusive alunos com NEE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo inclusivo escolar é algo que necessita de constante mudança, deve-se respeitar a peculiaridade das crianças, pois o nível de aprendizagem é único em cada uma delas. Valle e Connor (2014) afirmam que:

a educação inclusiva requer que os professores criem e mantenham salas de aulas flexíveis. A instrução é voltada para alunos de todos os diferentes níveis de aproveitamento [...]. Ela pede para que os professores criem salas de aula que se adequem às necessidades dos alunos, em vez de criar estudantes que se adequem às necessidades da sala de aula. (Valle e Connor, 2014, p. 113)

Os mesmos autores afirmam ainda que as mudanças físicas e estruturais precisam ocorrer, porém é necessário que ocorra uma mudança na forma com que os docentes pensam sobre a diversidade presente em sala de aula.

Por fim, Sebastian-Heredero (2016) afirma que não existe uma escola inclusiva acabada, pois a realidade escolar está sempre em construção, é um processo constante de renovação, reconstrução e aprendizagem. Além disso, o processo inclusivo deve ocorrer em sua totalidade, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico até a capacitação de todos que irão atender de alguma forma estes alunos.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AINSCOW, M., MILES, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

BOOT, M. e AINSCOW, M. *Index for Education. Guia para la inclusión educativa*. Madrid. OEI. 2011

BRASIL. Adaptações Curriculares. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote – Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, nº 1, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HEIN, Rico. Como usar a gamificação para envolver os funcionários. Cio. 10 de junho. 2013. Disponível em <http://cio.com.br/gestao/2013/06/10/como-usar-a-gamificacao-para-envolver-os-funcionarios/>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora

RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.

SANCHES, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em Revista Lusófona de Educação, v. 5, pp. 127-142. Acesso em 22 de novembro de 2018, <http://www.sielo.oces.mtces.pt/pdef/rle/n5/n5a07.pdf>.

SANCHES, I. & TEODORO, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Em Revista Portuguesa de Educação, v. 20, pp. 105-149. Acesso em 22 de novembro de 2018, [http://www.sielo.oces.mtces.pt/sielo.php?script=sci\\_pdf](http://www.sielo.oces.mtces.pt/sielo.php?script=sci_pdf).

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

\_\_\_\_\_. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. Foundations of Problem-Based Learning. New York: Open University Press. 2004.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; SERRANO, C. *El uso de las TIC en Educación Especial: algunos recursos específicos*. In: *Tecnologías de la información y comunicación. Tic, en educación especial*. 1 ed. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la UAH, v.1, p. 253-276. 2014.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. *A escola inclusiva- estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares*. Acta Scientiarum. Education (Print), v. 32 nº2, p. 193-208, 2010.

\_\_\_\_\_. *As TIC nas escolas inclusivas: desafio ou realidade* In: *Pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras*. TIC educação 2015.º ed. São Paulo: Comitê Gestor do Internet no Brasil, v.1, p. 93-102. 2015

\_\_\_\_\_. *Inclusão educativa: uma realidade em construção* In: *Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, v.1, p. 74-91. 2016.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J.. Examinando crenças e expandindo noções de normalidade. In: VALLE, Jan W.; VALLE, Jan W. *RESSIGNIFICANDO A DEFICIÊNCIA: Da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.



## PROCESSO FORMATIVO DO DOCENTE EM QUÍMICA: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

**Christina Vargas Miranda e Carvalho**

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,  
Departamento de Química  
Urutaí - GO

**Hélder Eterno da Silveira**

Universidade Federal de Uberlândia,  
Departamento de Química  
Uberlândia - MG

**RESUMO:** O presente texto tem como objetivo apresentar as análises e as reflexões acerca da relação teoria-prática no processo formativo de professores de química, a partir do estudo da dimensão curricular. Realizamos uma abordagem sobre a emergência do estreitamento da teoria e da prática na legislação, bem como apresentamos as concepções de diferentes pesquisadores do campo educacional no que tange à dicotomia teoria e prática nos cursos de licenciatura em química. Destacamos que a Prática como Componente Curricular, juntamente com o Estágio Supervisionado, trazidos pela legislação, propiciam a articulação entre a teoria e a prática nos currículos dos cursos de formação de professores, à medida que integram a formação específica da área de conhecimento, com situações cotidianas da escola. Todavia, nem sempre a proposta dos documentos oficiais são incorporadas aos cursos dificultando a simetria invertida e a

transposição didática, consideradas importantes para a atuação profissional no magistério.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente, Licenciatura em Química, Prática como Componente Curricular, Relação Teoria e Prática.

### TRAINING PROCESS OF THE TEACHER IN CHEMISTRY: REFLECTIONS ON THE THEORY-PRACTICAL RELATIONSHIP

**ABSTRACT:** The present text aims to present the analyzes and reflections about the theory-practice relationship in the formative process of teachers of chemistry, from the study of the curricular dimension. We approach the emergence of the narrowing of theory and practice in legislation, as well as the conceptions of different researchers in the field of education regarding the dichotomy theory and practice in undergraduate chemistry courses. We emphasize that the Practice as a Curricular Component, together with the Supervised Internship, brought by the legislation, provide the articulation between theory and practice in the curricula of teacher training courses, as they integrate the specific training of the area of knowledge, with situations of the school. However, not always the proposal of the official documents are incorporated into the courses, hindering the inverted symmetry and

didactic transposition, considered important for the professional activity in the teaching profession.

**KEYWORDS:** Teacher training, Teacher training course in chemistry, Practice as a Curriculum Component, Relationship theory and practice.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática que tem sido debatida e discutida por diversos autores no campo da educação (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993; GATTI; BARRETO, 2009). Mellouki e Gauthier (2004) declaram que o interesse pela formação docente retrocede aos anos de 1960, intensificando a contribuição dos professores na reflexão coletiva sobre os problemas da educação durante as décadas de 1980 e 1990. A relação entre teoria e prática vem se configurando como uma preocupação recorrente em pesquisas que têm a formação de professores como foco de suas investigações (PIMENTA; LIMA, 2004; DINIZ-PEREIRA, 2011; KASSEBOEHMER; FARIAS, 2012).

Conforme declaram Francisco Junior, Peternele e Yamashita (2009, p. 113), a formação de professores é um tema que perpassa aspectos variados, “entre os quais se destacam as necessidades formativas, a análise crítica da formação atual e as propostas de reestruturação curriculares. Esses três eixos básicos têm sido enfocados sob múltiplas perspectivas, mas sempre insurge na dicotomia teoria-prática”.

A partir de nossas interpretações e concepções que emergem da formação de professores, percebemos que a relação teoria-prática destaca-se demasiadamente em pesquisas dessa abordagem, seja total ou parcialmente. Mesmo as investigações/reflexões que abordam outras dimensões da formação docente discutem a dicotomia entre a teoria e a prática, por este ser um aspecto que está engendrado neste campo da educação.

O presente texto é um excerto da nossa pesquisa de doutorado que se movimenta entre a educação em química e a formação de professores. Assim, propusemos neste trabalho, apresentar nossas análises e reflexões acerca da relação teoria-prática no processo formativo de professores de química para o Ensino Médio (EM), a partir da dimensão curricular.

Para tanto realizamos uma abordagem acerca dessa relação nos textos oficiais que conduzem os processos de elaboração de projetos de formação de professores no Brasil. Assim, apresentamos as concepções de diferentes pesquisadores do campo educacional no que tange à dicotomia teoria e prática, particularmente, nos cursos de licenciatura em química. Discutimos sobre alguns aspectos desafiadores da profissionalização do professor de química, a partir da estrutura curricular e do perfil dos docentes atuantes nos cursos de licenciatura, enfocando a importância da indissociabilidade entre teoria e prática.

## A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA LEGISLAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A articulação entre a teoria e a prática teve destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao instituir como fundamento para formação dos profissionais da educação “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 61) e, ao incluir na estrutura curricular, um mínimo 300h de prática de ensino. No entanto, surgiram muitos questionamentos acerca do que se tratava a prática de ensino, visto que a LDB não explicitou como deveria ocorrer tal prática. A Prática como Componente Curricular (PCC) foi elucidada somente com Parecer Nº 9 de 09 de maio de 2001 do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2001).

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 23).

Esse parecer (BRASIL, 2001, p. 22) esclarece que a formação de professores se dá a partir de uma concepção dominante, na qual segmenta o curso em dois pólos, um que “supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação”, o outro que “supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas”. Tal documento destaca que os cursos de formação de professores eram desenvolvidos com uma visão aplicacionista das teorias e uma visão ativista da prática e, ainda, esclarece que a execução das práticas devem se apoiar nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação, sendo tarefa para todos os professores formadores e não somente para os professores que conduzem o estágio supervisionado.

A partir de então, a PCC nos cursos de formação de professores para Educação Básica (EB) no Brasil ganhou relevância em diversos documentos oficiais, dos quais destacamos as Resoluções do CNE que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores na última década (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b) e atualmente (BRASIL, 2015). Tornou-se recorrente a ênfase dada à indissociabilidade entre teoria e prática e a imersão do licenciando no ambiente escolar desde o início do curso. Nesse cenário, a PCC, juntamente com o estágio supervisionado, favorecem a articulação entre a teoria e a prática nos currículos dos cursos de formação de professores. No entanto, Diniz-Pereira (2011) nos adverte que

mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em

Desse modo, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura busca a integração disciplinar, contrapondo à fragmentação dos saberes, como é proposto nos documentos oficiais. Todavia, o que ocorre nas Instituições de Ensino Superior (IES) nem sempre é o currículo prescrito (GIMENO SACRISTAN, 1998) para os cursos de formação de professores pois, a formação fragmentada dificulta a relação entre teoria e prática e desvincula os conhecimentos específicos dos conhecimentos pedagógicos.

Neste contexto, nos reportamos à Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2010 a, b) que nos elucida sobre o paradigma dominante e o emergente, enunciando que o aprofundamento do conhecimento propiciado pela ciência “permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2010a, p. 24). Assim, parafraseamos Santos (2010 a), ao considerar que nas IES nem tudo o que se propõe no currículo e vislumbra no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o que realmente ocorre nas salas de aula pois, existem lacunas e distinções entre as condições teóricas e as condições reais. Corroborando com este aspecto, Behrens (2013) reitera que romper com o paradigma imposto pelo mecanicismo, que influenciou significativamente na fragmentação do currículo, apresenta-se como uma necessidade no contexto contemporâneo.

## **A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ESTRUTURA CURRICULAR DA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM QUÍMICA**

Observamos que há uma preocupação recorrente com o modelo tecnicista de formação docente que concebe a prática separadamente do campo teórico. Tal separação entre disciplinas reforça a dicotomia teoria/prática, levando os docentes a uma formação enfraquecida pedagogicamente. Dentre muitos pesquisadores do campo educacional, corroboram com essa posição Pimenta e Lima (2004), Almeida e Biajone (2007) e Gatti (2010).

No tocante à formação de professores de ciências, especificamente de química, pesquisas conduzidas por Schnetzler e Aragão (2000), Gauche et al. (2008), Kasseboehmer e Ferreira (2008), Maldaner (2008), Schnetzler (2008), Silva e Oliveira (2009), Kasseboehmer e Farias (2012), Mesquita e Soares (2014), entre outros, anunciam que prática pedagógica não é vivenciada de maneira correlata à realidade das aulas de química e os licenciandos não são contemplados em sua formação com vistas à simetria invertida.

Sabemos que a formação propiciada pela maioria dos nossos cursos de licenciatura em química parece ainda estar pautada em uma visão simplista, qual seja, a de que ensinar é fácil: basta saber o conteúdo químico e dominar algumas técnicas pedagógicas. [...] Enfim, trata-se de uma formação que não integra as disciplinas de conteúdos químicos com as disciplinas pedagógicas, que concebe e constrói a formação do professor como técnico, por ser pautada no modelo da racionalidade técnica (SCHNETZLER, 2008, p. 26).

Conforme as DCN (BRASIL, 2002a), a simetria invertida é um dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades EB, devendo ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar. No processo de formação do professor, salienta-se a necessidade de coerência entre a formação e o que se espera de sua atuação como docente.

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão (MELLO, 2000, p. 102).

[...] o sucesso do modelo de formação docente do país depende da qualidade e da coerência das situações de aprendizagem que o aluno experiencia durante sua formação, pois o aprendizado gerado nesse processo, de acordo com a simetria invertida, possibilitará que o futuro professor coloque em prática o que apreendeu quando atuar como docente.(OLIVEIRA; BUENO, 2013,p. 886).

Desse modo, a transposição didática, por vezes frágil em cursos de licenciatura, deveria ocorrer ao longo de toda formação e, no caso específico da licenciatura em química, promover a articulação entre os conteúdos específicos, relacionados ao conhecimento da ciência química e conteúdos pedagógicos, voltados ao conhecimento do educador químico, necessário para a atuação do professor de química no EM. Chevallard (1991) elucida que um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino, denominando-se transposição didática, o trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino.

Desde a década de 1980, Candau já apontava que “os currículos dos cursos de licenciaturas foram concebidos como meros apêndices aos cursos de bacharelado” (CANDAU, 1987 *apud* GAUCHE et al., 2008, p. 26). Schnetzler (2002) declara que a formação inicial de professores de química apresenta danos e lacunas, já que ela tem sido historicamente dirigida para a formação de bacharéis. Desse modo, os cursos de licenciatura em química apresentam-se com perfis próximos aos do bacharelado, não propiciando conhecimentos e prática necessários para a atuação do docente em sua profissão. Nesse contexto, Gatti (2009) declara que

a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas (p. 95).

Os professores dos cursos de licenciatura em química são, em sua maioria, bacharéis, que julgam os conhecimentos da área específica como mais importantes

que os conhecimentos pedagógicos, gerando um movimento dentro do próprio curso que leva os graduandos da licenciatura em química a ingressarem em cursos de bacharelado, principalmente, bacharelado em química. Estudantes que ingressaram no curso de licenciatura em química por diferentes motivos e fatores extrínsecos, que não se relacionam à vontade de ser professor de química, se deixam levar por estes discursos.

Certamente, “muitos dos dilemas da formação de professores de química decorrem do modelo curricular dominante, apendicular ao bacharelado” (GAUCHE et al., 2008, p. 29). Mesquita e Soares (2014) declaram que professores ainda trabalham a química de nível superior na licenciatura como se estivessem trabalhando-a em cursos de bacharelado, não estabelecendo as especificidades do fazer pedagógico do educador químico.

Francisco Junior, Peternele e Yamashita (2009, p. 116) enfatizam que “o professor de química é um profissional cujo conhecimento químico deve integrar-se ao conhecimento pedagógico, a formação desse profissional não deve desvencilhar uma base de conhecimento da outra”. Nesse viés, Sá e Santos (2016) apontam como alteração para esse quadro o estímulo aos conhecimentos pedagógicos que contrabalançam o desvio “bacharelizante” da formação no curso de licenciatura, levando estudantes a se interessarem pela carreira docente.

No entanto, o que mais se observa nos cursos de licenciatura em química de diferentes IES no Brasil é a ocorrência de bacharel em química ministrando conteúdos específicos da área e pedagogo ministrando conteúdos voltados à prática pedagógica. Sobre esse aspecto, Silva e Oliveira (2009) e Cicillini (2002) afirmam que

A articulação entre conhecimento específico (químico) e conhecimento pedagógico parece não ser responsabilidade dos docentes das disciplinas de conteúdo específico.[...] Essa questão da articulação entre conhecimento específico e pedagógico também envolve o outro lado da moeda: os professores formadores da área pedagógica que, em algumas instituições, são docentes que não possuem formação em Química, o que também dificulta a aproximação entre conhecimentos químicos e pedagógicos (SILVA; OLIVEIRA, 2009, p. 46, 47).

Os conteúdos de fundamentação pedagógica, além de terem um espaço muito pequeno no currículo dos cursos de licenciatura, também são fragmentados. Além disso, praticamente, não há interação entre os docentes das áreas de conteúdos específicos e os docentes da área pedagógica. Assim, de certo modo, o professor transfere o que aprendeu do conjunto de áreas específicas para o Ensino Médio, modificando esse conhecimento sem, entretanto, possuir uma fundamentação pedagógica adequada para realizar esse processo (CICILLINI, 2002, p. 64).

A pouca relação da teoria com a prática pautando a formação de professores em aspectos puramente teóricos é discutida por diferentes autores a partir da dimensão do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura (BEJARANO; CARVALHO, 2003; PIMENTA; LIMA, 2004; PELOZO, 2007; KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008; AGUIAR; FRANCISCO JUNIOR, 2013).

Pimenta e Lima (2004) destacam que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, para isso, o estágio tem de ser teórico-prático pois a teoria é indissociável da prática e, ainda enfatizam que, é no processo prático que os elementos teóricos são verificados e apropriados. As autoras consideram o estágio como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (p. 99). “Quanto maior for a vivência dos licenciandos com experiências didático-pedagógicas reais, maior é a possibilidade de se promover uma formação abrangente e que responda às necessidades e barreiras impostas pela carreira docente” (FRANCISCO JUNIOR; OLIVEIRA, 2015, p. 125).

A proximidade do futuro professor com a realidade cotidiana vivenciada na atividade docente dos que já atuam no ensino de Química, problematizando-a e fundamentando ações e estratégias de intervenção pedagógica, permite-nos esperar sempre uma melhor formação do professor de Química (GAUCHE et al., 2008, p. 29).

É nesse sentido que o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em química se torna relevante, pois oportuniza aos acadêmicos vivenciar situações do seu futuro local de trabalho, ao lado de um professor que detém a prática docente, que os auxiliam na construção da sua própria prática docente. Desse modo, o estágio não deve ser proposto a partir de aspectos teóricos, pois é nesse momento da formação que o futuro docente inicia a construção de sua prática por meio da vivência de situações reais.

Nesse contexto, são expressivas as dificuldades de construção de conhecimentos voltados ao educador químico, que necessita da articulação teoria-prática para ocorrência da transposição didática e da simetria invertida, respeitando-se as especificidades da sua atuação como profissional. Maldaner (2008) salienta a necessidade de ações para ampliar, tanto em quantidade como em qualidade, a formação de educadores químicos, na perspectiva de que estes propiciam a ligação entre Química e Educação e que sua ausência nos cursos de licenciatura enfraquece a formação dos futuros professores de química, sobretudo na prática, nos fundamentos e nos conhecimentos voltados às disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino de Química, Instrumentação para o Ensino de Química, Estágio Supervisionado, entre outras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos e refletirmos sobre estrutura curricular proposta nos cursos de licenciatura, particularmente o de química, percebemos muitos e diferentes apontamentos e considerações inerentes às lacunas da profissionalização do docente em química para o EM, que tende à formação fragmentada. Portanto, salientamos a importância e a necessidade da indissociabilidade entre a teoria e a prática, para que ocorra a produção e apropriação de conhecimentos voltados aos conteúdos

específicos e pedagógicos na formação de professores de química.

Destacamos que a prática como componente curricular, juntamente com o estágio supervisionado propiciam a articulação entre a teoria e a prática nos currículos dos cursos de formação de professores, à medida que integram a formação específica da área de conhecimento, com situações práticas que subsidiem o futuro professor a exercer a docência. Reiteramos que tal articulação deve propiciar a simetria invertida e a transposição didática, consideradas cruciais para a boa atuação profissional no magistério.

Por fim, destacamos sobre a importância de nós, docentes envolvidos e atuantes na formação inicial de professores, mudarmos nossas atitudes e práticas na docência, buscando exercer o magistério de forma comprometida e eficaz, fazendo-se cumprir a estrutura curricular, tal como ela é estabelecida, discutida e ensejada. Desse modo, contribuiremos para que as licenciaturas se constituam como cursos que formam professores realmente capacitados para exercerem sua profissão de formação, de forma holística, não fragmentada e articulada com as propostas vigentes. Finalizamos com Pires (2015, p. 156) ao enunciar que “se reflectirmos sobre o mundo actual e procurarmos soluções para os seus problemas, temos de mudar a nossa maneira de pensar e passar de um paradigma da simplicidade (mecânico, reducionista e linear) para o paradigma da complexidade (dinâmico, aberto e interdisciplinar)”.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. C.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Ações e reflexões durante o estágio supervisionado em química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 4, p. 283-291, 2013.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, v. 9, n.1, p.1-15, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC/CNE/CP, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 02,**



de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

CANAU, V. M. F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUC-RJ, 1987. 93 p.

CHEVALLARD, Y. **La Transposicion Didactica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CICILLINI, G. A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: \_\_\_\_\_; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.) **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 37-66.

DINIZ-PEREIRA, J. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; OLIVEIRA, A. C. G. Oficinas Pedagógicas: uma proposta para reflexão e a formação de professores. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 2, p. 125-133, 2015.

\_\_\_\_\_; PETERNELE, W. S.; YAMASHITA, M. A formação de professores de Química no estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, p. 113-122, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUCHE, R.; SILVA, R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 26-29, 2008.

GIMENO SACRISTAN, J. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: \_\_\_\_\_; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

KASSEBOEHMER, A. C.; FARIAS, S. A. Conteúdos das Disciplinas de Interface Atribuídos a Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura em Química. **Alexandria**, v. 5, n. 2, p. 95-123, 2012.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de Química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, v.31, n.3, p.694-699, 2008.

MALDANER, O. A. A pós-graduação e a formação do educador químico. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. (Orgs.). **Educação Química: memórias, tendências, políticas**. Campinas: Átomo, 2008. p. 269-288.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELLOUKI, H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em interface com a licenciatura em Química: em contexto as possibilidades formativas.

**Química Nova**, v. 37, n. 6, p.1072-1077, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992. 158 p.

OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 875-890, 2013.

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano V, n.10, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, M. L. B. As Humanidades e as Ciências: dois modos de ver o mundo. **Gaudium Sciendi**, n. 8, p. 144-164, 2015.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química. **Química Nova**, v. 39, n. 1, p. 104-111, 2016.

SANTOS, B. S. O paradigma dominante. In: \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as Ciências**. 16 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010a. p. 5-36.

\_\_\_\_\_. O paradigma dominante. In: \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as Ciências**. 16 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010b. p. 36-58.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertar sobre formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16, p. 15-20, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Química no Brasil: 25 anos de ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. Campinas: Ed. Átomo, 2008. p. 17-38.

\_\_\_\_\_; ARAGÃO, R. M. R. (Orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: UNIMEP/CAPE, 2000.

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. A. Formação Inicial de Professores de Química: Formação Específica e Pedagógica. In: NARDI, R. (Org.) **Ensino de Ciências e Matemática I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009. p. 43-57.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

## PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO O DESEMPENHO DOS TUTORES E CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO EM MACAPÁ-AP

**Nilda Miranda da Silva**

Gov. do estado do Amapá  
mirandaseed@gmail.com

**Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno**

Gov. do estado do Amapá  
maria\_damasceno@hotmail.com

**Andreia Dutra Fraguas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
andreia@letras.ufrj.br

**Adávia Fernanda Correa Dias da Silva**

Instituto Benjamin Constant  
adaviavr@gmail.com

**Simonne Lisboa Marques**

Instituto nacional de Educação de Surdos  
simonnelmarques@yahoo.com.br

**RESUMO:** Este artigo teve como referência a pesquisa que teve como objetivo geral de analisar o desempenho dos tutores que realizaram o Curso Pró-Letramento coordenado pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá, vinculado a SEB/MEC para professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental em Macapá, em 2008. A abordagem metodológica da investigação foi o enfoque quantitativo que Segundo Costa (2007) e Kauark et al. (2010) do tipo exploratória Trivínos (1987) e estudo de caso. A pesquisa é baseada com técnicas e instrumentos de

coleta de dados através de análise documental, observações diretas e entrevistas (SAMPIERI et al., 2006). Os resultados mostraram que a formação continuada pelo PRÓ-LETRAMENTO tem contribuído para a prática pedagógica dos professores da educação básica conforme se observou nas análises e conclusão do trabalho. Os professores cursistas fundamentaram mais e com melhor qualidade conhecimentos didáticos que transformaram e inovaram suas práticas com atividades inovadoras, ganhando mais experiências através do curso de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada, Educação-Desempenho, Professores-Tutores, Pró-Letramento.

**ABSTRACT:** This article had as a reference the research that had as general objective to analyze the performance of the tutors who carried out the Pró-Letramento Course coordinated by the State Secretariat of Education of Amapá, linked to SEB / MEC for teachers of the initial series / years of the Elementary School in Macapá, in 2008. The methodological approach of the research was the quantitative approach that Segundo Costa (2007) and Kauark et al. (2010) of the exploratory type Trivínos (1987) and case study. The research is based on techniques and instruments of data collection through documentary analysis, direct observations and interviews (SAMPIERI et al., 2006). The results

showed that continuing education by PRÓ-LETRAMENTO has contributed to the pedagogical practice of primary education teachers as observed in the analysis and conclusion of the work. The cursista teachers founded more and with better quality didactic knowledge that transformed and innovated their practices with innovating activities, gaining more experiences through the training course.

**KEYWORDS:** Continuing Education, Education-Performance, Teachers-Tutors, Pro-Literacy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo analisar o desempenho dos tutores e contribuições dos professores: Um estudo de caso do curso Pró-Letramento em Macapá-AP, em 2008 – uma mobilidade pela Qualidade na Educação – na área de alfabetização, linguagem e Matemática do programa de Formação Continuada em serviço – tendo como referência os anos iniciais do Ensino Fundamental em Macapá, Estado do Amapá, em 2008.

Especialmente o curso de formação continuada para professores dos anos iniciais na modalidade à distância – PRÓ-LETRAMENTO - foi orientado por tutores virtuais e presenciais que conduziram durante o ano de 2008 com proposta de revezamento em 2009 nas respectivas disciplinas. Apresentaram resultados obtidos de uma pesquisa de campo realizada por meio de ações de formação continuada em nível federal, estadual e municipal principalmente após a criação Escola da Secretaria de Educação à Distância (SEED) em 1996, “não raro o modelo de capacitação segue características de um modelo em cascata’, no qual o primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETO, 2009).

Neste artigo abordamos mais diretamente a questão da formação docente, especialmente a formação continuada. Analisamos o programa educacional o PRÓ-LETRAMENTO que fora elaborado e concebido no início do governo Lula (2003/2004). Que segundo documento oficial do Ministério da Educação, a Rede tem finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2005, p. 6).

É pertinente que o Programa de Formação Continuada para professores da Educação Básica anos iniciais do Ensino Fundamental implementado pelo Ministério da Educação (MEC), nos diversos Estados Brasileiros, desde 2005 nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática que compõe a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, é um componente de capacitação de diversas áreas do conhecimento na formação acadêmico-científica para a melhoria da qualidade da

educação básica em todo o território nacional.

Com especial atenção as suas propostas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Educação Básica, foi inclusive realizado um estudo de caso e para a execução do mesmo efetivaram-se procedimentos metodológicos amparados na ciência, onde se estabeleceu a pesquisa com inclusão do tipo quantitativo, descrição do lugar investigado, procedimentos, descritiva, transversal, com ilustração da população e amostra, na linha de pesquisa de modelo não-experimental; pois não se constrói uma situação mais se observa as que já existem de acordo do Hernández Sampieri et al. (2006) “se realiza sem manipular as variáveis, observando os fenômenos como se ocorrem em seu contexto educacional, para depois analisá-los”.

Em seguida, abordamos a pesquisa que foi articulada pelos órgãos oficiais federais, ou seja, pelo FNDE/MEC vinculados a rede de formação continuada aos professores da Educação Básica – SEB/MEC e coordenada por setores locais em Macapá envolvendo a seleção das escolas que participaram do curso Pró-Letramento.

Identificamos e o problematizamos a utilização de um argumento, que é fundamentado das concepções das práxis do professor reflexivo, adotada como princípio norteador em vários programas oficiais, de formação de professores no Brasil, em particular o pró-letramento, que direciona a formação para uma praticidade, concretizada por meio de um conjunto de materiais didáticos que instrumentalizam os cursos de formação continuada e de técnicas de aprendizagem e desenvolvimento de atividades. Uma vez que segundo Sacristan (2000, p. 55), ao se pensar a construção de um currículo para educação básica, é necessário pensá-lo na sua totalidade, ou seja, ele deverá refletir um projeto de educação que “agrupe as diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade e as habilidades consideradas fundamentais”.

## 2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada é uma exigência nas atividades profissionais do mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.

Jean Hebrard no artigo “A formação de professores polivalentes da Educação Básica no Ensino Fundamental no Brasil e na França: balanço, perspectivas”, diz que a formação dos professores deve hoje fazer frente a missões complexas e frequentemente contraditórias, funciona como um instrumento decisivo para o

sucesso das evoluções em curso quando define as suas restrições nos contextos políticos de onde ela nasceu. Portanto, com relação às contribuições e limitações dos professores com relação ao Pró-Letramento, constata sobre a reflexão sobre a prática e os documentos pedagógicos do curso considerado objeto de estudo e discussão nas situações presenciais e não presenciais que foram registradas e refletidas por instrumentos diversos, apoiados quase sempre com linguagens complementares, como o vídeo, seminários e oficinas.

As práticas pedagógicas uma vez socializadas por seus atores, que ocuparam lugar importante e especial lugar, na formação dos professores do curso do Pró-Letramento. Por meio de registros (Portfólio, memoriais, denominações atribuídas aos documentos dos diversos módulos, propostas e expectativas das fases do programa). Foi possível documentar para si e para os outros o “saber fazer” pedagógico e, ao mesmo tempo, planejar e avaliar de forma consciente as atividades cotidianas na escola.

O que marca a função entre as escolas é a interação com as atividades escolares cotidianas, ou seja, instrumentos que são referenciais para registro reflexivo como planejamento prospectivo e permanente avaliação do trabalho. Nesses documentos podem ser reunidos e relatados tipos diversos de informações e uma variedade de notícias sobre a prática dos tutores, isto é, desde administrativas organizacionais pedagógicas e políticas registrados os comentários, objetivos e finalidades da educação implícitas e explícitas sobre a função social da escola e do professor, o papel que desempenha na transformação das condições da vida social.

Um documento novo relacionado ao curso tem sido produzido durante o encontro presencial de importância político-institucional como requisito imprescindível para as escolas e o trabalho qualificado do professor.

O curso caracterizou-se com um texto com período programado embasado por diversos autores e instituições. E isso favoreceu um intercâmbio dos fins educacionais e políticos relativos às decisões de como podem se organizar os conhecimentos escolares de como se expressam inclusive as áreas de estudo, os campos de interesse, os procedimentos de ensino, os tipos de aprendizagem considerados significativos, as formas de avaliação, o uso do tempo e do espaço. Os documentos como formulários produzidos durante as etapas não-presenciais servem de referência às áreas de estudo da formação presencial.

Vale destacar que os documentos produzidos ocupam lugar no currículo, que contribuem para apoiar a formação dos educadores alimentando as reflexões sobre as práticas reais das escolas, seus problemas, avanços e novas perspectivas que cumprem importante papel nos contextos institucionais públicos. Os documentos administrativos de regulamentação e controle do estado operam como instrumentos para estudos avaliativos para leitores, formadores, assessores e pesquisadores.

A carga horária do curso foi distribuída entre as etapas presenciais com periodicidade anuais, em calendários definido no programa Pró-Letramento enquanto

que as etapas não-presenciais ao longo do período, distribuídas em calendários específicos que consideram as situações presenciais e não-presenciais como propiciadoras do aprendizado teórico e prático da atividade profissional do professor, tanto para sua atuação na sala de aula, quanto para a pesquisa, a preparação e avaliação da prática.

### 3 | PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Madalena Freire faz reflexões com relação à aventura de ensinar, criar e educar. No texto “O educador lida com a arte de educar”. “Paixão que precisa ser educada... A autora comenta que o instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá seu aprendizado de artista. Toda pedagogia sedimenta-se num método. Maneira de ordenar, organizar com disciplina, a ação pedagógica segundo certos pressupostos teóricos. Toda pedagogia está sempre engajada a uma concepção de sociedade, política.

Assim, como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não lida apenas com pensamentos, nem somente com emoções, mas se origina nas profundezas de nosso ser, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que a inteligência estrutura, organiza as emoções. A ação criadora dá forma, torna inteligível, compreensível o mundo das emoções. É nesta busca de significados que o educador estrutura, organiza a consciência de seu viver pedagógico.

O ato criador é o processo de dá forma, dá vida aos nossos desejos. Para isso, é necessário estar concentrado – como corpo e a mente presentes – para desenvolver o esforço na educação do desejo que traz o germe da paixão. No exercício disciplinado de sua arte (mediado por seus instrumentos metodológicos), é que a paixão de educador é educada. Educador ensina a pensar, e enquanto ensina, sistematiza e apropria – se do seu pensar. Pensar é o eixo da aprendizagem. Para pensar e aprender tem – se perguntar. E para perguntar é necessário existir espaço de liberdade e abertura para o prazer e o sofrimento inerentes a todo processo de construção do conhecimento. A pergunta é um dos sintomas do saber. Toda pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida. Ansiedades, confusões e inseguranças são constitutivas do processo de pensar e aprender. Assim como também o imaginar, o fantasiar e o sonhar. Não existe pensamento criador sem estes ingredientes. Educador ensina a pensar. Mas somente pensar não basta. Educador ensina a pensar e a agir, segundo o que se pensa quando se faz. Nesta concepção de educação o educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação.

Todo esse momento do ato de ensinar é essencial refletir que:

É fundamental que professores agucem individualmente a inteligência das crianças, empregando técnicas que permitam a cada aluno aprender da maneira o que é

melhor para ele, aumentando sua motivação para o aprendizado, pois cada pessoa tem de encontrar seu próprio caminho, já que não existe um único para todos. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, s. p.).

Considerando que alunos diferentes lembram e integram informações com diferentes modalidades sensoriais, analisar como as pessoas se relacionam, atuam e solucionam problemas, identificar os estilos específicos da aprendizagem, torna-se bastante útil (WILLIAMS apud MARKOVA, 2000).

Portanto, dessas ideias e conceitos compreende-se a importância que há entre a aproximação entre as neurociências e a pedagogia como uma contribuição valiosa para o professor, que através de sua prática, num ambiente de respeito às diferenças individuais permite eticamente ao professor do ponto de vista intelectual e emocional, consciente claro do seu papel intervir para construir adequadamente os conhecimentos imprescindíveis que influenciam no processo de ensino e aprendizagem uma vez que também fortalece na qualidade pedagógica.

Explica o autor que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Nas palavras de Emília Ferreiro (2001) a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. O significado do aprender a ler e a escrever ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafo Centrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana.

Emília Ferreiro questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, explicita a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (FERREIRO, 2003, p. 30).

Note-se, contudo, que a oposição da referida autora se circunscreve estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o



sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos).

É preciso considerar, como ponto de partida, que as práticas letradas de diferentes comunidades (e, portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar). Lidar com essa diferença (as formas diversas de conceber e valorar a escrita, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação ...) significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita (COLELLO, 2003; COLELLO; SILVA, 2003). Que escola é essa que não ensina a escrever?

#### **4 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Silvia M. Gasparian Colello a autora de “Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita”. Se no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais,

romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam ainda com o reducionismo que delimitava a sala de aula como único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isto é, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizarem os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos a possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo. Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como por exemplo, o “letramento social” com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo, o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”.

Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (SOARES, 2003). A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valoração da escrita), como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas consequências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman.

## 5 | RESULTADOS INVESTIGADOS

Considera-se neste estudo do estudo de caso do Pró-Letramento que ampliou as apropriações construídas durante a execução do curso de formação e capacitação pelos professores participantes e que alcançou os objetivos no sentido do intercâmbio de discussões teóricas, fundamentação e compreensão das atividades didático-pedagógicas propostas veiculadas durante o desempenho da prática pedagógica dos tutores durante o curso Pró-Letramento pois, possibilitou a esses profissionais um processo de reflexão crítica a respeito de sua própria prática pedagógica, da dinâmica e complexidade que envolve o processo de formação continuada do

professor, do reconhecimento da necessidade permanente de atualização profissional e do estabelecimento de critérios conscientes para o desenvolvimento da docência e melhoria das práticas escolarizadas na Educação Básica.

Em complementação a essa questão, os educadores afirmam que o curso Pró-Letramento significa um avanço em termos de melhoria para qualidade de ensino para o Ensino Fundamental, inclusive para fundamentação de sua carreira acadêmica.

Durante a praticidade do curso há várias indagações, ou seja, por que a repetência, qual a causa para esse indicador. Daí, existir a preocupação em mostrar a realidade no sentido de buscar uma discussão coletiva que resulte em uma reorganização do saber a fim de desencadear um trabalho com vistas a um projeto que o aluno esteja inserido.

Para melhor esclarecer os resultados obtidos, vamos nos reportar as perguntas específicas. A primeira indaga o desempenho do profissional tutor que monitorou o curso Pró-letramento da Secretaria de Estado da Educação do Amapá está adequada aos critérios estabelecidos pelo Programa Pró-Letramento; a segunda diz respeito ao perfil do profissional tutor da Secretaria de Estado da Educação do Amapá está em conformidade com os padrões de formação e desempenho exigidos pelo Programa Pró-Letramento e a terceira pergunta se o nível de formação e desempenho dos profissionais tutores está em consonância com as diretrizes de referências contidas no Programa Pró-Letramento.

Ao observar os resultados pode-se constatar que todos os indicadores propostos estão de acordo com os padrões de avaliação sugeridos, por exemplo; 100% dos tutores avaliados apresentam curso técnico em magistério e nível de graduação em pedagogia. Dos dados coletados 100% dos tutores possuem curso de capacitação, isto é, cursos nas áreas de Matemática – Licenciatura Plena em Matemática ou Pedagogia; nas áreas de Alfabetização/Linguagem – Licenciatura Plena em Letras ou Pedagogia para atuarem como tutores do programa Pró-Letramento no Estado do Amapá.

Todos os tutores avaliados que estavam lotados no ano de 2008 cumpriram as diretrizes que estabelece o programa. Dos 20 tutores que atuam no programa Pró-Letramento, 75% dos tutores possuem pós-graduação na área específica sugerida.

Do indicador desempenho dos tutores durante o curso Pró-Letramento, constatou-se a amostra dos 20 tutores avaliados pelos professores, sendo analisado um total de 12 critérios que estão descritos abaixo.

- 1 - O tutor faz o planejamento dos fascículos;
- 2 - O tutor utiliza os recursos instrucionais (fascículos) de forma compatível com os critérios do curso;
- 3 - O tutor utiliza o material didático (Kit do programa – cd's, dvd's, jogos) do curso;
- 4 - O tutor explica de forma compreensiva os objetivos dos fascículos do curso;
- 5 - O tutor desenvolve as atividades pertinentes ao programa Pró-Letramento concluindo o cronograma proposto no curso;

- 6 - O tutor trabalha os conteúdos de uma forma interdisciplinar;
- 7 - O tutor promove técnicas de participação em grupos;
- 8 - O tutor utiliza recursos audiovisuais para facilitar o processo ensino-aprendizagem;
- 9 - O tutor utiliza recursos inovadores tecnológicos para facilitar a aprendizagem à distância;
- 10 - O tutor trabalha o conteúdo direcionado às atividades profissionais do professor (aluno);
- 11 - O tutor trabalha o conteúdo relacionado ao cotidiano do professor;
- 12 - O tutor atende adequadamente o aluno para esclarecimento de dúvidas em relação ao curso Pró-Letramento.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos referidos critérios relacionados ao desempenho dos tutores concluiu-se que a formação e o desempenho dos profissionais tutores da Secretaria de Estado da Educação do Amapá que realizaram a 1ª fase do Curso experimental do programa Pró-Letramento realizado na Universidade Estadual Do Amapá – UEAP e demais instituições de ensino, em Macapá em 2008, responde as indagações iniciais, ou seja, o programa contribui para elevar a qualidade do ensino e de aprendizagem na área de língua portuguesa e matemática, inclusive com incentivos a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente com a intensão de que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada desencadeando ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino, exigência da atividade profissional no mundo atual que não pode ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial.

Portanto, o conhecimento adquirido na formação inicial reelaborado especificou-se em atividades profissionais, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitaram intervenções adequadas. Daí essa atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.

Para esta investigação que averiguou o desempenho dos tutores e contribuições dos professores: um estudo de caso do curso Pró-Letramento em Macapá, professores e tutores justificam-se e posicionam-se de forma positiva com relação a aplicabilidade do curso em Macapá uma vez que pontuam tais justificativas de importância quanto a produção de conhecimento durante o feedback em serviço capacitação no curso e praticidade em sala de aulas.

Durante a praticidade do curso há várias indagações, ou seja, por que a repetência, qual a causa para esse indicador. Daí, existir a preocupação em mostrar a realidade

no sentido de buscar uma discussão coletiva que resulte em uma reorganização do saber a fim de desencadear um trabalho com vistas a um projeto que o aluno esteja inserido.

Dessa forma, conclui-se que no contexto federativo o MEC, por meio da SEB, e da SEED e o coordenador nacional do Programa reafirmam as formas de gestão em regime de colaboração entre as instâncias de governo federal, estadual e municipal, pois com a implementação do Pró-Letramento de maneira integrada funcionou com uma estrutura organizacional em relação as diretrizes e os critérios de organização dos cursos com competências específicas. Vale destacar, estava previsto a garantia de recursos financeiros para a elaboração e a reprodução os materiais e a formação dos orientadores/tutores.

Os sistemas de ensino foram formalizados por um termo de adesão em que firmaram um compromisso vinculados aos seguintes atores, dentre os quais: professor cursista, professor orientador/tutor e o coordenador geral.

O formador de tutor vinculado ao Centro da REDE ou em parceria com as universidades designadas, trabalharam com turmas de 25 tutores pertencentes a um pólo ou região do Estado. A formação e acompanhamento do professor orientador de estudos/ tutor foram feitos por meio de um curso inicial e por dois seminários, durante a realização do Programa. Ao final do curso, houve um seminário ou encontro final, para avaliação do programa de formação Pró-Letramento.

Sugerimos que o Programa de Formação Continuada para professores da Educação Básica anos iniciais do Ensino Fundamental implementado pelo Ministério da Educação (MEC), nos estados brasileiros e que compõe a Rede Nacional de Formação de Professores da educação Básica, fica a recomendação de realizar o acompanhamento contínuo nas instituições de ensino, inclusive nas unidades escolares com indicadores medidos pelo baixo índice na escala de proficiência do IDEB. Sugere-se que para realizar esse acompanhamento a Secretaria de Estado da Educação do Amapá proceda com monitoramento dos professores que se submeteram a formação continuada do Pró-Letramento, que seja criado um banco de dados com informações atualizadas das escolas referência do programa de capacitação Pró-Letramento. Esse banco de dados poderá ser utilizado para projetos futuros ou realização de outras atividades em parcerias com as universidades em projetos de extensão ou instituições com temas relevantes para a sociedade.

Que haja a garantia própria de particularidade do trabalho docente, momentos de reflexão a respeito da flexibilidade, de diálogo constante entre professor e equipe gestora, também entre os alunos, objetivando dar oportunidade a cada ser construtor de seu próprio conhecimento proporcionando uma formação de maneira integral, melhorando, assim a qualidade do ensino-aprendizagem onde aconteça investigações a respeito da atuação dos professores com relação a utilização de metodologias inovadoras no trabalho docente com os alunos matriculados na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. **Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: Pró-Letramento**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB**. Disponível em: [ideb.inep.gov.br/resultado](http://ideb.inep.gov.br/resultado). Acesso em: 12 jan. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: MEC, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Leon. **Aprendizagem na escola**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

## PROJETO “A COR DA CULTURA”: O PROTAGONISMO NEGRO/A NO PROGRAMA “HERÓIS DE TODO MUNDO”

**Helena Maria Alves Moreira**

Universidade do Estado do Rio Janeiro  
Rio de Janeiro, RJ

**Mônica Regina Ferreira Lins**

Universidade do Estado do Rio Janeiro, CAP-  
UERJ  
Rio de Janeiro, RJ

**Luciana Maria da Conceição Vieira**

Universidade do Estado do Rio Janeiro  
Rio de Janeiro, RJ

protagonista de suas histórias é valorizar quem foi injustamente invisibilizada na construção da história do Brasil nas mais diversas ocupações e atividades. O debate das questões raciais no Brasil apresentada em formas de projetos e programas contribuem para a equidade racial e colaboram para novas perspectivas para a promoção da igualdade e no combate às diferenças para a educação para relações étnico-raciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Heróis de Todo Mundo; A Cor da Cultura; Cultura Afro-brasileira.

**RESUMO:** Nas palavras de Kabengele Munanga, estamos todos acostumados a escutar e a ler, até nos textos eruditos, os conceitos de cultura, civilização e africanidade no singular. Por isso, a importância de conceber o aprendizado sobre o continente africano respeitando toda sua diversidade, mas como trabalhar as culturas africanas além da visão eurocêntrica imposta há anos pelos livros didáticos onde a figura do negro é comumente retratada como subalternizado, como objeto ou submisso? No ano de 2004, o Ministério da Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho e várias instituições públicas e privadas lança o programa “Heróis de Todo o Mundo”, parte integrante do projeto “A Cor da Cultura”. A ideia do projeto como um todo é a valorização da cultura afro-brasileira sob um ponto de vista afirmativo. Trazer o negro/a como

**ABSTRACT:** In the words of Kabengele Munanga, we are all accustomed to listen and to read, even in the learned texts, the concepts of culture, civilization and Africanness in the singular. Therefore, the importance of conceiving learning about the African continent respecting all its diversity, but how to work African cultures beyond the Eurocentric vision imposed for years by textbooks where the figure of the black man/woman is commonly portrayed as subalternized, as an object or submissive? In 2004, the Ministry of Education, in partnership with the Roberto Marinho Foundation and several public and private institutions, launched the “Heroes from Around the World” program, an integral part of the “The Color of Culture” project. The idea of the project as a whole is to value Afro-Brazilian culture from an affirmative

point of view. Bringing the black man/woman the protagonist of their stories is to value who was unjustly invisible to build the history of Brazil in the most diverse occupations and activities. The debate of racial issues in Brazil presented in project and program forms contribute to racial equity and collaborate to new perspectives for the promotion of equality and in combating differences for education for ethnic-racial relations.

**KEYWORDS:** Heroes of Every World; The Color of Culture; Afro-Brazilian culture.

## 1 | INTRODUÇÃO

O projeto “A Cor da Cultura” foi um marco na construção de uma história de combate **às diferenças** na perspectiva da humanização. Os estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais onde os negros/as são apresentados como protagonistas trouxe uma concepção historicamente inédita na área educacional. Dentre os vários programas criados pelo projeto e exibidos pelo Canal Futura, destacamos o programa “Heróis de Todo Mundo”, uma série de biografias de homens negros e mulheres negras que contribuíram e contribuem nas mais diversas áreas de conhecimento, para a construção da história do nosso país.

São arquitetos, engenheiros, musicistas, escritores, geógrafos, atores, poetas, etc, nomeados como “heróis anônimos” no programa “Heróis de Todo Mundo” e que não aparecem nos livros de história ou que tiveram o devido reconhecimento pelos seus trabalhos e contribuições ao longo das décadas.

Nos livros de história a figura do negro é geralmente retratada como simples escravo, sem identidade, sem vontade própria, sem religião, oriundos numa visão eurocêntrica do Continente africano, visto como unívoco, homogêneo, o que na concepção de Munanga (2009) constitui-se num grande erro.

A África, tanto tradicional quanto moderna, é um mundo variado e diverso. Em sua complexa realidade social, a África é composta de sociedades em que cada uma tem sua individualidade cultural e se expressa por nome próprios. (MUNANGA, 2009, p.29).

Sob a perspectiva de se trabalhar conceitos antes silenciados, como: valores civilizatórios, circularidade e oralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória e ancestralidade, através de ações educativas; foi criado no ano de 2004, o projeto A Cor da Cultura (ACDC), pelo Ministério da Educação, a Fundação Roberto Marinho em parceria com a Petrobrás (até 2014), a extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e a Fundação Cultural Palmares como uma ação afirmativa na área da educação para as relações étnico-raciais.

O ACDC foi criado como um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira após um ano da implementação da Lei 10639/03, que instituiu no currículo



oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. Tempos depois foi promulgada a Lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Essas duas leis modificaram a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e se consolidaram no Artigo 26ª da Lei 9394/94.

**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

**§ 1º** O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

**§ 2º** Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Para Andrade (2009), as sociedades multiculturais são impregnadas de preconceito e de discriminação como: o racismo, o sexismo, a xenofobia, a homofobia, etc. Faz-se necessário, trabalhar os conteúdos programáticos, por uma perspectiva intercultural, que supere as invisibilidades causadas por uma educação eurocêntrica. Dentro da perspectiva intercultural, os espaços educativos são fundamentais para que se possam trabalhar as diferenças através de práticas educativas no cotidiano escolar. Através da interculturalidade, o projeto “A Cor da cultura”, questiona o papel dos poderes instituídos como únicos e absolutos, abrindo caminhos para novas possibilidades de se trabalhar os conceitos socialmente produzidos.

O projeto “A Cor da Cultura” oferece às escolas públicas um *Kit* pedagógico direcionado especificamente aos professores, composto por cinco cadernos intitulados: Modos de Ver, Modos de Interagir, Modos de Sentir, Modos de Fazer e Modos de Brincar e um Glossário de Palavras de origem africana. Além dos livros, estão disponíveis no site [www.acordacultura.org.br](http://www.acordacultura.org.br), os programas: Livros Animados, que incentiva a leitura junto ao público infantil, temáticas afro-brasileiras e africanas; o programa Mais Ação, episódios dedicados a retratar iniciativas sociais afirmativas desenvolvidas por organizações não-governamentais; o programa Nota 10, voltado para metodologia de ensino e formação de educadores; o programa Mojubá, documentários sobre a religiosidade de matriz africana, a história dos quilombos e de outros valores da negritude presentes na cultura brasileira e programa Heróis de Todo o Mundo, que retrata a vida e a obra de homens negros e mulheres negras que se destacaram nas diferentes áreas do conhecimento no Brasil.

Nos cadernos voltados para o professor encontram-se textos escritos por educadores e ativistas do Movimento Negro, pessoas que de uma forma ou de

outra participaram ativamente da construção e implementação do projeto. O material do projeto é distribuído às Escolas Públicas de todo o país. Nos anos iniciais do projeto haviam várias equipes que se dirigiam aos municípios realizando o curso de formação para os professores e professoras, curso esse que seria replicado pelos participantes em suas escolas, nele as pessoas debatiam temas sobre racismo, inclusão, o papel do negro na sociedade e compartilhavam experiências vividas. Esses cursos eram ministrados por educadores, professores do Ensino Superior e por pesquisadores do campo da educação para a educação das relações étnico-raciais, mas em detrimento das restrições orçamentárias devido à extinção de algumas instituições parceiras, os cursos de formação diminuindo, assim como a produção dos materiais.

Fomentar debates e discussões que levem à análise e reflexão dos elementos da cultura afro-brasileira, não só para o conhecimento, mas principalmente para a construção da autonomia dos educadores sobre a temática é o grande objetivo do curso de formação continuada, que apesar dos desafios ainda é oferecido até os dias de hoje sob a responsabilidade da Fundação Roberto Marinho, através da sua Gerência de Mobilização Comunitária.

## 2 | SOBRE O PROGRAMA “HERÓIS DE TODO O MUNDO”

Não, não é uma série sobre o Super-homem ou o Batman. Heróis de todo mundo é uma série de interprogramas que quer mostrar ao público comum que aqui mesmo, no Brasil, existem Heróis. Heróis porque quebraram barreiras, que venceram apesar dos enormes obstáculos enfrentados, que lutaram por uma vida melhor para todos. Ah! E são negros.

Dessa forma, o programa “Heróis de Todo o Mundo” se apresenta no site da “A Cor da Cultura”, e, a partir dessa premissa, são trabalhados conceitos de diversidade e diferença e educação para as relações étnico-raciais sob uma proposta decolonial, de valorização da cultura e história afro-brasileira numa proposta educativa que promova a autoestima da criança negra.

Oliveira (2017) evidencia que o material do projeto “A Cor da Cultura” se aproxima das teorias circunscritas no campo da decolonialidade, pois seus textos desafiam a razão única da modernidade ocidental e apresentam pensamentos “Outros” e incitam outras formas de ser, de agir, de sentir, de fazer e de conhecer o mundo.

Paulo Freire (1996), lutava por uma educação como forma de intervenção no mundo, que levasse os educandos, a analisar, comparar, avaliar, decidir, optar, romper barreiras. Assim como Freire, o projeto A Cor da Cultura trabalha por uma perspectiva humanizadora e antirracista, os conceitos de interculturalidade, combate às diferenças e as desigualdades.

Na visão de Trindade (2006) e Gomes (2017), a educação como campo fundamental de formação humana, constitui-se num espaço, por onde transitam, diversos

grupos étnico- raciais, pessoas de diferentes gerações, de origens socioeconômicas distintas, credos e religiões diversas, e, é nesse contexto que o cotidiano escolar é o lugar ideal para a reflexão de uma educação diferenciada e antirracista.

Para Cavalheiro (2001), nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas, desde à negação às tradições africanas e afro-brasileiras, ao abandono de costumes, a negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo...da nossa humanidade. É o caso do racismo nos livros didáticos, onde a figura do negro aparece sempre como pessoa escravizada, subalternizada, invisibilizando as personalidades que participaram ativamente da construção da sociedade brasileira, nas mais diversas áreas. São várias contribuições dessas personalidades denominadas pelo projeto “A Cor da Cultura” como “Heróis”.

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. (SILVA, 2001, pp-65-66)

O programa “Heróis de Todo Mundo” é composto por histórias biográficas que são apresentadas de forma lúdica por atores, escritores, esportistas, jornalistas e outros profissionais negros e negras que se apresentam falando da vida e da obra dessas personalidades. São heróis que não aparecem nos livros de história. A educação voltada para o estudo das relações étnico-raciais, teve no projeto “A Cor da Cultura”, um marco na construção de um processo de em que traz o negro como verdadeiro protagonista da nossa história.

As personalidades são apresentadas como heróis no projeto até o momento foram: Adhemar Ferreira da Silva (atleta), Aleijadinho (artista plástico), André Rebouças (engenheiro), Antonieta de Barros (professora), Auta de Souza (escritora), Benjamin de Oliveira (ator/palhaço), Carolina M. Jesus (escritora), Chiquinha Gonzaga (compositora), Cruz e Souza (escritor), Elizeth Cardoso (cantora), Jackson do Pandeiro (músico), João Cândido (marinheiro/líder da Revolta da Chibata), José Correia Leite (jornalista), José do Patrocínio (abolicionista), Francisco José do Nascimento (jangadeiro/líder abolicionista), Juliano Moreira (médico), Lélia Gonzalez (professora/militante política), Leônidas da Silva (jogador de futebol), Lima Barreto (escritor), Luiz Gama (advogado), Machado de Assis (escritor), Mãe Aninha (ialorixá) Mãe Menininha (ialorixá), Mário de Andrade (escritor), Milton Santos (geógrafo), Paulo da Portela (sambista/ um dos criadores das escolas de samba), Pixinguinha (músico) Teodoro Sampaio (urbanista), Tia Ciata (personagem histórica do samba) e Zumbi (líder

revolucionário). Alguns são nomes bem conhecidos do público, outros, nem tanto, mas a proposta de reconhecimento dos seus feitos e atos é retratar a vida e a obra de homens e mulheres negros que se destacaram nas diferentes áreas do conhecimento no Brasil.

Assim, os episódios do programa “A Cor da Cultura” respondem a uma reivindicação do movimento negro, do passado e do presente, e, ao mesmo tempo, a uma necessidade de reparação de uma omissão histórica que tem negado aos afrodescendentes sua condição de sujeitos históricos ativos com participação em todo o processo sócio-econômico, político e cultural que tem modelado a nação brasileira. (SILVÉRIO, 2004, p.3)

Um ano antes da criação do Projeto A Cor da Cultura, as estatísticas apontavam que:

(...) 90% são do sexo masculino, 76% têm idade entre 16 e 18 anos; mais de 60% são negros; 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam quando cometeram o delito; 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres; 85,6% eram usuários de drogas quando adentraram a instituição. (SILVA & GUERESI, 2003)

Em 2013, os adolescentes que precisavam estudar e trabalhar ao mesmo tempo e são negros, pobres e do sexo masculino correspondia a uma porcentagem de mais de 50% da população. Após quatorze anos da implantação do projeto, a situação de jovens afrodescendentes no Brasil em situação de carências, vulnerabilidade socioeconômicas e/ou educacional não só não diminuiu, como aumentou. O que nos leva a crer que as políticas públicas brasileiras não estão atendendo as reais necessidades da população.

Entre os jovens que não estudam, não trabalham e não procuraram emprego na semana de referência da pesquisa – observam-se as características típicas de exclusão social do país: a maior parte é da raça negra (64,87%); 58% são mulheres e a imensa maioria (83,5%) é pobre e vive em famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo. Os jovens adolescentes que já estão fora da escola e só trabalham apresentam perfil semelhante a dos adolescentes acima destacados, com a diferença de que, nesse grupo, os homens são a maior parte e representam 70,65%, enquanto que as mulheres são menos de um terço (29,35%). Os adolescentes que só trabalham também são, na maior parte, negros (61,46%) e pobres (63,68%). O perfil de exclusão também se repete entre os adolescentes que necessitam conciliar trabalho e estudo, esses são na maioria do sexo masculino (60,75%), negros (59,8%) e pobres (63,03%). (Fonte: IPEA, 2013)

Num levantamento feito pela ONG Rio da Paz, ao todo 35 crianças morreram vítimas de bala perdida nessa última década. Tais fatos só aumenta a sensação de insegurança e impunidade das comunidades e da população em geral, frente às políticas públicas. Dentro desse cenário encontram-se as escolas públicas do Município do Rio de Janeiro onde o cotidiano escolar tem sido assunto nos telejornais de todo o país, por noticiar casos de estudantes mortos por armas de fogo.

## CONCLUSÕES

A relevância deste estudo está em conscientizar os professores para rever suas práticas pedagógicas e fomentar um espaço para debate sobre as questões raciais, o combate à discriminação racial e a redução das desigualdades sociais. O racismo pode ser explícito ou estrutural, mas fato é, que vitimiza cotidianamente os afrodescendentes, criando barreiras físicas e emocionais pela negação da sua ancestralidade, memória, história e cultura.

Apresentar o negro/a como protagonista de sua história faz com que o Programa “Heróis de Todo Mundo” seja um marco diferencial pois, age como um instrumento contra práticas discriminatórias e racistas, contra o silenciamento e a exclusão. A produção de recursos didáticos-pedagógicos são alternativas possíveis para promoção da igualdade e da diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano escolar.

Apesar do projeto “A Cor da Cultura” se utilizar da mídia do Canal Futura, a manutenção do site (não atualizado desde 2014), sua divulgação e distribuição foram bastante prejudicados pela extinção de algumas de suas parcerias e por falta de apoio das políticas públicas em colaborar com a continuidade do projeto.

O projeto “A Cor da Cultura” apresenta questões sobre a educação para as relações étnico-raciais, até então silenciadas e, por isso, a importância do debate e da reflexão sobre nossas práticas educativas, propondo alternativas, valorizando as diferentes culturas, discutindo a temática das questões raciais na sala de aula, estabelecendo hábitos e atitudes por mais simples que parecem, mas que são essenciais para a construção de uma educação antirracista e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE. M. (Org.) **Diferenças Silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 16/09/2017.

CAVALHEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor; In: CAVALHEIRO E. (org) . **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GOMES. N. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IPEA. **Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes**. Brasília: IPEA, 2013.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, L. R. **Dissertação de Mestrado. Não sou negro de alma branca: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto A Cor da Cultura**. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11447>. Acesso em: 10/10/2017.

SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVÉRIO, V. R. **Avaliação do programa “a cor da cultura”**. Disponível em: [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Avaliacao\\_do\\_programa\\_A\\_Cor\\_da\\_Cultura.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Avaliacao_do_programa_A_Cor_da_Cultura.pdf). Acessado em 18/12/2018.

TRINDADE, A. L. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

## PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA CIVIL

### Vitor Trein Lucca

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Santo Ângelo – RS.

### João da Jornada Fortes Filho

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Santo Ângelo – RS.

### Laura Perin Lucca

Prefeitura Municipal de Santo Ângelo  
Santo Ângelo – RS.

### Antônio Vanderlei Dos Santos

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Santo Ângelo – RS.

### Mauro Cesar Marchetti

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Santo Ângelo – RS.

**RESUMO:** Os currículos dos cursos de graduação têm em comum a distribuição dos conteúdos em disciplinas. Tais disciplinas abordam de modo específico, porém, segmentado, os conteúdos necessários para desenvolver no graduando as competências e habilidades esperadas. Este estudo trata-se de um relato de experiência dos docentes da disciplina Projeto Interdisciplinar, do Curso de Graduação em Engenharia Civil da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai

e das Missões, Campus de Santo Ângelo/RS, introduzida no currículo do curso a partir do primeiro semestre do ano de 2015. Tem como objetivo, além de compartilhar a experiência pedagógica que estabeleceu relações entre as disciplinas de projeto envolvidas na concepção de novas edificações, contribuir para a ampliação dos estudos que pretendem desenvolver estratégias de articulação entre disciplinas, na busca de novas alternativas para a construção do conhecimento. Mesmo cientes do fato de que o conceito de interdisciplinaridade, para a maioria dos pesquisadores, vai além da simples adoção de ações interdisciplinares, buscamos salientar que iniciativas no sentido de reduzir o distanciamento entre as disciplinas curriculares de cada curso são fundamentais para viabilizar a almejada interdisciplinaridade e o desenvolvimento das competências transversais exigidas na atualidade. A experiência pedagógica, hoje em sua terceira turma, tem despertado maior interesse nos alunos em relação aos conteúdos envolvidos e aumentado sua autoconfiança em relação à capacidade de aplicação dos conhecimentos construídos ao longo da graduação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de engenharia, Interdisciplinaridade, Práticas interdisciplinares.

**ABSTRACT:** The *curriculum* of undergraduate classes have in common the distribution of

content in disciplines. Such disciplines address specifically but targeted content, needed to the development of the graduate skills and abilities expected. This study is about an experience report from the teachers who teach the discipline of Interdisciplinary Project of the Undergraduate Program in Civil Engineering at URI - Integrated Regional University of High Uruguay and Missions, *Campus Santo Ângelo / RS*, discipline that was introduced in the curriculum at first half of 2015. It aims, in addition to sharing the pedagogical experience, which established relationships between project conception disciplines involved in the design of new buildings, contribute to the expansion of studies that aim to develop joint strategies between disciplines in the search for new alternatives for the construction of knowledge. Even aware of the fact that the concept of interdisciplinarity, for most researchers, goes beyond the simple adoption of interdisciplinary actions, we seek to point out that initiatives to reduce the gap between curriculum subjects for each course are essential to enable the desired interdisciplinarity and development of transversal skills required today. The pedagogical experience, now in its third class, has attracted greater interest in the students in relation to the contents involved and increased their self-confidence regarding the ability to apply knowledge built along the graduation.

**KEYWORDS:** Teaching in engineering, Interdisciplinarity, Interdisciplinary practices.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os currículos de graduação dos cursos de engenharia civil, bem como dos demais cursos de graduação de engenharia, estabelecem uma série de disciplinas de projetos, que englobam as diversas áreas de atuação do futuro profissional em formação. Tendo em vista a amplitude e a variedade de atribuições conferidas legalmente aos bacharéis em engenharia civil, cuja atuação futura engloba obras civis nas diversas áreas de infraestrutura e edificações, as disciplinas de projeto são fundamentais na qualificação dos graduandos.

Devido a sua complexidade e abrangência, tais disciplinas abordam de modo específico e segmentado cada uma das modalidades de projetos envolvidos na concepção de novas edificações. Assim, o desenvolvimento de projetos arquitetônicos, de fundações, estruturas, instalações elétricas, instalações hidrossanitárias e a elaboração de especificações técnicas e orçamentação são objeto de disciplinas específicas, ministradas na graduação de forma independente, sendo que sua vinculação, via de regra, se dá apenas pela maior ou menor capacidade do professor, ministrante de cada uma destas disciplinas, em salientar e demonstrar sua interdependência com os demais projetos que integram uma edificação.

Usualmente, nas diversas disciplinas do ensino superior predominam situações em que competências são tratadas em nível intradisciplinar. Neste patamar, os conceitos e competências se situam, se operacionalizam, se desenvolvem e se encerram somente no âmbito da própria disciplina específica [...] (POMMER, 2012, p. 37).



Tal procedimento, mesmo que cada disciplina cumpra de forma adequada seus objetivos e desenvolva competências suficientes para a elaboração de projetos específicos nas diversas áreas, proporciona uma visão segmentada e desarticulada, que carece de uma abordagem integrativa capaz de traduzir a complexidade e a interdependência dos diversos projetos necessários.

A constatação de Maines (2001) de que os docentes dos cursos de engenharia, gradativamente, passam a concordar com o fato de que os procedimentos didáticos-pedagógicos estão excessivamente centrados nas disciplinas e, de que há um distanciamento entre o que se trabalha em sala de aula e a realidade sócio/profissional, serve de motivação para que busquemos alternativas para reduzir a falta dessa visão global, que se traduz em insegurança nos profissionais recém-formados, quando ingressam no mercado de trabalho.

A identificação destas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e a busca de uma solução mais adequada para a sua superação, motivou a coordenação do Departamento das Engenharias e Ciência da Computação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus Santo Ângelo/RS, conceber e introduzir no currículo da engenharia civil a disciplina denominada “Projeto Interdisciplinar”.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, descritiva, um relato de experiência dos docentes da disciplina Projeto Interdisciplinar, do Curso de Graduação em Engenharia Civil da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Santo Ângelo/RS, introduzida no currículo do curso a partir do primeiro semestre do ano de 2015, no intuito de criar um espaço na grade curricular, no qual são trabalhados de forma integrada, conteúdos das disciplinas de projeto que concorrem para a elaboração de um projeto completo de uma nova edificação.

O objetivo deste relato de experiência, além de compartilhar a experiência pedagógica que estabeleceu relações entre as disciplinas de projeto envolvidas na concepção de novas edificações, é contribuir para a ampliação dos estudos que pretendem desenvolver estratégias de articulação entre disciplinas, na busca de novas alternativas para a construção do conhecimento.

## **2 | DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Revisão de Literatura**

Diversos estudos, Fernandes, Flores e Lima (2010), Maines (2001) e Nascimento *et al* (2015), tem manifestado a necessidade de adoção de uma abordagem diferenciada no ensino dos conteúdos dos cursos de engenharia, segmentados em disciplinas específicas, de maneira a proporcionar uma visão de conjunto, de complementariedade, que apontam para a interdisciplinaridade.

Apesar da interdisciplinaridade nos cursos de engenharia se caracterizar como um passo crucial para a formação de profissionais mais qualificados e preparados para o atual mercado de trabalho, as ações com esse enfoque ainda são poucas e isoladas (NASCIMENTO *et al*, 2015, s.p.).

O emprego da palavra “interdisciplinar” para denominar uma ação de interação entre disciplinas curriculares pode, se julgado apressadamente e com rigor, parecer pretenciosa ou, sob um olhar mais condescendente, ser tido como ingenuidade. Porém, diante do contexto de que não há consenso entre os pesquisadores sobre um conceito de interdisciplinaridade, o suposto atrevimento pode ser relevado.

Apesar das várias tentativas de conceituação e classificação do termo interdisciplinaridade [...], a primeira dificuldade para isso está no fato de que não há uma ideia única sobre o que seja interdisciplinaridade ou sobre o que caracterize as práticas interdisciplinares [...] (BICALHO E OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Em que pese não ter este estudo a pretensão de estudar ou discutir aspectos da evolução conceitual dos termos utilizados para denominar as interações entre disciplinas, algumas referências tornam-se necessárias para contextualizar e justificar a experiência objeto do presente relato.

As palavras multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade), interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, tão empregadas atualmente, possuem a mesma raiz: disciplina. Segundo Pombo (2004) a palavra disciplina pode ter pelo menos três grandes significados, quais sejam: disciplina como ramo do saber (área de conhecimento); disciplina como componente curricular e disciplina como conjunto de normas ou leis que regulam comportamento ou atividade humana, fato que, segundo a autora, não ajuda a resolver a equivocidade existente na conceituação da terminologia citada.

Vários autores, Domingues (2005), Pinheiro (2006) e Pombo (2004), estabelecem uma espécie de hierarquia e a ideia de continuidade ao conceituar os termos utilizados para denominar as novas abordagens que buscam a interação de conhecimentos. Assim, a multidisciplinaridade estaria situada em um primeiro nível neste processo de interação entre disciplinas, a interdisciplinaridade ocuparia uma posição intermediária e a transdisciplinaridade, em um nível mais elevado, uma interação mais profunda.

Pombo (2004) quando apresenta o que a autora denomina uma proposta de definição da palavra interdisciplinaridade, propõe que os termos devem ser pensados num *continuum*, onde a multidisciplinaridade estabelece algum tipo de coordenação entre disciplinas, numa perspectiva de paralelismo de pontos de vista; ultrapassada essa dimensão do paralelismo e avançando no sentido de uma combinação, uma convergência, uma complementariedade, atingimos o nível intermediário, a interdisciplinaridade e, por fim, quando se aproximasse de um ponto de fusão, de unificação, quando fizesse desaparecer a convergência, poderíamos então tratar de transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade está presente nos currículos dos cursos superiores, conforme constata Pommer:

[...] o âmbito do ensino superior é também multidisciplinar, na medida em que os objetos particulares tratados em cada disciplina podem manter vínculos com outras disciplinas, ressaltando que tais ligações são geralmente tênues, protocolares e abordadas de maneira implícita, tendo em vista que cada disciplina curricular mantém seus objetivos e métodos próprios (2012, p. 37, 38).

A possibilidade de superar as limitações, romper a práxis dos currículos fragmentados, para desenvolver competências transversais, se inicia com a identificação de formas de estabelecer canais de comunicação entre as disciplinas.

[...] para o ensino de engenharia, ações que estabeleçam relações entre disciplinas são necessárias e bem-vindas, mesmo que para muitos possam ser tidas como ações meramente instrumentais, e nunca ações interdisciplinares. Este primeiro passo é necessário para que se possa, quem sabe um dia, concretizar-se o processo de ensino-aprendizagem dentro de uma realidade interdisciplinar (MAINES, 2001, p. 44).

## 2.2 Descrição: Projeto Interdisciplinar

Introduzida a partir do primeiro semestre do ano de 2015, a disciplina foi fixada na grade curricular do curso de graduação de engenharia civil, no 9º semestre. Trata-se de uma disciplina de 04 créditos e 60 horas/aula, sendo 20 horas/aula teóricas e 40 horas/aula de prática em projeto. Para ministrá-la, foram designados dois professores do curso regular, um engenheiro civil e um arquiteto, profissionais que, além da atividade docente, atuam na construção civil, com larga experiência profissional na área de projeto de edificações.

A introdução da disciplina no 9º semestre (o currículo se desenvolve em 10 semestres), justifica-se pela necessidade de que o aluno já tenha cursado as disciplinas específicas dos projetos envolvidos em uma edificação de padrão normal. Mesmo que denominada como uma disciplina, trata-se fundamentalmente da criação de um espaço no currículo do curso, onde pode-se desenvolver a interação necessária entre os conhecimentos construídos nas disciplinas específicas, para atingir um objetivo comum, que é o desenvolvimento do projeto completo de uma nova edificação.

Cada turma conta com um número aproximado de vinte alunos, a fim de possibilitar atendimento de todos os alunos nos encontros de assessoramento, com a disponibilidade de tempo suficiente para o bom desenvolvimento dos trabalhos. Devido ao número de alunos, tem ocorrido duas turmas por semestre. Até o momento da elaboração do presente relato, a disciplina já teve a participação de 102 alunos, sendo 35 no semestre 2015/1, 23 no semestre 2015/2 e 44 alunos no semestre 2016/1.

Quanto ao número de professores, além dos dois professores ministrantes da disciplina, participam outros seis professores, titulares das disciplinas curriculares diretamente envolvidas no desenvolvimento do objeto comum, ou seja, do projeto completo de uma nova edificação, que são:

- Arquitetura I;

- Estruturas de Concreto Armado II;
- Fundações;
- Instalações I (Instalações Elétricas);
- Instalações II (Instalações Hidrossanitárias);
- Quantitativos e Custos.

Além de orientar os alunos da disciplina na elaboração, desenvolvimento e compatibilização dos projetos e especificações de uma edificação, compete aos professores, orientá-los no processo de encaminhamento dos projetos junto aos órgãos competentes para aprovação e licenciamento de obras.

O envolvimento interdisciplinar inicia-se na integração com a disciplina de Arquitetura I, do 8º semestre do curso, na qual os alunos desenvolvem individualmente um projeto arquitetônico completo, para uma edificação comercial/residencial, de no mínimo dois pavimentos, exigência introduzida na disciplina referida, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos projetos complementares (fundações, estruturas, instalações elétricas e hidrossanitárias) na disciplina de Projeto Interdisciplinar.

No primeiro encontro são explanados os objetivos da disciplina, sua abrangência, o método de ensino utilizado e os critérios de avaliação adotados. Ressalta-se que, apesar de os projetos serem desenvolvidos individualmente, a metodologia adotada permite e instiga a troca de informações entre os alunos e desses com todos os professores envolvidos. A bibliografia recomendada é a mesma das disciplinas de origem de cada projeto específico e a avaliação se dá, não pela precisão dos cálculos e dimensionamentos dos elementos constituintes dos projetos, mas pela compatibilidade dos projetos envolvidos e pela sua exequibilidade, considerando também, o grau de envolvimento do aluno e da participação nos encontros de assessoramento.

A disciplina desenvolve-se a partir do projeto arquitetônico elaborado na disciplina de Arquitetura I. Distribuída em quatro etapas:

- Projeto de Fundações e Estrutura de Concreto Armado;
- Projeto de Instalações Hidrossanitárias;
- Projeto de Instalações Elétricas;
- Elaboração de Especificações Técnicas (Memoriais Descritivos, Relação de Materiais, Orçamento e Cronograma de Obra).

A rotina de ensino repete-se em cada uma delas. Inicia-se cada etapa com uma aula expositiva/interativa que tem por objetivo revisar os conceitos pré-desenvolvidos nas disciplinas de origem, identificar os condicionantes de projeto, as normas pertinentes, estabelecer as exigências mínimas a serem contempladas e ressaltar a necessária compatibilização dos projetos envolvidos. Nos demais encontros, os alunos elaboram o projeto objeto da etapa em desenvolvimento, com o devido acompanhamento e assessoramento por parte dos ministrantes da disciplina.

Cabe ao professor uma preocupação em acompanhar a proposição e a execução, nas suas várias fases, ora parabenizando-os pelas decisões que procedem, ora incentivando-os à busca de outros caminhos e soluções. Assim, o professor pode

interferir, apresentando alguns conhecimentos necessários para a progressão do projeto, porém de modo que os próprios alunos tomem as decisões necessárias, visto que o professor não pode fazer ou viver o projeto pelo aluno (POMMER, 2012, p. 40).

No decurso do semestre, durante o desenvolvimento dos diversos projetos, os alunos, além de contar com o assessoramento por parte dos professores ministrantes, são orientados a buscar junto aos professores das disciplinas curriculares específicas envolvidas, auxílio no desenvolvimento dos projetos executivos que estão desenvolvendo, sendo que os professores dessas disciplinas disponibilizam parte de seu tempo na universidade para o atendimento das demandas dos alunos, tornando-se atores ativos no processo de ensino/aprendizagem da nova disciplina. Para a elaboração dos projetos, os alunos também são incentivados a empregar softwares disponíveis no mercado.

### 2.3. Discussão dos Resultados

Até o momento da construção deste relato de experiência, não foram aplicados instrumentos para aferir quantitativamente os resultados da criação desse espaço de interação disciplinar, que possam servir de subsídios para afirmar com precisão que o aprendizado tenha sido mais eficiente. No entanto, as manifestações por parte dos alunos, que já cursaram a disciplina, tanto nas avaliações institucionais semestrais como nos encontros informais, têm servido de motivação para a sua continuidade e aprimoramento.

Nas manifestações por parte dos alunos sobre a nova disciplina, são recorrentes as afirmações: maior conhecimento na área de projetos; conhecimento prático; muito útil para a vida profissional.

A tabela 1, traz o resultado da última avaliação institucional, quando perguntado aos alunos qual a importância da disciplina para a sua formação profissional:

Plenamente Satisfatório	Satisfatório	Regular	Insuficiente	Não Respondeu
65%	25%	10%	-	-

Tabela 1 - Resultado da Avaliação Institucional 2016/1

Os alunos demonstram, durante o desenvolvimento do projeto, maior interesse quando veem o conhecimento sendo aplicado em uma situação mais próxima da realidade que irão enfrentar na vida profissional e, ao final da disciplina, demonstram maior segurança em relação à capacidade de aplicação dos conhecimentos construídos ao longo da graduação. Fernandes, Flores e Lima ressaltam que no processo de aprendizagem que a sociedade vem exigindo, são importantes ações que desenvolvam nos alunos mais que as competências técnicas necessárias para sua especialização. O mercado de trabalho tem procurado profissionais que detenham outras competências transversais, tais como “a capacidade de comunicação, de liderança, de gestão de

conflitos, de assunção de responsabilidades e de gestão do tempo” (2010, p. 2).

Obviamente, nem todos assimilaram ainda a nova proposta. Relatamos duas manifestações de alunos: a primeira refere que a disciplina não deveria ser ministrada por dois professores (um engenheiro civil e um arquiteto), pois, o aluno alega ter ficado dividido entre as opiniões e, a segunda afirma que a disciplina não tem conteúdo de aprendizagem, trata conteúdos já estudados em outras disciplinas. Também o questionamento de um dos professores do curso de graduação: porque os professores da nova disciplina estão se metendo em tudo agora? Destacamos essas porque são relevantes no sentido de demonstrar que mudanças sempre sofrem algum tipo de resistência. Bazzo (2014) ao escrever sobre o início de suas incursões na busca de novas alternativas para mudança do ensino nas engenharias, ressalta a dificuldade de vencer paradigmas e a resistência de parte de professores e também de alunos frente a mudança.

Todas as manifestações, são encaradas como críticas positivas, que servem para aprimorar, a cada edição, tanto a metodologia adotada como a postura dos professores participantes. A experiência vivenciada até o momento tem nos motivado e demonstrado a importância de ações que promovem interações entre disciplinas, o que tem sido afirmado por diversos autores (MAINES, 2001; FERNANDES, FLORES E LIMA, 2010; NASCIMENTO *et al*, 2015).

Por fim, mesmo que a interdisciplinaridade, em seus conceitos mais presentes, quando se refere a uma complementaridade entre disciplinas, considera a sua raiz (disciplina) como cada ramo do saber ou área do conhecimento e não como componente curricular, ao adotarmos a proposta de definição de interdisciplinaridade de Pombo (2004), não vemos como uma heresia tratar como interdisciplinar uma disciplina curricular que, além de pôr em conjunto, de forma paralela, outras disciplinas curriculares (que caracterizaria a multidisciplinaridade), avança no sentido de demonstrar a necessidade de trata-las como complementares, sendo que o objetivo final (a concepção de uma nova edificação) só será atingido pela visão global do conjunto das disciplinas concorrentes.

### 3 | CONCLUSÃO

Concordamos com Pombo (2004) quanto a necessidade de alargamento do próprio conceito de interdisciplinaridade. A ideia de continuidade, de evolução desde o conhecimento científico fragmentado em disciplinas, ultrapassando o paralelismo e buscando a convergência de ações para solucionar problemas que transcendem os limites de uma única disciplina, nos autoriza a situar a experiência pedagógica objeto do presente estudo, como uma iniciativa válida, talvez o primeiro passo (sem o qual não se inicia uma caminhada) nesse processo de transformação.

Em nosso entendimento, iniciativas que estabeleçam interações entre disciplinas

no campo da engenharia devem ser incentivadas, pois, caminham no sentido de proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar situações práticas que possibilitem o exercício e aplicação das competências necessárias para sua atividade técnica específica, mas também o desenvolvimento das competências transversais que o mercado de trabalho e a sociedade tem exigido dos novos profissionais.

## REFERÊNCIAS

BAZZO, W.A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 4. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2011v16n32p1/19336>> Acesso em: 6 jul. 2016.

DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FERNANDES, Sandra Raquel; FLORES, Maria Assunção; LIMA, Rui Manuel. A aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de engenharia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP. v. 15, n. 3, p. 59-86, nov. 2010. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewArticle/20372>> Acesso em: 8 jul. 2016.

MAINES, Alexandre. Interdisciplinaridade e o ensino de engenharia. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 29, 2001, Porto Alegre. **Anais**. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2001/trabalhos/FCU010.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2016.

NASCIMENTO, Larissa. et al. A interdisciplinaridade em cursos de engenharia: um relato dessa experiência numa disciplina de laboratório de física. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10, 2015, Águas de Lindóia, SP. **Anais**. Disponível em: <<http://www.xenpec.com.br/anais2015/resumos/R0626-1.PDF>> Acesso em: 10 jul. 2016.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. **Ciência da informação: desdobramentos disciplinares, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.uff.br/ppgci/editais/lenavanialeituras.pdf>> Acesso em: 6 jul. 2016.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: **Interdisciplinaridade, humanismo, universidade**. Porto: Campo das Letras, 2004. Disponível em: <[http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia\\_interdisciplinaridade.pdf](http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdisciplinaridade.pdf)> Acesso em 2 jul. 2016.

POMMER, Wagner Marcelo. A interdisciplinaridade e o ensino de engenharia: ensaio sobre um projeto articulador. **Revista Educação**, v. 7, n. 1, p. 35-47, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/998/990>> Acesso em 22 jul. 2016.

## PROJETO MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA: DISCURSOS DE EQUIDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS DE CARUARU

**Karinny Lima de Oliveira**

Universidade Federal de Pernambuco,  
Centro Acadêmico do Agreste,  
Caruaru-Pernambuco.

**RESUMO:** A atenção em torno das relações de gênero historicamente aparece enviesada por concepções que reforçam a assimetria de poder e incentivam a exclusão da mulher do espaço público, restringindo seu papel ao âmbito da família e dos cuidados com o outro. Esta cultura patriarcal serve de égide para a violência contra mulheres, meninas e adolescentes, que já se tornou pandemia no Brasil. Como política de enfrentamento desse contexto, foi criada a Lei Maria da Penha, Lei 11.340/2006, que prevê a realização de campanhas educativas e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares. Este trabalho analisou as configurações do “Projeto Maria da Penha vai à Escola” e sua recepção pelos/as gestores/as da rede pública de ensino em Caruaru. Foram constituídos dois corpora: documentos do projeto; entrevistas semi-estruturadas com agentes institucionais. Os resultados apontam para um processo contínuo, contudo não linear, e não consensual. Onde apresentou movimentos de rompimento com tipos tradicionais de ordem social, onde emerge uma agenda pública

advinda da articulação de diferentes forças políticas, na esfera do Estado, da sociedade civil organizada e da escola, que têm buscado, segundo diferentes compreensões em torno do discurso sobre “enfrentamento à violência de gênero”, desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação e que permitam a construção de um sistema escolar inclusivo, que enfrenta e combate as discriminações contra a mulher. Revelando um momento de deslocamento, que desafia a construção de novos posicionamentos pela escola em torno do enfrentamento à violência de gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei Maria da Penha, violência contra mulher, educação escolar, discurso.

**ABSTRACT:** Attention around gender relations historically appears biased by conceptions that reinforce the asymmetry of power and encourage the exclusion of women from the public space, restricting their role to the family and care of the other. This patriarchal culture serves as an aegis for violence against women, girls and adolescents, which has already become a pandemic in Brazil. As a policy to confront this context, the Maria da Penha Law was created, Law 11,340 / 2006, which provides for educational campaigns and the inclusion of gender equity content in school curricula.



This work analyzed the configurations of the “Maria da Penha Project goes to School” and its reception by the managers of the public school in Caruaru. Two corpora were constituted: project documents; semi-structured interviews with institutional agents. The results point to a continuous process, however nonlinear, and not consensual. Where he presented movements of rupture with traditional types of social order, where a public agenda arises from the articulation of different political forces, in the sphere of the State, organized civil society and the school, that have sought, according to different understandings around the discourse on “Addressing gender violence,” to develop educational actions that promote gender equity in education and to build an inclusive school system that addresses and combats discrimination against women. Revealing a moment of displacement, which challenges the construction of new positions by the school regarding the confrontation with gender violence.

**KEYWORDS:** Maria da Penha Law, violence against women, school education, discourse.

## INTRODUÇÃO

Desde do século passado, movimentos feministas se articularam em luta pela igualdade de direitos civis, políticos, econômicos e sociais entre os gêneros, o que forçou organizações internacionais, países e estados a construir uma agenda política e legislativa orientada pelos princípios da justiça social. A atenção em torno das relações de gênero historicamente aparece enviesada por concepções que reforçam a assimetria de poder e incentivam a exclusão da mulher do espaço público, restringindo seu papel ao âmbito da família e dos cuidados com o outro.

Esta cultura patriarcal serve de égide para a violência contra mulheres, meninas e adolescentes, que já se tornou pandemia no Brasil, uma vez que a violência de gênero, está dessa forma, presente em todos os setores da sociedade independentemente de classe social, raça, grupo étnico, cultura, escolaridade, idade ou religião (BASTERD, 2004; LIMA, 2014; SANTOS; IZUMINO, 2005). É a partir desse cenário de pandemia social, que a violência doméstica e familiar faz o Brasil assumir o 5º lugar no ranking mundial de assassinatos de mulheres cisgênero, o 4º em estupro de vulnerável e o 1º lugar nos assassinatos de travestis e transexuais, segundo o Mapa da Violência (WASELFSZ, 2016). Esse cenário da violência no Brasil se desdobra até os municípios, em “efeito cascata”, o Estado de Pernambuco, por exemplo, ocupa o 7º lugar dos 26 Estados da Federação e Caruaru, por sua vez, é a 2ª cidade mais violenta dos 184 municípios do Estado de Pernambuco.

Para Louro (2003), discutir a violência de gênero na educação, implica analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder vigentes na sociedade em que vivemos. Neste contexto, enquanto política pública de enfrentamento, destacam-

se vários marcos normativos, entre eles a Lei Maria da Penha, promulgada no Brasil, Lei 11.340/2006, que prevê ações sociais, preventivas, protetivas e repressivas, evidenciando-se a realização de campanhas educativas e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares.

A partir dessa normativa surgiram várias campanhas de prevenção à violência doméstica e familiar voltadas para o público escolar em diversos estados brasileiros, inclusive em Pernambuco, por meio das Secretarias da Mulher, das Secretarias de Justiça e/ou das Secretarias de Educação. Entre estas campanhas, destacam-se duas pela abrangência nacional: “Quem ama abraça: fazendo escola” e “Projeto Maria da Penha vai à Escola”. Foi nesse cenário que emergiu a temática do enfrentamento à violência contra a mulher na agenda educacional brasileira, onde a Lei Maria da Penha em especial o seu inciso V do artigo 8º regula que

“A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres” (grifos nossos) (FERNANDES, 2012).

Dessa forma, o primeiro município a implementar o projeto em Pernambuco foi Caruaru, em 2009. A partir da experiência de Caruaru e da socialização dos seus resultados, a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco resolveu implementar o projeto em outros Municípios. Em função do reconhecimento da importância da matéria, houve a publicação do Decreto de nº 40.317/14, em que o Governo do Estado de Pernambuco instituiu o “Comitê Pernambucano de Apoio à Formação em Gênero” e regulou no seu artigo 2º a inserção da disciplina de gênero no currículo do ensino médio, bem como a oferta de cursos de extensão e de especialização sobre temas relacionados à mulher, para profissionais da educação, da segurança pública e da saúde, a partir de convênios estabelecidos com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a Fundação Joaquim Nabuco, com o Ministério da Saúde e com a Universidade de Pernambuco (UPE).

Diante disso, o Município de Caruaru, mudou o status de projeto para programa, por meio do Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016, institui o Programa “Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru, com data de 16 a 22 de março de 2016. Dessa forma, ao longo de quase uma década de implementação do Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola, ficamos interessadas em pesquisar as formas de implementação do projeto desde 2009 até o ano de 2016. Para tanto, este trabalho analisou as condições de possibilidades e configurações do “Projeto Maria da Penha Vai à Escola” e sua recepção pelos/as gestores/as da rede pública de ensino em Caruaru. Envolveu dois objetivos específicos: 1) compreender o(s) discurso(s) sobre gênero e enfrentamento à violência de gênero presentes no

projeto; 2) Identificar as ações pedagógicas desenvolvidas.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é qualitativa, e por isso tem caráter relacional, pois, segundo Esteban (2010), a mesma envolve encontros face a face, participação, cooperação, interação. Sob essa perspectiva relacional, Chizzotti (1998) apresenta como pressuposto da pesquisa qualitativa a existência de “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 79). Nesse sentido, as práticas qualitativas proporcionaram, segundo Melucci (2005) uma redefinição do campo da pesquisa social e contribuíram para superação dos dualismos sujeito/objeto, realidade/interpretação, fatos/interpretação, heranças da modernidade.

Alcançando assim a perspectiva de que há centralidade na linguagem e de que a ideia está sempre relacionada a culturas, tempos e contextos específicos que garantem alguma estabilidade e regularidade na oscilação e dispersão dos sentidos sociais, dos quais participa a própria investigação científica. Foi realizada o acompanhamento como observadora não-participante, durante o ano de 2015, dos encontros realizados nas escolas contempladas pelo Projeto Maria da Penha vai à Escola, pois Marconi e Lakatos (2010), defendem que a observação não-participante possibilita além de observar os fatos, falas, gestos, conversas, silêncios, olhares e movimentos com o propósito sistematizá-los, será possível, também, apanhar a riqueza desses detalhes e atribuir-lhes sentido diante de cada contexto apresentado nas relações de gênero vivenciadas.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com agentes institucionais e levantamento dos documentos oficiais do projeto para a partir disso analisar as condições de possibilidades e configurações do “Projeto Maria da Penha Vai à Escola” e sua recepção pelos/as gestores/as da rede pública de ensino em Caruaru, bem como compreender o(s) discurso(s) sobre gênero e enfrentamento à violência de gênero presentes no projeto e identificar as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo desses anos de implementação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para apresentar as condições de possibilidades e configurações do Projeto Maria da Penha vai à Escola ao longo dos anos de 2009 até o ano de 2016, é necessário fazer um breve histórico do projeto, apresentado assim suas versões e peculiaridades. O resultado será apresentado considerando as formas que foi implementado, tendo assim quatro versões do projeto. A 1ª versão ocorreu do ano 2009 a 2011; a segunda versão, do ano de 2012 a 2013; a terceira versão, do ano de 2014 a 2016. Contudo, segundo Oliveira (2016), em cada versão do Projeto Maria da Penha vai à Escola,

observamos que o Projeto se apresenta com uma nova abordagem, nova equipe e respectivamente novos formadores/as.

A primeira versão, ocorreu do ano 2009 a 2011, as formadoras do projeto foram três profissionais da própria Secretaria Especial da Mulher e uma professora da Faculdade do Vale do Ipojuca - FAVIP, sendo orientadas conforme o plano/proposta do próprio Projeto da Secretaria, que versa sobre a proposta da Lei Maria da Penha – enquanto lei que combate a violência doméstica e familiar. Nesta versão, a atividade pedagógica foi desenvolvida por meio da realização de Palestras com duração de 2 horas em uma única etapa e entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima) e por fim, a realização do Concurso de Redação.

Contudo, essa atividade pedagógica era uma ação pontual realizada pelas agentes da própria Secretaria Especial da Mulher. O concurso consistia em uma redação do tipo dissertativo, cujo tema era a Lei Maria da Penha e fora aplicado nas escolas acima mencionadas, destinado somente aos(as) alunos(as), alcançando um quantitativo de dois mil alunos(as). Não obstante, após análise dos resultados das redações, a equipe responsável pelo Projeto, observou que as redações produzidas giravam sempre em torno da bibliografia da Maria da Penha (sua profissão, onde morava, as duas tentativas de homicídios, a morosidade da justiça brasileira e etc), e que não havia produção escrita voltada às formas de violência elencadas na lei, assim como o seu respectivo enfrentamento, ou muito menos aspectos conceituais de gênero e violência de gênero.

Já na segunda versão, de 2012 a 2013, o projeto passou por uma reelaboração estrutural, pois a equipe da Secretaria Especial da Mulher entendeu que só o Concurso de Redação não dava conta da complexidade do problema de violência contra a mulher. Então, foi estabelecida uma parceria com uma Professora de Pedagogia da Faculdade do Vale do Ipojuca - FAVIP, em que por meio de projeto de extensão, os alunos de pedagogia participaram da campanha educativa enquanto monitores/formadores. Enquanto atividades pedagógicas implicadas nesta etapa do projeto, houve a realização de palestras com duração de duas horas em uma única etapa, mais a entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima). Dessa forma, os/as alunos/as produziram atividades voltadas à realização apresentações artísticas de mamulengos e peças teatrais abordando a temática, e só depois que foi realizado o Concurso Municipal de Redação cujo tema foi “Lei Maria da Penha: Uma Conquista de Todas as Mulheres”.

Na terceira versão, do ano de 2014 a 2016, houve ausência da implementação do projeto no ano de 2014 porque estava sob reformulação, uma vez que os/as agentes formadores/as viram que era necessário ter uma ação sistemática e contínua e não apenas uma única etapa. O ano de 2015 e 2016, embora permanecesse a parceria entre Secretaria Especial da Mulher de Caruaru e o curso de Psicologia da UNIFAVIP, através do Projeto de Extensão denominado “Gênero e Educação” e o Projeto de

intervenção do Laboratório de práticas psicológicas e organizações sócias (LAPOS), isso por si só não foi o suficiente para implementar o projeto, pois esfera da gestão, não houve a parceria da Secretaria de Educação do Município, havendo portando, inclusive, mudança da esfera jurisdicional.

O Projeto, diante desse impasse do não reconhecimento da política de gênero, foi implementado em apenas duas Escolas Estaduais na cidade de Caruaru. Percebemos que esse cerceamento aconteceu exatamente no cenário das discussões do Plano Municipal de Educação e que teve como desdobramento, o resultado da exclusão da pauta tanto de gênero como também de sexualidade nos projetos políticos pedagógicos escolares, o que levou ao momento de pior cenário político às demandas de implementação às políticas de gênero. Dessa forma, não se pode negar que há um processo de jogo de interesses antagônicos. Há de um lado, a luta pela politização e, no mesmo momento, há um movimento contrário, de luta pela despolitização da discussão de gênero e violência contra a mulher nas escolas.

Como exemplo desse fenômeno, podemos citar o episódio emblemático que aconteceu no segundo semestre de 2015, que segundo Oliveira (2016)

marcou o cenário político brasileiro por um intenso debate social em torno de campanhas da bancada federal conservadora e/ou evangélica pela exclusão de qualquer menção às discussões sobre gênero e diversidade sexual – que eram compreendidas nos termos do discurso conservador como ‘ideologia de gênero’ – dos planos de educação em todo país. Foi possível observar o conflito de interesses, assim como as relações de poder de cada um dos lados. Enquanto uns militavam pela politização das discussões de gênero, outros, por sua vez, lutavam pela desqualificação e despolitização da questão de gênero no âmbito escolar. Ecoando, também, nos âmbitos estaduais e municipais (OLIVEIRA, 2016).

Tudo isso aconteceu em uma rede de relações e articulações sempre tensas, sempre em atividade, exatamente porque se dá no âmbito das transformações e das lutas sociais. Inclusive os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação publicaram, em junho de 2015, um Manifesto pela igualdade afirmando que a discussão relativa a direitos humanos, à equidade de gênero, raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, deve ser componente curricular de todos os níveis de ensino, pois a escola necessita ser entendida como um espaço formador de cidadania e precisa, sobretudo, promover a reflexão e o diálogo sobre estas questões, contribuindo assim para a construção de uma sociedade democrática, respeitosa, inclusiva e sem censura.

Em contrapartida, ainda na terceira versão, o Projeto Maria da Penha vai à Escola ganha em 2016 o status de Programa, instituído pelo Decreto de nº 035 de 17 de março de 2016, que foi fruto de todo um processo de luta e reconhecimento de política pública para as mulheres no município. Este documento versa “sobre a igualdade de condições de direitos entre mulheres e homens e da obrigação do Estado em coibir violências no âmbito dessas relações”, conforme dispõe os art. 5º, inciso I e art. 226,

§ 8º da Constituição Federal e a previsão da Lei 1. 340/2006 em seus art. 3, § 1º e 2º, art. 6º e art. 8, nos incisos V, VIII, IX, onde cria mecanismos para conter a violência doméstica e familiar contra a mulher.

O que se observa enquanto atividade pedagógica nestas versões, é que pelo fato da atividade ser oferecida em momentos compartilhados entre alunos e alunas, percebeu-se que emerge concomitantemente, dois movimentos: o primeiro é que através da narrativa da história de vida, por meio dos filmes/curtas, frases de ordem e debates a partir de casos concretos, há uma emergência de uma consciência crítica de si e conseqüentemente a constituição de uma nova relação de gênero por meio do processo de desconstrução de (DERRIDA, APUD LOURO, 2012), esse método levou a questionar não só a verdade, mas também como operar o poder nos símbolos, nas instituições e sair do pensamento dual e da rígida visão polarizada que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino (OLIVEIRA, 2016).

Há nesse movimento, sobretudo implicações no processo de problematização de violência de gênero. Diante desse cenário, a violência é assim percebida como parte de práticas sociais hegemônicas de fixação de sentidos e identidades numa estrutura de gênero patriarcal, misógina e sexista. Essa estrutura é continuamente negociada pelos sujeitos conforme o contexto do jogo de posições onde vivem e, por isso, não há fechamento totalitário da estrutura. A violência é, portanto, uma forma de lidar com esse não fechamento ou contingência da estrutura (OLIVEIRA, 2016).

Assim, os resultados apontam que desde o início do Projeto Maria da Penha vai à Escola em 2009 até o ano de 2016, não houve um processo contínuo, linear e consensual pelo contrário, houve uma permanente busca pelo reconhecimento das políticas públicas de gênero no âmbito escolar, gerando inclusive conflitos de competência. Os resultados mostram que a política pública de enfrentamento à violência de gênero apresenta um rompimento com tipos tradicionais de ordem social, onde emerge uma agenda pública advinda da articulação de diferentes forças políticas, na esfera do Estado, da sociedade civil organizada e da escola.

Os resultados também apontam que há diferentes compreensões em torno do discurso sobre “enfrentamento à violência de gênero”, permitindo assim, desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação e que permitam a construção de um sistema escolar inclusivo, que enfrentando o combate às discriminações contra a mulher, em oposição sobretudo, à construção e implementação daquela agenda, outras forças políticas se articularam em torno do discurso sobre “ideologia de gênero” procurando, por ação ou omissão, inviabilizar ou restringir a do projeto Maria da Penha vai à Escola.

Outro ponto em comum nesses trabalhos é que o assunto sobre violência é tratado, segundo Louro (2014) como uma ameaça e que os procedimentos giram em torno da negligência, silenciamento e da despolitização, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não entrarão na escola.

## CONCLUSÕES

À guisa de conclusão, mesmo que contingente, precária e provisória, podemos considerar as condições de possibilidades e configurações do “Projeto Maria da Penha Vai à Escola” e sua recepção pelos/as gestores/as da rede pública de ensino em Caruaru se apresenta em um cenário discursivo heterogêneo, que dialoga com Sales (2014) quando afirma que, não há discurso geral e homogêneo, mas uma diversidade de discursos que juntos constituem uma formação discursiva.

Não há, portanto, um princípio de coerência, pelo contrário, os discursos devem ser entendidos como sistemas mais ou menos regulados de dispersão. Os acontecimentos discursivos são dispersos, mas os efeitos ordenadores do sentido são fatores que dão certa regularidade que pode ser significada como uma “totalidade”. As articulações dos elementos do discurso, segundo Sales (2014), operam num campo cruzado por projetos articulatórios antagonistas, práticas hegemônicas nas quais se dá a articulação/desarticulação das práticas e papéis sociais, conforme a constituição das diversas identidades sociais, que estão sujeitas àquelas práticas articulatórias, não sendo intrínseca ou integralmente adquiridas, definitivamente constituídas.

Diante dos resultados, observamos que as ações pedagógicas desenvolvidas Projeto Maria da Penha Vai à Escola apresentam uma proposta de problematização e deslocamento dos padrões estereotipados de gênero, e que desafiam a construção de novos posicionamentos pela escola em torno do enfrentamento à violência contra a mulher. Assim, acreditamos que o Projeto Maria da Penha vai à Escola enquanto política pública de enfrentamento à violência gênero é imprescindível na promoção de uma cultura não sexista, a escola é dessa forma, compreendida não apenas como espaço escolar, mas como política escolar, que se inicia e se estende muito além do espaço da escola, passa a ser um terreno fértil para processos e disputas pela reprodução, deslocamento ou ressignificação de práticas e relações de gênero.

## REFERÊNCIAS

- BARSTED, L. L. **Uma vida sem violência: o desafio das mulheres**. Observatório da Cidadania. Recife, p.53-60, 2004.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 1998.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FERNANDES, M. P. M. **Sobrevivi... Posso contar**. 2ªed. Fortaleza: Armazém Cultura, 2012.
- LIMA, J. O. **Violência doméstica: influência no desenvolvimento biopsicossocial e no processo de aprendizagem de quem sofre**. Interletras, v. 3, ed. n. 18, out. 2013/mar. p. 1- 8. 2014.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

LOURO G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, K. L. **“Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.

SALES, R. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre, 2014.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y El Caribe**. V. 16, 1, janeiro-junho de 2005.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Atualização – Homicídio de Mulheres no Brasil**. Santiago-Chile: FLACSO, 2016.



## PROJETO NAS ASAS DA LEITURA: AÇÕES E REAÇÕES NO INCENTIVO AO ATO DE LER

### **Kátia Farias Antero**

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Educação e Ciências da Educação e Saúde.

Universidade Estadual da Paraíba (Campus I); Faculdade Maurício de Nassau (Campus – Campina Grande)  
Campina Grande-PB

### **Maria do Socorro Moura Montenegro**

Universidade Estadual da Paraíba  
Campina Grande, PB

### **Anderson Franklin do Rego Antero**

Universidade Federal da Paraíba  
Campina Grande, PB

### **Thays Evelin da Silva Brito**

Faculdade Maurício de Nassau  
Campina Grande, PB

**RESUMO:** É notório que a leitura ocupa papel importante na formação do sujeito e do leitor crítico e reflexivo. Diante dessa magnitude, é interessante que as universidades idealizem projetos que intensifiquem a prática leitora, principalmente nos cursos de licenciatura que irão desempenhar atividades ligadas diretamente com o alunado. O objetivo desse trabalho é apresentar algumas ações desenvolvidas pelo projeto de extensão: “Nas Asas da Leitura” durante o ano de 2018. O projeto de extensão é uma idealização do

Departamento de Letras e Artes junto à PROEX, da Universidade Estadual da Paraíba. Como percurso metodológico, realizamos observação *in lócus*, além de realizarmos leituras acerca da importância da leitura. A pesquisa revelou que o projeto Nas Asas da leitura tem contribuído significativamente não apenas para o incentivo à leitura nas escolas que o projeto é aplicado, mas também no âmbito universitário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nas Asas da Leitura, Projeto, Incentivo, Leitura.

**ABSTRACT:** It is interesting that universities idealize projects that intensify the practice, especially in the undergraduate courses that the activities of teaching skills are carried out with the student. The extension project “In the Wings of the Reading” during the year 2018. The extension project is an idealization of the Department of Letters and Arts Next to PROEX, State University of Paraíba. As a methodological leader, performing the observation in locus, in addition to performing the readings on the importance of reading. The measure of reading and evaluation not only encourages reading in schools than the project and publication, but also in the university context.

**KEYWORDS:** In the Wings of Reading, Design, Encouragement, Reading

## 1 | INTRODUÇÃO

São inúmeros os benefícios advindos da leitura. Mas para que estes possam ser percebidos, o incentivo a sua prática deve ser presente desde as séries iniciais da criança. Ler promove a construção de saberes, sonhos, ideais, além de ampliar os olhares acerca do mundo e ser crítico sobre seus pensamentos. Souza (1992) explica que:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).

No entanto, vale salientar que é interessante que o infante tenha acesso a literaturas e seu contato com o mundo letrado se amplie, cotidianamente, mesmo que, saibamos que as pesquisas comprovam que, grande parte das crianças só passa a desfrutar do que os gêneros literários trazem, a partir do momento em que são inseridas na escola.

Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, os trabalhos envolvendo literaturas/contações são bem mais intensos, no entanto, com o passar dos segmentos essas ações perdem a intensidade, devido aos objetivos didáticos nos quais estão presentes os trabalhos gramaticais, o que restringe a leitura e a reduz como sendo algo que pode ser até descartado, sem muita relevância. “[...] o livro (ou os materiais escritos, de diferentes gêneros e suportes) ainda não é, em todas as escolas, o centro das atividades pedagógicas, nem mesmo daquelas atividades ligadas ao ensino de línguas [...]” (ANTUNES, 2009, 185).

Diante disso, foi criado o projeto Nas Asas da Leitura, preocupando-se em promover esse resgate do ato de ler intensificando o trabalho nas escolas públicas de Campina Grande – PB. Com o passar dos anos o projeto foi ganhando força e incentivadores para a propagação das ideias e hoje, abarca escola pública, mas também desenvolve outros trabalhos na própria UEPB, como palestras, saraus, dentre outros.

Uma das autoras dessa pesquisa é colaboradora do projeto e acompanha de perto as ações desenvolvidas e as reações tanto dos alunos universitários quanto dos alunos da escola onde o projeto é aplicado. Concordamos quando Chartier (1998, p.11) explica que “Um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”, pois sem a prática da leitura todo e qualquer texto não passará de um emaranhado de palavras sem sentido, pois este só lhe será dado sentido se, de fato, promovermos a reflexão do sujeito durante a leitura.

O objetivo dessa investigação é apresentar algumas ações desenvolvidas pelo projeto de extensão Nas Asas da Leitura durante o ano de 2018.

Esperamos que ao término da leitura desse artigo, o leitor possa ampliar sua

compreensão sobre a importância de se promover atividades, projetos de extensão universitária voltados para o incentivo à leitura, pois essas ações não devem ser feitas apenas na base, mas durante toda a vida escolar e acadêmica do indivíduo.

## **2 | DISCUTINDO SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Pensar na perspectiva de projetos extensionista é reconhecer sua validade para a formação do futuro profissional. O meio social valoriza a extensão universitária como um meio de o graduando enriquecer seus conhecimentos. Essa prática estreita os laços entre os estudantes e a população no que diz respeito do ensino e pesquisa.

De acordo com Mendonça e Silva (2002), nem todos tem como se beneficiar com os projetos universitários e que somente através da extensão universitária é possível democratizar esse acesso e ainda direcionar os objetivos para além da necessidade da própria universidade, mas pensar em um cunho social. Nesse aspecto, os autores esclarecem que a universidade deve investigar possíveis soluções para os problemas sociais. De acordo com Souza (2002) a extensão é uma necessidade para que haja qualidade nos viés universidade – pesquisa – ensino de modo que essa tríade possa ser aproximada o máximo possível das necessidades da sociedade ultrapassando os limites dos muros do ensino superior.

Através da extensão a universidade se movimenta em uma via de mão dupla junto com a sociedade, pois ambas se beneficiam uma vez que a universidade ao mesmo tempo em que procura oferecer conhecimento para o meio social precisa aprender com ela os diversos saberes.

## **3 | LER PARA SER**

São diversos os benefícios da leitura. Partindo dela adquirimos novos conhecimentos, exercita a nossa inteligência, aguça a imaginação, amplia a capacidade de saber intervir em assuntos diversos, além de desenvolver o senso crítico. Partindo de todos esses aspectos a leitura propicia o indivíduo a ser um cidadão ativo no seu papel social.

O hábito de ler não se restringe apenas ao âmbito escolar, mas a própria família pode instigar desde cedo as crianças se envolverem no mundo letrado e apresentar a literatura infantil. Todos nós devemos ter o compromisso de formar uma sociedade mais leitora, por isso dada a relevância de motivar as práticas de leitura. Nesse sentido, é interessante que os pais apresentem o livro a seus filhos para que se tenha o primeiro contato, dada sua importância nesse processo (KOLLROSS, 2003). Conseqüentemente, a escola deve propiciar um ambiente adequado, privilegiado para aconteça o encontro entre o sujeito aluno e literaturas (COELHO, 2005).

Assim, é imprescindível que o professor não se acomode com a metodologia

sistemática, produtora, típica na escola tradicional (COELHO, 2005), mas que esse profissional propicia aulas mais interativas com a leitura que desperte o prazer pelo ato de ler. Por isso, o papel do docente deve ser de mediador, oferecendo apoio e motivação, sem esquecer que não há como despertar o gosto pela leitura sem que isso seja evidente no próprio professor.

um primeiro passo para formar leitores críticos seria trazer a literatura de entretenimento para dentro da sala de aula. Trabalhar com o relato dessas leituras, debater a estrutura das narrativas, discutir seu apelo e sua recepção. É preciso partir do que os alunos leem para construir um repertório em comum. (OLIVEIRA, 2014, p.1).

Demonstrar o apreço pela leitura deleite incentiva ao aluno buscar diversos tipos de leitura e gêneros textuais. Nesse contexto, é interessante que o profissional da educação procure conhecer seus alunos e para descobrir seus gostos e partindo deles promover esse despertar pelo ato de ler.

#### **4 | METODOLOGIA**

Essa investigação surgiu da relevância em registrar as atividades realizadas pelo Projeto “Nas Asas da Leitura” no ano de 2018, destacando as ações que são desenvolvidas e quais as reações advindas das propostas.

O projeto de extensão é uma idealização do Departamento de Letras e Artes junto à PROEX, da Universidade Estadual da Paraíba. Como percurso metodológico, realizamos observação *in lócus*, além de realizarmos leituras acerca da importância da leitura. Reportamo-nos a diversos estudiosos como

#### **5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nas Asas da Leitura é um projeto extensionista desenvolvido pelo Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – CAMPUS I). Existindo há 4 anos, foi idealizado por alguns integrantes do projeto e a professora Cléa Gurjão que coordenou-o durante 3 anos. O objetivo é incentivar a leitura junto a jovens do 6º e 7º anos. Em 2017, a professora se aposentou e a docente Amasile Sousa assumiu a coordenação.

O projeto atende alunos do ensino fundamental de escolas públicas na cidade de Campina Grande. Tem como principal objetivo promover a leitura prazerosa. Desenvolver práticas leitoras na perspectiva do estético, do lúdico. Ainda tem por finalidade promover a inclusão social através da leitura e despertar o prazer pela escola.

Atualmente, conta com 6 integrantes e inúmeros colaboradores, dentre alunos e professores. Inclusive conta-se com parceiros que colaboram através de doações de

livros e com palestras. Dentre estes temos a Petrônio Colégio e Curso, escola da rede privada da cidade que abriu suas portas para levarmos o projeto aos seus alunos para arrecadarmos doações de obras; e tem-se o apoio do secretário da Cultura do Estado da Paraíba.



**Figura 1** – Apresentação do projeto no Petrônio Colégio e Curso

**Fonte:** Arquivo pessoal

No Petrônio Colégio e Curso tivemos a oportunidade de apresentar o projeto para os alunos de ensino fundamental I e II e ainda no Ensino Médio. Explanamos o objetivo de nossa visita que além de mostrar a importância da leitura para a formação do sujeito, solicitamos doações de livros para que levássemos a instituições públicas onde o projeto era explorado. Além disso, os livros que eram pertinentes à elaboração de projetos que eram idealizados eram selecionados para atividades.

Nessa escola tivemos uma grande adesão dos alunos que trouxeram de suas casas, durante duas semanas, literaturas diversas que já tinham lido. Uma das crianças do segundo ano do fundamental afirmou: “Eu gosto de ler e como os meninos da escola pública não têm livros, vou trazer para que vocês levem para que as crianças vejam como é bom ler” (Aluno A). Ficamos muito felizes com esse discurso, pois além de a escola em pauta realizar projetos de incentivo ao hábito de ler, as crianças também se preocupam em propagar a leitura de literaturas para outros sujeitos. Vemos aqui, o quanto é importante esses tipos de projeto com cunho social.

A ideia é firmar cada vez mais parcerias com outras instituições privadas para propagar o objetivo do projeto e arrecadarmos obras. As doações podem ser literaturas infantis, infanto-juvenis, obras literárias ou até mesmo livros de estudos teóricos.

Os livros doados que não são aproveitados no projeto ou para as escolas públicas são dispostos em uma feira literária aberta a comunidade para que sejam vendidos por valores acessíveis. Já as obras teóricas servem de apoio à pesquisa dos integrantes do projeto. O valor arrecadado na feira literária é revertido em compras de materiais necessários para a permanência do projeto, como livros pertinentes aos estudos realizados nas escolas onde os integrantes estão desenvolvendo as atividades.

Destacamos a motivação notória dos monitores que fazem parte desse projeto. Os alunos explicam que participar de um projeto de tamanha relevância tem sido

imensamente importante para eles, pois vêem a realidade em como tem sido feito o trabalho das escolas em relação à leitura. Os monitores desenvolvem aulas atrativas com os alunos para estimular a leitura e o que eles afirmam é que todos os adolescentes das turmas se envolvem nas propostas e sugerem também outras atividades, que envolvem a leitura, como propostas de sarau literário, apresentação de poemas, dentre outros.

A coordenadora Amasile explica que desde quando o projeto foi criado muitos leitores surgiram e até escritores. Os alunos adquiriram o hábito de ler, escrever, além de estimular à oratória. A mudança do hábito fazia e continua fazendo com que os alunos ultrapassem os muros da escola e falem sobre a importância da leitura para a formação da pessoa. Explicam o que é senso crítico e que apenas através da leitura é possível intervir socialmente, pois ela abre novos caminhos.

Nos dias 06 e 07 de março de 2018, no Hall da UEPB, houve uma feira de livros novos e usados em prol do projeto Nas Asas da Leitura. A feira foi aberta a toda comunidade, com livros sendo vendidos a preços acessíveis. Tratava-se de títulos acadêmicos nas áreas de literatura, dramaturgia e lingüística voltadas à graduação de Letras-Português, Inglês e Espanhol. Todas as obras foram resultados de doações. Durante a realização do evento, houve apresentações artísticas (música, declamação, dentre outros) e exposição de desenhos e poema.

Nesses dois dias de evento, muitos alunos visitaram o espaço e compraram livros. Alguns para si e outros para presentear amigos. Graduandos de outros centros da instituição visitaram a Central de Aulas e falaram que acharam muito interessante haver outros momentos como aquele, pois era um momento não apenas de comprar e conhecer livros, mas de trocar ideias e dialogar com outros colegas até de outros cursos sobre as temáticas das obras e sua importância. O interessante foi ouvirmos de alguns alunos questionamentos acerca de saber quando teria outra feira de livros. Além disso, novos interessados pelo projeto surgiram fazendo doações, o que percebemos que nosso projeto estava sendo cada vez mais ampliado.

Em 24 de abril, o projeto promoveu a palestra com a temática: “Mulheres na Literatura”, ministrada pela escritora Débora Gil Pantaleão, que discorreu sobre a escrita de autoria feminina. A palestrante é mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e atua especialmente nas áreas de dramaturgias de língua inglesa, teorias do teatro e estudos interartes. Na ocasião, foi abordado sobre suas obras “Nem uma vez uma voz humana”, “Sozinha no cais deserto” e “Vão remédio para tanta mágoa”, que também estiveram sendo vendidas durante o evento que ocorreu pela manhã e a noite. Já no período noturno, os professores Marta Nóbrega e Rodrigo Nunes, ambos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), proferiram a palestra “Algumas vozes femininas da literatura em Moçambique”. Esta atividade também foi realizada no Auditório II da Central de Integração Acadêmica.

No dia 15 de junho, o ciclo de palestra promovido pelo projeto de extensão Nas Asas da Leitura com a palestra dos professores Diógenes Maciel (UEPB) e Duilio

Cunha (UFCG), com a palestra: Da página ao palco: processos estéticos e cidadania cultural ( figura 2).



**Figura 2** – Palestra dos professores Diógenes e Duílio

Fonte: Arquivo pessoal

Durante seus três anos de existência, o projeto Nas Asas da Leitura tem aproximado os centenas de alunos do convívio com a leitura, autores, estudiosos da área e de obras de gêneros diversos. Com a finalidade de possibilitar uma maior integração com alunos de diversos cursos do Campus I, no dia 10 de agosto, foi realizado o primeiro Café Literário que instigou estudantes a declamarem poesias, cantar ou promover outras expressões artísticas. Quanto aos propostos pelo projeto, a professora Amasile afirmou:

A cada ano passamos por uma escola diferente e o resultado é muito positivo, porque conseguimos estimular o interesse pela leitura nas crianças. Já a realização desse Café Literário vem como um momento de descontração, de lazer, mas com o objetivo de incentivar os nossos alunos da UEPB que escrevem poesias, letras de músicas ou tocam algum instrumento a apresentar sua obra e interagir com estudantes de outros cursos( Professora Amasile Coelho *apud* CAVALTI, 2008,s/p)

No dia do evento foi possível verificar a adesão dos amantes da literatura e curiosos sobre a temática. O evento todo organizado pela coordenação e monitores foi idealizado com a participação dos mesmos. Como resultado, durante todo o decorrer do evento muitos alunos de varias graduações se propuseram a participar declamando poemas, realizando apresentações musicais. Conforme vemos na figura 3, o evento foi realizado no espaço das lanchonetes na instituição e ao ar livre. Os monitores incentivavam a participação de todos da plateia e falavam sobre a importância da leitura durante a formação acadêmica, além da escola básica. Ao final das apresentações, muitos graduandos se interessaram pelo projeto e alguns quiseram ser voluntário das realizações das atividades.



**Figura 3 – Café literário**

Fonte: Site UEPB

Durante toda a manhã, na Central de Integração Acadêmica, vários alunos participantes do projeto se revezaram para apresentar seus números. Alunos de outros cursos assistiram e apresentaram músicas e poesias, o que comprova a idealização da professora Amasile ao afirmar que a intenção seria promover a integração de alunos não apenas do curso de Letras, mas dos demais cursos.

Ainda no mês de agosto, contamos com a presença do professor Hélder Pinheiro que lotou o auditório da Central de Aulas com sua palestra “A poesia no cotidiano escolar” ( Figura 4). Foi uma noite de muitos aprendizados sobre a poesia que nos cerca! O público ficou encantado! Na ocasião, também foram vendidos livros de sua autoria. Contou-se ainda, com a palestra da Professora Virna e do Professor Edvaldo sobre a música em sala de aula foi um Sucesso! O público pode participar desse momento de aprendizado sobre como levar a música para dentro da sala de aula discutindo temas relevantes e proporcionando o prazer que esse gênero traz.

O espaço do auditório ficou completamente lotado de alunos de diversos cursos, principalmente de Letras e Pedagogia. Ao término das palestras os palestrantes abriram espaço para participação do público. Os alunos fizeram perguntas sobre as temáticas, deram sugestões e até enriqueceram aquele momento trazendo vivências e experiências. O sucesso das palestras e a pertinência das temáticas levaram os ouvintes a propagar para graduandos da instituição e de outras universidades conhecer sobre a proposta do projeto Nas Asas da Leitura de realizar palestras.





**Figura 4** – Palestra com Professor Helder Pinheiro

**Fonte:** Arquivo pessoal

Na imagem supracitada, podemos verificar a atenção dos alunos em ouvir a contribuição da professora Amasile durante a palestra do professor Helder. Verificamos que muitos deles não apenas ouviam, mas faziam diversas anotações. Chegamos a ouvir de um aluno que a partir do que foi exposto na palestra iria produzir um artigo sobre a importância da leitura. Fato esse que nos instigou ainda mais em qualificar nossas atividades propostas, pois partindo daquele discurso percebemos que não estávamos apenas incentivando a leitura, mas também à escrita acadêmica.



**Figura 5** – Palestra da professora Virna e do Professor Edvaldo

**Fonte:** Arquivo pessoal

No dia 20 de setembro aconteceu no Auditório III da Central de Integração Acadêmica, Câmpus de Bodocongó, mais um ciclo de palestra no qual palestrante professor Antônio de Pádua Dias da Silva, abordando a temática “Leituras de textos em prosa e a formação docente”. Ele é docente da disciplina Teoria da Literatura, no Departamento de Letras e Artes da UEPB, e também faz parte do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Instituição.

Atualmente, todos os integrantes do projeto estão desenvolvendo-o na Escola Estadual de Ensino Médio Alceu Amoroso Lima, localizada no bairro das Malvinas, em Campina Grande. Os graduandos afirmaram em uma conversa informal que estão sendo alcançados ótimos resultados, pois os alunos dão o retorno esperando do que é proposto. Declararam que inicialmente, os estudantes apresentam timidez, mas à medida que as atividades são desenvolvidas e é instigada a participação deles, acabam despertando prazer pela leitura e passam a compreender os benefícios que o livro pode trazer passando a se integrarem mais se tornando grandes leitores.

Os encontros acontecem na escola com os alunos a cada quinze dias. Há um encontro com duas aulas com as turmas do 6º e 7º anos, sendo a primeira turma na quinta – feira e o 7º ano na terça – feira. E trabalhado leituras de poemas e contos na perspectiva do prazer, a leitura por prazer. Nesse intervalo de tempo, os integrantes do projeto se reúnem para planejar as ações a serem realizadas no encontro seguinte. São escolhidos temas que sejam pertinentes ao contexto dos alunos para assim trabalhar tendo como base as literaturas que intensifiquem cada temática. Discute-se a temática sem a preocupação de cumprir com atividade escrita.

As ações do projeto são tão bem aceitas pelos alunos que na semana que sabem que vai acontecer o encontro ficam questionando à gestão se os monitores e coordenadora irão à escola. Ao afirmar que sim, eles vibram com respostas positivas, o que revela que a cada dia os objetivos do projeto têm sido alcançados.

Além disso, o projeto Nas Asas da leitura tem repercutido na mídia com algumas reportagens sobre o propósito das ações e as redes sociais revelam através das fotos as atividades realizadas pelos alunos das escolas e o fazer dos monitores. Fato esse que tem despertado interesse não apenas do projeto ir às escolas, mas os gestores de escolas buscam aderir ao projeto, o que é uma imensurável conquista.

Por enquanto, projeto é realizado apenas na cidade de Campina Grande – PB, mas pretende-se, com o tempo, ampliar a proposta para outras escolas públicas de cidades circunvizinha. Até porque gestores de outras cidades também se interessam em implantar o projeto nas suas instituições.

## 6 | CONCLUSÕES

Todas as etapas idealizadas para alcançar o objetivo dessa pesquisa se fizeram importantes. As leituras teóricas embasaram nossa fundamentação e as informações obtidas do projeto foram prontamente repassadas pela Coordenadora do projeto Nas Asas da Leitura.

Esse artigo trouxe reflexão para todos os seus autores sobre a relação da prática da leitura e o quanto a literatura é um material pedagógico riquíssimo para a formação do homem.

A leitura abre possibilidade de o sujeito enxergar o mundo de outras maneiras e

passar a ser crítico do contexto que se insere. Diante dessa importância, todo projeto voltado para o incentivo da leitura se faz pertinente para promover cidadãos cada vez mais conscientes do seu papel no mundo.

O Projeto nas Asas da Leitura tem se ampliado e conseguido admiradores, apoiadores, colaboradores para sua permanência. As ações desenvolvidas têm provocado na academia o interesse pela leitura e sua importância para a formação.

Também, vale salientar, os alunos das escolas têm procurado ler por prazer e revelar os resultados que são advindos desse hábito para o cidadão. Nesse sentido, o projeto não apenas apresenta um cunho pedagógico, mas social.

Todas as ações desenvolvidas pelo projeto têm provocado reações positivas de todos que se envolvem nele, sejam alunos das escolas, sejam graduandos do campus universitário. Os alunos participam ativamente de todas as propostas elaboradas e passam a desenvolver a leitura deleite, o ler por prazer.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

CAVALCANTI, G. Projeto “Nas Asas da Leitura” realiza café literário e promove integração entre estudantes do Campus I. Disponível:<<http://www.uepb.edu.br/projeto-nas-asas-da-leitura-realiza-cafe-literario-e-promove-integracao-entre-estudantes-do-campus-i/>> Acesso em: 08 set. 2018.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.p. 11-27.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. Teoria, análise, didática. São Paulo, ed. Moderna, 2005.

KOLLROSS, Claudimeiri N. C. **Conduzir à literatura também é papel da escola**. Dobras da Leitura, Ano IV - N.º 16 - set.out. 2003. Disponível em < <http://www.dobrasdaleitura.com> >. Acesso em 17 set. 2018.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. **Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras**. São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **A literatura não tem de partir dos clássicos**. Disponível em<<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/07/literatura-nao-tem-de-partir-dos-classicos.html> > Acesso em dia 17 de set. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2002.

## PROJETO TRANSDISCIPLINAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS COM PROFISSIONAIS DA SAÚDE E DA EDUCAÇÃO

**Eleneide Menezes Alves**

FALUB -Faculdade Luso Brasileira, Recife - PE

**Romildo de Albuquerque Nogueira**

UFRPE- Universidade Federal de Pernambuco,  
Recife PE

**RESUMO:** O sistema educacional brasileiro, apesar dos esforços do MEC, continua estruturado a partir de conteúdos ministrados de forma fragmentada e descontextualizada, uma possibilidade de mudar essa realidade, seria promover atividades voltadas ao desenvolvimento de uma visão sistêmica aplicada à sala de aula. Neste trabalho propomos uma metodologia inovadora para desenvolver o tema transversal saúde, sugerido nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a partir da colaboração de profissionais da área de Educação em parceria com profissionais da Saúde, com o objetivo de desenvolver competências docentes necessárias para implementar em sala de aula um projeto transdisciplinar. Foram realizadas, com os profissionais participantes do projeto, discussões transdisciplinares sobre educação e saúde tomando como tema central o DM (Diabetes Mellitus), em seguida o projeto foi aplicado e as competências desenvolvidas pelos sujeitos participantes analisadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** transdisciplinaridade,

projetos, competências docentes, Diabetes Mellitus.

**ABSTRACT:** The Brazilian educational system, despite the efforts of the MEC, continues structured from content delivered in a fragmented and decontextualized way, one possibility to change this reality would be to promote activities aimed at the development of a systemic vision applied to the classroom. In this work we propose an innovative methodology to develop the transversal health theme, suggested in the National Curriculum Parameters (CPP), based on the collaboration of professionals in the field of Education in partnership with health professionals, with the objective of developing the necessary teaching competencies to implement in classroom a transdisciplinary project. Transdisciplinary discussions on education and health were carried out with the participants of the project, focusing on DM (Diabetes Mellitus), the project was applied and the competences developed by the subjects analyzed.

**KEYWORDS:** ransdisciplinarity, projects, teaching skills, Diabetes Mellitus.

### 1 | INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro através

do Ministério da educação, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), como proposta para subsidiar os docentes dispostos a mudarem sua prática baseada no modelo tradicional de transmissão-recepção ainda vigente nos tempos atuais. No entanto, é preciso considerar que propor uma mudança para uma forma de ensino tradicional, fragmentado, descontextualizado e baseada no acúmulo de conteúdo, mas amplamente adotado como prática docente constitui-se um grande desafio.

De acordo com os PCN e as OCEM, um dos grandes entraves da educação é resolver a dicotomia entre o modelo institucional da educação idealizados pelos PCN e a real prática docente. De acordo com os PCN é preciso rever o papel da Educação, que é desenvolver pessoas com uma nova visão de conhecimento e aprendizagem e preparar os educandos para adaptarem-se as novas perspectivas da sociedade (BRASIL, 1999, 2006). De acordo com os PCN (1999), a nova formação esperada para educadores e educandos perpassa pela proposta de Educação para a cidadania, a qual sugere a inserção de temáticas que conduzam o educando a reflexão sobre questões sociais abordadas em um contexto interdisciplinar e transdisciplinar. Segundo os PCN as questões que enfocam problemas de saúde pública, podem e devem ser trabalhados no contexto educacional, uma vez que a escola oferece um espaço para reflexão, portanto, uma oportunidade de contextualizar o conhecimento a partir de diversas abordagens dos temas transversais. É interessante ressaltar, que não se propõe afirmar que cabe aos professores a incumbência de assumir a responsabilidade de educar para a saúde, mas que a escola pode promover o diálogo entre estas duas áreas e transformar-se em um ambiente que promova a saúde. A questão do tema transversal Saúde e a educação, ou de forma mais simplista a questão da saúde/doença é uma temática que pode ser melhor compreendida dentro da perspectiva da complexidade. Dessa forma, surge uma nova proposta de reorganização do conhecimento, apesar da progressiva fragmentação das diversas áreas do saber, que é a transdisciplinaridade (HERNANDEZ, 1998).

A transdisciplinaridade não fica restrita apenas ao âmbito escolar, dada a sua própria natureza, ela permite um olhar amplo, aberto e significativo também na área da Saúde, até então caracterizada pelas especializações disciplinares. Em decorrência dessas especializações, o paciente é visto como objeto e, portanto, cada vez mais distante da sua realidade cotidiana. É nesse modelo biomédico que se apoiam a prática médica, as rotinas em hospitais e clínicas e a crescente indústria de medicamentos. Segundo Paul (2004), a transdisciplinaridade pode fornecer respostas aos diversos questionamentos peculiares ao campo da saúde.

De acordo com Capra (1987), ao considerar a saúde como um efeito do funcionamento de uma máquina – a máquina humana, a medicina moderna não tem como prioridade o paciente na condição de ser humano. O mundo atual requer uma prática médica que não reduza o ser humano à condição de objeto. É, portanto, imprescindível o reconhecimento de que os aspectos físicos, biológicos, psicológicos e

sociais são necessários à eficácia de tratamentos. Nessa ótica, o profissional de saúde pública, entendida como a medicina do corpo social (SCLIAR, 2002), tem o exercício de sua função condicionado aos aspectos individuais e sociais do paciente (PAUL, 2004). Scliar (2002), argumenta que a diferença entre a prática médica convencional e a saúde pública está relacionada à questão da avaliação do estado de saúde, ou seja, enquanto o médico procura avaliar o estado de saúde da pessoa, o profissional de saúde pública avalia o estado de saúde da comunidade. Assim, do profissional de saúde, portanto, requer-se muito mais, pois esse deve ter uma visão transdisciplinar da saúde, no sentido de construir um conceito que ultrapasse as fronteiras de sua prática médica habitual. Cabe a esse profissional, que atua junto às comunidades, refletir sobre as condições sociais de seus pacientes, com o intuito de melhorar a sua prática e, conseqüentemente, a saúde coletiva. De acordo com Paul (2004), o médico que atua na saúde pública, em razão do exercício da profissão em um sentido tão amplo, é indubitavelmente inter e pluridisciplinar, o que é suficiente para justificar a sua natureza transdisciplinar. É importante ressaltar que a transdisciplinaridade surgiu justamente a partir da reflexão dessas duas tentativas de promover o diálogo disciplinar. A transdisciplinaridade, segundo Paul (2004), não deve ser aspirada como uma resposta para tudo. Ela oferece a possibilidade de ampliar as representações, de reconhecer o homem global e os inúmeros desafios da complexidade. Há, portanto necessidade de estabelecer a comunicação entre o sujeito e o mundo. Os saberes formais médicos e a sua prática devem poder articular-se. Uma mudança nesse âmbito serviria para a melhoria não só dos tratamentos, mas também para consolidar uma relação de mútuo respeito entre médico e paciente. Para promover a interação transdisciplinar entre as áreas de Saúde e Educação, escolhemos desenvolver em uma perspectiva transdisciplinar o tema Diabetes Mellitus (DM), porque é uma síndrome que exemplifica a complexidade do mundo biológico em toda sua plenitude, com seus múltiplos sistemas interagindo para manter o equilíbrio dinâmico (homeostase). Como indicativo desse tipo de equilíbrio dinâmico destacamos a regulação da glicemia, que pode ser entendida como o resultado da interação entre duas forças opostas:

a concentração de glicose e o hormônio insulina (MARIOTTI, 2000). Disfunções da glicemia estão tradicionalmente associadas ao mau funcionamento do metabolismo dos carboidratos e ao desenvolvimento do Diabetes Mellitus (DM), considerado como o novo mal do século, segundo a opinião de especialistas. Para que a prática transdisciplinar se torne viável é preciso que haja leitura e discussão entre os profissionais da educação. Sendo assim, objetivamos implementar uma prática transdisciplinar enfatizando o tema Diabetes Mellitus (DM) que poderá servir de incentivo para a comunicação entre áreas diversas e contribuir para uma maior interação da prática pedagógica conforme sugerido pelos temas transversais nos PCN. Sobre a prática de projetos transdisciplinares, convém ressaltar a importância da convergência e não do acúmulo de saberes, bem como a mudança de postura dos profissionais em educação (HERNANDEZ, 1998). A implementação de um projeto em uma prática transdisciplinar, requer o desenvolvimento de competências docentes. Segundo Perrenoud, as competências possibilitam enfrentar a complexidade do mundo (PERRENOUD, 2001). Desenvolver competências passa pela concepção

de que é preciso aliar teoria com prática. Também são imprescindíveis a escolha e a forma de trabalhar os conteúdos, os objetivos a serem atingidos, a metodologia aplicada entre outros aspectos.

Este projeto foi desenvolvido na cidade de Petrolina-PE, com um grupo de seis professores do Ensino Médio, da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, com atuação em diferentes áreas. Português, inglês, matemática, geografia e biologia. Participaram também duas enfermeiras com atuação nos postos de saúde da família do bairro. Como critério de identificação, classificamos os professores e os profissionais da saúde por letras do alfabeto. A, Licenciatura em Biologia; B, Licenciatura em Matemática; C, Licenciatura em Letras; D, Licenciatura em Letras; E, Licenciatura em Geografia; F, Licenciatura em Biologia; G, Enfermeira do PSF; H, Enfermeira do PSF. Para o desenvolvimento do projeto transdisciplinar sobre o Tema Diabetes Mellitus, foram realizados estudos e discussões de textos que serviriam de fundamento teórico para a compreensão, elaboração e implementação do projeto (Quadro 1).

1. CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo. Cultrix, 1998, cap. 2 e 3
2. DESCARTES, R. Discurso do método. Trad. Maria Ermantina Galvão: São Paulo, Martins Fontes, 1996
3. MARIOTTI, H. As paixões do ego: Complexidade, política e solidariedade. São Paulo, Palas Athena, 2000. Capítulos: a dança dos conceitos I e II
4. NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo; TRION, 1999. Capítulo: Uma nova visão de mundo: a transdisciplinaridade
5. HERNANDEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho/HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. Trad. Jussara Haubert Rodrigues -5a ed – Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

Quadro 1. Textos selecionados para desenvolver a base teórica necessária para desenvolver e implementar o projeto transdisciplinar em sala de aula (NOGUEIRA et al 2004).

Após esta fase de estudos e construção o projeto foi implementado e, em seguida, foram avaliadas as competências docentes, a partir da atuação e dos discursos dos profissionais envolvidos. Para este fim foram estabelecidos descritores de competências elaborados com base nos trabalhos de Edgar Morin, Ubiratan D'Ambrósio, Fernando Hernández e Basarab Nicolescu (Quadro 2).

1. Compreender e trabalhar com os educandos a noção de complexidade, uma vez que esta é um dos pilares da transdisciplinaridade;
2. Compreender e desenvolver no projeto uma visão sistêmica dos fenômenos biológicos, que consiste em analisar a vida em todos os seus níveis de complexidade;
3. Compreender e desenvolver no projeto uma visão sistêmica dos fenômenos biológicos, que consiste em analisar a vida em todos os seus níveis de complexidade;
4. Compreender que o desenvolvimento de projetos em uma perspectiva transdisciplinar implica no reconhecimento do caráter transcultural do pensamento ou ação transdisciplinar, ou seja, que o conhecimento fragmentado não pode dar aos educandos a capacidade de reconhecer e enfrentar a complexidade do mundo;
5. Entender que aplicar uma visão transdisciplinar na prática educativa, requer uma abordagem ética baseada na argumentação e não na imposição;
6. Reconhecer que a implementação de um projeto transdisciplinar requer uma mudança de postura do professor, que ao invés de detentor e transmissor do saber torna-se um aprendiz inclusive aceitando sugestões dos alunos durante o desenvolvimento do projeto;
7. Reconhecer que um projeto é um esboço de um objetivo a ser atingido e que embora comprometido com ações, pode ser revisto, pois é algo aberto e flexível em si mesmo;
8. Compreender e relacionar a visão sistêmica ao reconhecimento de que o homem não pode mais ser visto como uma engrenagem mecânica, mas sim como uma manifestação de ações livres e criativas associadas ao universo como um todo.

QUADRO 2. Descritores de competências docentes necessárias para implementação de projetos transdisciplinares:

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como exemplo da análise realizada com os vários profissionais será descrito em detalhes o desenvolvimento do projeto do professor B. Quanto a escolha do profissional B, esta foi feita de modo a contemplar a ordem do quadro 3. O professor B, ao relatar como estava desenvolvendo o projeto transdisciplinar em sala de aula evidenciou, nos fragmentos de sua fala, que desenvolveu várias competências. Na sua fala o professor começa dizendo:

[...] com o auxílio da enfermeira foi construído um esquema que eu achei bem legal, com perguntas sobre doenças e eu selecionei algumas e lancei essas perguntas para os alunos. Através de perguntas, sobre problemas causados pela má alimentação, surgiu o tema diabetes.

A estratégia usada pelo professor B para estabelecer o tema do projeto mostra que ele contempla a competência 5, pois apesar do tema ter sido discutido previamente pelos professores antes do início do projeto, ele não impôs aos alunos, mas utilizou uma maneira de conduzir os alunos a discussão e ao envolvimento com o tema. O professor prossegue dizendo que:

1. Compreender e trabalhar com os educandos a noção de complexidade, uma vez que esta é um dos pilares da transdisciplinaridade; 2. Compreender e desenvolver no projeto uma visão sistêmica dos fenômenos biológicos, que consiste em analisar a vida em todos os seus níveis de complexidade; 3. Compreender e desenvolver no projeto uma visão sistêmica dos fenômenos biológicos, que consiste em analisar a vida em todos os seus níveis de complexidade; 4. Compreender que o desenvolvimento de projetos em uma perspectiva transdisciplinar implica no reconhecimento do caráter transcultural do pensamento ou ação transdisciplinar, ou seja, que o conhecimento fragmentado não pode dar aos educandos a capacidade



de reconhecer e enfrentar a complexidade do mundo; 5. Entender que aplicar uma visão transdisciplinar na prática educativa, requer uma abordagem ética baseada na argumentação e não na imposição; 6. Reconhecer que a implementação de um projeto transdisciplinar requer uma mudança de postura do professor, que ao invés de detentor e transmissor do saber torna-se um aprendiz inclusive aceitando sugestões dos alunos durante o desenvolvimento do projeto; 7. Reconhecer que um projeto é um esboço de um objetivo a ser atingido e que embora comprometido com ações, pode ser revisto, pois é algo aberto e flexível em si mesmo; 8. Compreender e relacionar a visão sistêmica ao reconhecimento de que o homem não pode mais ser visto como uma engrenagem mecânica, mas sim como uma manifestação de ações livres e criativas associadas ao universo como um todo.

[...] pediu para eles apresentarem, não só os conhecimentos prévios sobre o tema, mas como algo que os alunos foram buscar na pesquisa feita em casa. Observa-se pelo relato do professor que o mesmo contempla a competência 6, pois ao incentivar os alunos a estudarem e expressarem seus conhecimentos, o professor se posiciona não como detentor do saber, mas como aprendiz, possibilitando ao aluno construir seu próprio conhecimento. Diz o professor:

[...] eu achei que eles iriam desenvolver bem e realmente não foi como eu esperava, mas produziram alguma coisa e trouxeram. Eu pedi pra eles apresentarem novamente, porém no primeiro momento, eles não corresponderam, falaram que estavam ocupados demais, que não tinham tempo e eu argumentei que eu estava notando que eles não queriam se envolver com o projeto. Mas depois eu tive uma conversa com eles e eles trouxeram. Observa-se nesse relato que o professor contempla a competência 7, ao procurar conversar com os alunos e através do diálogo rever os objetivos a serem atingidos com o projeto. O professor disse, então que:

[...] propôs aos alunos realizar uma atividade em conjunto com a professora de Português para encerrar o tema e enfatizou a responsabilidade dessa atividade conjunta com a turma da manhã, onde a professora desenvolve o mesmo projeto. De acordo com o relato observa-se que o professor contempla as competências 1 e 2, uma vez que reconhece a importância de a cooperação entre as disciplinas com o objetivo de os alunos adquirirem um saber mais completo, bem como a necessidade da convivência harmônica das diferenças. O professor continua:

[...] durante a apresentação, percebia-se que os alunos buscavam ajuda com os outros, trocando até material didático. Vejo isso de forma positiva, pois o conhecimento deve ser algo a ser conseguido, não de forma isolada, em livros e tal, porém também construído como resultado da interação entre os próprios alunos. Observando esse fragmento da fala do professor, percebe-se que ele contempla a competência 2 e 4, ao reconhecer que a aprendizagem dos alunos está relacionada à necessidade de interação e, portanto, requer uma ação que não seja isolada e um saber que não seja fragmentado. Foram observados cinco horas/aulas do professor B durante o desenvolvimento do projeto em sala de aula. A partir dessas observações foi possível constatar a veracidade dos relatos feitos por este durante os encontros para discussão sobre o desenvolvimento do projeto.

PROFISSIONAIS VOLVIDAS	COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS
A	Não desenvolveu o projeto
B	1,2,4, 5,6,7
C	1,2,4,5,6,7,8
D	1,2,3,5,6,8
E	1,2,3,5,6,7,8
F	Não desenvolveu o projeto

O Quadro 3 sumariza as competências desenvolvidas pelos 6 (seis) profissionais estudados. Quadro 3. Competências para implementação de projetos transdisciplinar abordando o tema Diabetes Mellitus.

O professor A e F, precisaram ausentarem-se da sala de aula, por motivo de licença, durante o desenvolvimento do projeto e por essa razão não foi possível observar as competências desenvolvidas. Com relação ao quadro 3, percebemos que a maioria das competências foram desenvolvidas pelos professores.

Os professores C e E desenvolveram 87,5% e os professores B e D, desenvolveram 75% do total estimado. Observamos que as competências mais desenvolvidas foram 1, 2, que estão relacionadas ao fato dos professores reconhecerem a importância da cooperação entre as disciplinas, com o objetivo dos alunos adquirirem um saber mais complexo, bem como a necessidade de convivência harmônica das diferenças. O desenvolvimento dessas competências docentes reforça a proposição de Nicolescu (1999, p.137) quando argumenta que “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do homem”. Assim como as competências 1 e 2 as competências 5 e 6 foram também desenvolvidas por todos os professores. Apesar de inicialmente os profissionais, professores e agentes de saúde, terem apresentado dificuldades em conduzir o projeto numa perspectiva sistêmica, a medida que o projeto foi sendo desenvolvido observou-se uma mudança de postura dos docentes na direção de uma prática transdisciplinar. Como afirma Hernández (1998) se pretendemos compreender um fenômeno na sua integralidade, não podemos fazer isto a partir de uma única disciplina ou de um único ponto de vista, portanto, nesta visão, essa integração entre docentes e agentes de saúde traz uma nova perspectiva para o ensino do tema transversal saúde. Com relação a competência 5, os professores, reconheceram que a aprendizagem dos alunos está relacionada a necessidade de interação e, portanto, requer uma ação que não seja imposta, isolada e um saber que não seja fragmentado. A competência 6, refere-se a mudança de postura do professor, que assume o papel de aprendiz e mediador do processo de ensino aprendizagem. Essa mudança de postura consistiu principalmente na aptidão dos professores e agentes de saúde (enfermeiras) em mobilizar múltiplos recursos cognitivos para enfrentar os problemas que emergiram nessa prática integrativa entre educação e saúde (PERRENOUD, 2001).

## CONCLUSÕES

A maioria dos docentes envolvidos na implementação do projeto transdisciplinar

conseguiu apreender e aplicar a visão sistêmica ao tema diabetes, embora tenhamos percebido que os mesmos demonstraram uma relativa dependência do ensino baseado no modelo de transmissão recepção.

A análise das concepções dos profissionais sugere que a metodologia utilizada permitiu que os professores desenvolvessem as competências necessárias para a utilização de projetos transdisciplinares em sala de aula. As competências mais desenvolvidas foram 1,2,5 e 6. As competências 1 e 2 consistem em trabalhar a visão sistêmica, que é um dos pilares da complexidade no contexto da sala de aula e as competências 5 e 6, referem-se a transdisciplinaridade aplicada à Educação e a Saúde e a mudança de postura do professor em sala de aula. A experiência vivenciada pelos profissionais da Educação e da Saúde, envolvidos na implementação do projeto transdisciplinar sobre diabetes, possibilitou a reflexão e uma mudança de visão deles a respeito da aplicação dos projetos transdisciplinares na Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco. O desenvolvimento dos projetos transdisciplinares em diabetes, envolvendo áreas distintas como Educação e saúde, permitiu aos respectivos profissionais discutirem sobre a necessidade das respectivas áreas trabalharem juntas as questões de saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação, secretaria de Educação Média e tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da educação, 1999.

BRASIL, Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologia. V. I. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1998.

CAPRA, F. O ponto de mutação. Trad. **Álvaro** Cabral. – São Paulo: Cultrix, 1987.

DESCARTES, R. Discurso do Método. Trad. Maria Ermantina Galvão: - São Paulo: Editores, Ltda, 2003.

HERNADEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. – 5ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARIOTTI, H. As paixões do ego: Complexidade, política e solidariedade. São Paulo. Palas Atenas, 2000.

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo. TRION, 1999.

NOGUEIRA, R. A., MAYER, M., MENEZES, M. C. F., LEÃO, A. M. C. Desenvolvendo Competências para implementação de projetos transdisciplinares no ensino médio. Anais do I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade (I EBEC), Curitiba. PR, 2004.

PAUL, P. Visão Transdisciplinar na Saúde Pública, São Paulo, 2004. Disponível em <[http://www.cetrans.Futuro USP.br/textos/artigos/centro\\_textos\\_artigos\\_saudepublica.htm](http://www.cetrans.Futuro USP.br/textos/artigos/centro_textos_artigos_saudepublica.htm) acesso em: 04/09/04

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre. Artmed, 2001.

SCLIAR, M. A linguagem médica. São Paulo, Publifolha, 2002.

## PRONATEC: CONEXÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM DE NÍVEL MÉDIO

### **Maria José Fernandes Torres**

Maria José Fernandes Torres, Enfermeira  
- Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN –  
campus Natal Central Mestranda no Programa  
de Pós-Graduação em Educação Profissional –  
PPGeP Natal – RN

### **Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares**

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares  
- Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN –  
campus Natal Central Docente no Programa de  
Pós-Graduação em Educação Profissional –  
PPGeP Natal – RN

### **Fábio Alexandre Araújo dos Santos**

Fábio Alexandre Araújo dos Santos - Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte – IFRN – campus Natal  
Zona Norte Docente no Mestrado Profissional em  
Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT  
Natal – RN

### **Keila Cruz Moreira**

Keila Cruz Moreira, Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do  
Norte – IFRN – campus Natal Zona Norte Docente  
no Ensino Básico em Educação Profissional e  
Tecnológica – IFRN

### **Carlos Eduardo Araújo dos Santos**

Carlos Eduardo Araújo dos Santos Professor de  
Filosofia da rede privada de ensino de Natal-RN.

o Pronatec e a sua proposta de desenvolvimento interligando educação e trabalho, na área da enfermagem, especificamente quanto ao Técnico de Enfermagem. É possível considerar que o Pronatec seja uma política desenvolvimentista aplicada nas dimensões previstas no estudo? No campo de ação da enfermagem, abordaremos as dimensões: social; econômica; ambiental; territorial e político-institucional, apresentando os pontos relacionados ao seu desenvolvimento profissional e a suas relações com o mundo do trabalho e sustentabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pronatec; Avaliação de Políticas Públicas; Educação Profissional; Enfermagem.

### **PRONATEC: CONNECTIONS OF A PUBLIC POLICY AS PROPOSAL OF DEVELOPMENT OF THE TRAINING IN NURSING OF MIDDLE LEVEL**

**ABSTRACT:** This article aims to evaluate the Pronatec and its proposal of development linking education and work in the area of nursing, specifically the Nursing Technician. Is it possible to consider that the Pronatec is a development policy applied in the dimensions foreseen in the study? They affirm that the action of the State brought influences and consequences on several elements that conform the economy, society, the market and structures of social

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo avaliar

protection. It proposes a scheme that starts from a very complex circuit of influences on several development factors, schematically divided into five major dimensions: social, economic, environmental, territorial and political-institutional. In the nursing field of action, we will approach the dimensions: social; economic; environmental and institutional politic, presenting the points related to their professional development and their relationship with the world of work and sustainability.

**KEYWORDS:** Pronatec. Evaluation of Public Politics. Professional Education. Nursing.

## 1 | INTRODUÇÃO

O artigo “Pronatec: Conexões de uma Política Pública como proposta de desenvolvimento da formação em Enfermagem de nível médio” tem como objetivo avaliar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego–Pronatec e a sua proposta de desenvolvimento interligando educação e trabalho, na área da enfermagem, especificamente quanto ao Técnico de Enfermagem.

Para atender ao tema proposto faremos uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico: Castro e Oliveira (2014), autores do artigo ***Políticas Públicas e Desenvolvimento***, que apresentam como objetivo do artigo contribuir para o debate sobre as conexões entre o padrão de desenvolvimento e as políticas públicas no país.

No campo de ação da enfermagem, abordaremos as dimensões: social; econômica; ambiental, territorial e político-institucional, apresentando os pontos relacionados ao seu desenvolvimento profissional e a suas relações com o mundo do trabalho e sustentabilidade.

O nosso questionamento inicial é considerar se o Pronatec é uma política desenvolvimentista aplicada nas dimensões previstas no estudo.

O artigo compõe-se de três partes. A primeira parte aborda o Pronatec e sua proposta de desenvolvimento para a formação profissional de nível médio para a enfermagem; a segunda parte, discorre a respeito de um levantamento bibliográfico das Dimensões apresentadas por Castro e Oliveira (2014), e, na terceira parte, trata das referidas Dimensões e sua conexão no campo da ação da educação profissional em enfermagem.

## 2 | O PRONATEC E SUA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO PARA A ENFERMAGEM

Iniciamos as discussões dialogando com Biancarelli (2013) no tocante à sua referência aos termos conceituais do rótulo “desenvolvimentista”, agregado ao conceito de desenvolvimentismo como uma ideologia que prega a intervenção do Estado, o nacionalismo e a industrialização para o desenvolvimento “Partindo da experiência brasileira recente, esta qualificação consiste em, especificamente, incorporar e

ênfatizar a dimensão social como elemento central e orientador do desenvolvimento” (BIANCARELLI, 2013, p.148).

O Centro de Pesquisa e Apoio aos Trabalhadores em parceria com o Instituto *Humanitas* da Unisinos estudou sobre o primeiro ano do governo Dilma Rousseff (2011-2016) e considerou que os princípios que nortearam sua atuação inicial derivam de um modelo desenvolvimentista, em que o Estado tem importante papel na regulação e fomento do crescimento econômico, bem como, na definição das estratégias para o crescimento (SANSON, 2011).

Os desafios apresentados pelo Pronatec para a Educação Técnica Profissional para o período 2015-2018 foram, entre outras, a oferta de 12 milhões de matrículas de 2015 a 2018; a continuidade da ampliação de vagas gratuitas; estabelecer a articulação entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada por meio de itinerários formativos; a expansão da educação profissional a distância; a promoção da integração entre educação profissional e ensino médio; o fortalecimento das políticas de formação de profissionais da educação para a Educação Básica e Educação Profissional Técnica – EPT; o fortalecimento das ações de inclusão (acesso, permanência, êxito e inserção sócio profissional) e a implantação do sistema nacional de avaliação da EPT (MONTAGNER, 2015).

Sobre a dualidade estrutural, segundo Campello (2000), esta reflete uma fragmentação da escola quando os caminhos são diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração.

Para uma melhor compreensão apresentamos um levantamento da estrutura de oferta de cursos cadastrados no Ministério da Educação e Cultura - MEC por região na área da saúde conforme a seguir nos quadros 1 e 2. Neste caso, o Rio Grande do Norte - RN possui 164 municípios que estão distribuídos em oito regiões para a área da saúde.

REGIÕES DE SAÚDE	CIDADES DO RN
1ª Região de Saúde	Nova Cruz e São José de Mipibu
2ª Região de Saúde	Mossoró
3ª Região de Saúde	Ceará-Mirim, João Câmara, Lajes e Macau
4ª Região de Saúde	Caicó, Currais Novos e Parelhas
5ª Região de Saúde	Santa Cruz e São Paulo do Potengi
6ª Região de Saúde	Apodi e Pau dos Ferros
7ª Região de Saúde	Canguaretama, Macaíba, Natal, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante
8ª Região de Saúde	Assú, Afonso Bezerra e Ipanguaçu

Quadro 1 – Regiões de saúde e cidades do Rio Grande do Norte que ofertam cursos Técnicos de Enfermagem regulares nos sistemas de ensino no cadastro do MEC – SISTEC em Janeiro de 2018.

Fonte: Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/sesap>>. Acessado em: 10 de janeiro de 2018.

Elaborado pela autora.

REGIONAL DE SAÚDE	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Tipo de oferta Concomitante	Tipo de oferta Subsequente
1.ª Região de Saúde – Litoral Sul e Agreste	00	01	00	01
2ª Região de Saúde – Oeste	01*	05***	03	02
3ª Região de Saúde –Mato Grande e Salineira	00	01	00	01
4ª Região de Saúde- Seridó	00	05***	01	04
5ª Região de Saúde – Trairi e Potengi	00	00	00	00
6ª Região de Saúde – Alto oeste	00	01	00	01
7ª Região de saúde – Metropolitana	01	18	08	11**
8ª Região de saúde – Vale do Assú	00	03	01	03
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>34</b>	<b>13</b>	<b>23</b>

Quadro 2 – Oferta de Cursos Técnico de Nível Médio para Enfermagem por dependência administrativa e tipo de oferta (BRASIL, 2018).

Fonte: Disponível em: <<http://sistec.mec.gov.br/consultapublicaunidadeensino>>. Acessado em 11 de janeiro de 2018. Elaborado pela autora. \*Escola pública não informa tipo de oferta[;] \*\*Nove escolas privadas não informam tipo de oferta[;] \*\*\* Duas são do sistema S;

Como se pode observar no cadastro nacional do SISTEC/MEC, apenas duas escolas públicas ofertam o curso Técnico de Enfermagem e apenas uma informa dois tipos de oferta (subsequente e concomitante) e também não há cadastro das escolas técnicas do Sistema Único de Saúde - SUS, as Et-Sus que ofertam cursos de formação, especialização e qualificações para servidores do SUS.

O processo de trabalho do Técnico de Enfermagem é abrangente, podendo atuar nas áreas de baixa, média e alta complexidade e também nos serviços técnicos administrativos que requerem conhecimento específico, como nas áreas da vigilância em saúde e em outros espaços.

O quadro funcional da enfermagem brasileira se constitui de Enfermeiro, Técnico de Enfermagem e Auxiliar de Enfermagem, de acordo com a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem, e dá outras providências (COFEN, 1986).

No currículo modular está prevista a certificação para Auxiliar de Enfermagem, porém há restrições para sua atuação em áreas de média e alta complexidade, sendo direcionado para os Técnicos de Enfermagem, atendendo à lei do exercício profissional. É válido registrar que não há formação Tecnológica para a área da enfermagem. Os artigos da Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986 definem a certificação de acordo com a formação e as atividades destes profissionais como podemos visualizar a seguir:



- Art. 7º. São técnicos de Enfermagem: I - o titular do diploma ou do certificado de Técnico de Enfermagem, expedido de acordo com a legislação e registrado pelo órgão competente; II - o titular do diploma ou do certificado legalmente conferido por escola ou curso estrangeiro, registrado em virtude de acordo de intercâmbio cultural ou revalidado no Brasil como diploma de Técnico de Enfermagem e no,

- Art. 8º - São Auxiliares de Enfermagem: I - o titular do certificado de Auxiliar de Enfermagem conferido por instituição de ensino, nos termos da Lei e registrado no órgão competente; II - o titular do diploma a que se refere a Lei nº 2.822, de 14 de junho de 1956; III - o titular do diploma ou certificado a que se refere o inciso III do Art. 2º. da Lei nº 2.604, de 17 de setembro de 1955, expedido até a publicação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; (COFEN,1986)

- Art. 12 - O Técnico de Enfermagem exerce **atividade de nível médio**, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de Enfermagem, cabendo-lhe especialmente: a) participar da programação da assistência de Enfermagem; b) executar ações assistenciais de Enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro, observado o disposto no Parágrafo único do Art. 11 desta Lei; c) participar da orientação e supervisão do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar; d) participar da equipe de saúde. (COFEN,1986).

- Art. 13 - O Auxiliar de Enfermagem exerce **atividades de nível médio, de natureza repetitiva**, envolvendo serviços auxiliares de Enfermagem sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples, em processos de tratamento, cabendo-lhe especialmente: a) observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas; b) executar ações de tratamento simples; c) prestar cuidados de higiene e conforto ao paciente; d) participar da equipe de saúde. (COFEN,1986).

O processo de trabalho da enfermagem permite a hierarquização e fragmentação formada por três categorias: a formação superior, a educação profissional e a fundamental, cujas funções são definidas pela Lei 7.498/1986, porém, na prática, elas se confundem. A título de exemplo, a técnica de verificação dos Sinais Vitais requer conhecimento e habilidade técnica, somando a isso a experiência profissional que está contemplada na atuação dos três componentes da equipe de enfermagem, porém, na distribuição das tarefas estão, na maioria dos serviços, a prática da verificação dos sinais vitais é tarefa para o Auxiliar e o Técnico de Enfermagem, e representa então, na diminuição do custo da força de trabalho na perspectiva do sistema capitalista, pois,

A divisão do trabalho não apenas fragmenta o processo permitindo um aumento da produtividade como também hierarquiza as atividades, atribuindo valores diferentes a cada tarefa executada por diferentes trabalhadores ou grupo de trabalhadores específicos. Assim, aumenta a produtividade não só pelo aumento numérico dos produtos em uma determinada unidade de tempo como também aumenta a produtividade diminuindo o custo da força de trabalho comprada pelo capitalista. (PIRES, 2009, p. 78).

Diante dos avanços de informações técnicas, da tecnologia hospitalar, somando-se ao aumento da população que procura os serviços de saúde e ao acréscimo na complexidade dos problemas de saúde, torna-se necessária uma intervenção cada vez mais diferenciada e complexa da assistência prestada pelo profissional de enfermagem de nível médio e demais profissionais da saúde. Assim, entendemos que, em face da complexidade e especificidade do trabalho em saúde, busca-se um trabalhador com

formação a partir de bases sólidas e que parta do ponto de vista técnico-científico e humanista.

O avanço tecnológico na área da saúde traz a compreensão em que o cuidado se torne uma ação mecanicista das atividades de enfermagem, no cuidar humanizado o Técnico de Enfermagem deve compreender a si e aos outros, tomando consciência dos valores e princípios que norteiam a sua ação. Portanto, os sujeitos que pretendem ingressar em um curso profissional Técnico de nível médio, que estão definidos no art. 2º da Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 e alterações pela Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013, são: os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores, e estende para os agricultores familiares, silvicultores, agricultores, extrativistas e pescadores no parágrafo primeiro; beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento, e amplia o acesso a pessoas com necessidades especiais, estabelecendo as condições de acessibilidade e participação no ambiente educacional de acordo com o art. 2º e o parágrafo segundo a Lei Federal nº 12. 513, de 26 de outubro de 2011, que decide que:

Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. (LEI FEDERAL Nº 12. 513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011, ART.2º§ 2º).

Para a enfermagem, o processo de inclusão do deficiente físico é algo a se refletir, visto que, prioritariamente, se faz necessária para a atividade da enfermagem, boa saúde física e mental para o desenvolvimento da sua prática. Sendo uma profissão de abrangência em várias áreas, requer um repensar na adequação de equipamentos, de currículos e materiais pedagógicos adaptáveis à formação técnica em enfermagem em áreas em que a sua deficiência possa ser superada.

No processo de trabalho dos profissionais de enfermagem, quando ocorrem acidentes em ambientes externos ou no trabalho que provocam deficiência, se faz necessário o remanejamento em serviço e/ou ambiente onde o servidor poderá desenvolver suas atividades técnicas com base no seu conhecimento, promovendo a sua inclusão e atendendo aos seus limites em decorrência de seu processo de adoecimento ou por alguma deficiência diagnosticada após avaliação médica.

Em se tratando das modalidades de Educação Profissional, o Decreto nº 5.154, de 22 de julho de 2004, define as supracitadas modalidades nos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e de educação profissional técnica de nível médio. Registre-se ainda, que não há formação tecnológica para a área da enfermagem. O Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), através de uma norma

administrativa, no seu art. 3º, veda o registro para tecnólogos e dá outras providências,

Art. 3º É vedado o registro e a inscrição aos portadores de diplomas de tecnólogo e aos egressos de cursos sequenciais de formação específica com carga horária e conteúdos programáticos não contemplados na Lei nº. 7.498, de 25 de junho 1986.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), é instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral (BRASIL, 2015). Na verdade, é um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio referidos na Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que foram relacionadas pelo MEC, devendo contar com carga horária mínima para a educação formal baseada na legislação vigente para o ensino médio, de 1200 horas.

O MEC, diretamente ou por meio de suas entidades vinculadas, disponibiliza recursos públicos às instituições de educação profissional e tecnológica da rede pública federal, instituições públicas e privadas, o que permitirá o atendimento aos alunos matriculados em cada instituição no âmbito do Pronatec.

Diante do exposto, é relevante questionar: quais resultados são esperados no âmbito social, econômico, territorial, ambiental e político-institucional, no desenvolvimento humano com a implementação do Pronatec, como política pública na formação de Técnicos de Enfermagem?

Trazendo o resgate histórico sobre o processo de desenvolvimento dos países desenvolvidos, os autores Castro e Oliveira (2014, p. 20) afirmam que a ação do Estado trouxe “Influências e consequências em diversos elementos conformadores da economia, da sociedade e do mercado, como, por exemplo, a montagem de fortes estruturas de proteção social no chamado Welfarestate (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Castro e Oliveira (2014) conceituam o termo “desenvolvimento” como a capacidade de determinada sociedade superar os entraves à realização de suas potencialidades e que a promoção do desenvolvimento no Brasil e a projeção se deram no século 21, quando o Brasil passou a experimentar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento num sentido socialmente mais inclusivo do que o praticado anteriormente. Os autores sentiram-se motivados a contribuir para o debate sobre as conexões entre políticas públicas e o padrão de desenvolvimento em curso no país, e propõem cinco grandes dimensões: social, econômica, ambiental, territorial e político-institucional. E pressupõem que os resultados esperados do processo de desenvolvimento, considerando essas dimensões, vão depender das combinações de políticas públicas conduzidas pelos diversos Estados nacionais conforme mostra o quadro a seguir.

<b>DIMENSÃO SOCIAL, ECONÔMICA, AMBIENTAL, TERRITORIAL E POLÍTICO-INSTITUCIONAL E SUAS CONEXÕES POLÍTICAS</b>	
<b>DIMENSÃO SOCIAL</b>	
Políticas sociais como eixo principal composto pelo conjunto de políticas, programas e ações do Estado.	Garantia da oferta de bens e serviços, nas transferências de renda e na regulação de elementos do mercado. Justiça social através da <b>proteção social</b> , que resulta na <b>seguridade social</b> , ideia de solidariedade, <b>a promoção social</b> , entendida como geração de igualdades, oportunidades e resultados para indivíduos e/ou grupos sociais, para dar respostas aos direitos sociais e a outras situações não incluídas nos direitos, qualidade de vida da população, reduzindo a pobreza e a desigualdade. O processo de universalização deve conseguir atingir as populações mais pobres com bens e serviços de boa qualidade.
<b>DIMENSÃO ECONÔMICA</b>	
Caracteriza-se por políticas macroeconômicas e de financiamento que buscam garantir os objetivos de estabilidade macroeconômica e de crescimento, em alguns casos podendo ter preocupações com a redistribuição de renda.	Nesta dimensão as políticas públicas podem dar curso e velocidade aos investimentos em produção e consumo de massa e investimentos em infraestrutura econômica e social. Também são importantes as políticas voltadas para potencializar o processo de inovação, fortalecendo os encadeamentos produtivos.
<b>DIMENSÃO AMBIENTAL</b>	
Tem como centro a sustentabilidade, associando o desenvolvimento produtivo a um meio ambiente equilibrado e saudável, pelo uso adequado dos recursos naturais.	As políticas públicas podem e devem cumprir papel relevante, buscando a recuperação e preservação do meio ambiente como critério para o desenho e para a implementação dos programas e das ações. Em contrapartida, os problemas ambientais, quando de sua ocorrência, atingem fortemente as populações mais pobres, forçando ainda mais a necessidade de aperfeiçoamento das políticas públicas.
<b>DIMENSÃO TERRITORIAL</b>	
As políticas públicas tendem a buscar, essencialmente, a distribuição pelo território nacional de condições mais adequadas de acesso a bens e serviços, e a redistribuição de oportunidades e renda, fortalecendo e estimulando as potencialidades de cada território.	A atuação do Estado nesse sentido é fundamental, pois o jogo das forças de mercado tende, em geral, a aumentar e não a diminuir as desigualdades territoriais. Isso porque, a partir de uma aglomeração inicial verificada em determinada localidade, ocorrem economias de escala e externalidades tecnológicas, atraindo novos recursos que reforçam circularmente a expansão do mercado.
<b>DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL</b>	

<p>Envolve a promoção da inserção internacional soberana e o contínuo fortalecimento do Estado e das instituições em um regime democrático que estimule a participação e a inclusão social.</p>	<p>Nesse sentido, Castro e Oliveira, 2014 apud Evans (2010, p.37), chama a atenção para que “tanto os teóricos quanto os formuladores de políticas não podem ignorar o papel fundamental das instituições estatais na criação bem-sucedida do desenvolvimento”.</p>
---	---

Quadro 3 –Dimensão social, econômica, ambiental, territorial e político-institucional e suas conexões políticas segundo (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p.36 -37).

Fonte: Castro e Oliveira (2014, p.36 -37).

### 3 I AS DIMENSÕES SOCIAL, ECONÔMICA, AMBIENTAL, TERRITORIAL E POLÍTICO-INSTITUCIONAL E SUAS CONEXÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM

O Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), no dia 27 de agosto de 2015, em Brasília, apresentou o relatório resultado da Oficina, intitulado “**Políticas Públicas para a Enfermagem com base nos dados da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**”, apresentando os resultados da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil, realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, e com o apoio do Ministério da Saúde - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Recursos Humanos em Saúde e patrocinada pelo COFEN.

O resultado da pesquisa foi a construção do perfil da equipe de enfermagem no Brasil, que representa mais de 1 milhão e 800 mil trabalhadores. O relatório aponta que os resultados da pesquisa subsidiarão as discussões e reflexões sobre políticas públicas para a melhoria da profissão de Enfermagem e para a população por ela atendida. A seguir trataremos das referidas dimensões para melhor compreender o cenário sócio educacional no âmbito da educação profissional em enfermagem.

#### 3.1 Dimensão Social no Campo de Ação de Enfermagem

Segundo Castro e Oliveira (2014), as Políticas sociais, como eixo principal composto pelo conjunto de políticas programas e ações do Estado, são garantia da oferta de bens e serviços, nas transferências de renda e na regulação de elementos do mercado. Consideram também que tal dimensão busca **a promoção social** entendida como geração de igualdades, oportunidades e resultados para indivíduos e/ou grupos sociais com o objetivo de gerar respostas mais contundentes relativas aos direitos sociais e outras situações não inclusas nos direitos, qualidade de vida da população, reduzindo assim, a pobreza e a desigualdade e que o processo de universalização deve conseguir atingir as populações mais pobres com bens e serviços de boa qualidade.

O desenvolvimento da Enfermagem na sociedade brasileira começa no período

colonial e vai até o final do século XIX. A profissão começa como uma prestação simples de cuidados aos doentes, realizada por um grupo formado, na sua maioria, por escravos, que nesta época trabalhavam nos domicílios. As Santas Casas de Misericórdia foram construídas com o objetivo de atender a população pobre, administradas por religiosas. O sentimento de religiosidade marcou os profissionais de enfermagem, haja vista o discurso ideológico como obediência, abnegação, dedicação e que não exerça a crítica social, refletindo em sérias dificuldades de ordem social, profissional, com jornadas longas de trabalho, baixos salários, frágil organização política e na questão de gênero, predominantemente feminino (GERMANO, 1985).

Frigotto (2009) ressalta que o trabalho humano é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico, assumindo formas históricas nos diferentes modos de produção da existência humana compatíveis com as relações sociais de produção capitalista que se formalizam na compra e venda da força de trabalho, trabalho assalariado e alienado. Importante o registro da evolução do ensino de enfermagem no Brasil a partir de 1890, sendo criada a Escola profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890.

Diante do exposto e de acordo com o relatório do COFEN com base na pesquisa do perfil da enfermagem no Brasil, os dados apontam tendências importantes, como o rejuvenescimento da força de trabalho, crescimento da participação dos enfermeiros na equipe de trabalhadores; porém apontam desequilíbrio entre oferta e demanda; concentração nos grandes centros urbanos. Os dados da pesquisa permitem subsidiar a construção de políticas públicas adequadas com a realidade deste imenso contingente de trabalhadores, fundamentais para o Sistema Único de Saúde.

### **3.2 Dimensão Político-Institucional de Campo de Ação da Enfermagem**

Machado (2015), enfatiza que a discussão sobre a Formação e Mercado de Trabalho enfatiza que a partir do “Perfil Socioeconômico do Profissional de Enfermagem, foi também possível a caracterização dos Perfis da Formação Profissional, do Acesso Técnico-Científico, do Mercado de Trabalho e das Condições de Trabalho.” (COFEN, 2015, p.16)

Dentro do universo pesquisado, os resultados foram 1.804.535 (um milhão, oitocentos e quatro mil, quinhentos e trinta e cinco) profissionais, dos quais 414.712 (quatrocentos e quatorze mil, setecentos e doze) Enfermeiros e 1.389.823 (um milhão, trezentos e oitenta e nove mil, oitocentos e vinte e três) Técnicos e Auxiliares de Enfermagem.

Esses dados foram obtidos, de uma amostra de 35.916 (trinta e cinco mil, novecentos e dezesseis) participantes por meio de questionários *online* e Pesquisa de Campo que teve comum índice de resposta elevado, num valor de 83,2%, e índice de recusa de 12,6%.

Manoel Carlos Neri da Silva, presidente do COFEN, em sua fala, registra a

preocupação com o aumento de escolas de enfermagem privadas sem a observância da qualidade do ensino, formando profissionais sem o rigor técnico-científico, sobretudo, registra ainda a

Existência de diversos cursos de enfermagem em todo o país na modalidade noturno e à distância, o que afirma contrariar o fundamento da estrutura político-pedagógica que preconiza o ensino em tempo integral e diurno e mediante o desequilíbrio apontado pela Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil, entre oferta de profissionais anualmente disponíveis (recém-formados) e a demanda do mercado de trabalho, gerando uma clara situação de desemprego aberto entre os enfermeiros na ordem de 12,4%, conclui ser necessário adotar medidas que possam gerar políticas públicas no campo da formação dos profissionais de Enfermagem. (COFEN,2015).

Trazendo uma reflexão a partir das discussões realizadas por Castro e Oliveira (2014), refletimos que no regime democrático, a ênfase é na participação e na inclusão social, sendo assim, há de se questionar que as políticas públicas de inclusão serão pensadas para os trabalhadores da classe menos favorecida de renda, se o que lhes resta é o curso na “modalidade noturno”.

Outros questionamentos insurgem, como por exemplo, quais políticas Públicas poderão ser implementadas na Educação Profissional para atender ao trabalhador que almeja ser um “trabalhador da enfermagem”, sem comprometer a qualidade de sua formação? Coibir os cursos de enfermagem na modalidade noturno, como proposta do COFEN será a melhor estratégia de melhoria na qualidade dos cursos ofertados pelas instituições privadas? Qual seria a modalidade de educação viável a ser ofertada? Vale ressaltar que estes questionamentos são apenas reflexões que poderão servir de parâmetros para futuras pesquisas.

### **3.3 Dimensão Econômica no Campo da Ação da Enfermagem**

A dimensão econômica se caracteriza por políticas macroeconômicas e de financiamento que buscam garantir os objetivos de estabilidade macroeconômica e de crescimento, em alguns casos podendo ter preocupações com a redistribuição de renda, segundo Castro e Oliveira (2014). Também são igualmente importantes as políticas voltadas para potencializar o processo de inovação, fortalecendo os encadeamentos produtivos.

A lei que institui o Pronatec, em seu art. 1º, diz que ele foi criado com “[...] finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” e posteriormente sofreu alterações pela Lei nº 12.816 de 5 de junho de 2013. E no seu VI objetivo o Pronatec se compromete a “[...] estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda”, vinculando a educação ao crescimento econômico e à empregabilidade.

Neste sentido, Silva (2015), se posiciona quanto ao campo ideológico e teórico do discurso de qualificação profissional e empregabilidade difundido pelo Pronatec com base na Teoria do Capital Humano, visto que, devemos atentar que tem por base a Teoria do Capital Humano.

Essa Teoria tem por referência os estudos de Schultz (1973) nos anos de 1956-1957 no centro de estudos Avançados das Ciências do Comportamento, que observou que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente nas suas qualificações e que estes investimentos tinham alguma influência sobre o crescimento econômico. Para Schultz (1973), o outro elemento constitutivo do 'Capital humano' era o investimento em saúde (SILVA, 2015, p.125 *apud* SCHULTZ, 1973).

A pesquisa sobre o perfil da enfermagem também apresenta que os perfis dos salários pagos aos Auxiliares e Técnicos de Enfermagem no setor público (19%), privado (26,9%) e no filantrópico (28,2%) se encontram nas faixas salariais que foram denominadas pela pesquisa como "subsálarios". Ou seja, percebem salários iguais ou menores que 1.000 reais, colocando este contingente em uma situação salarial insustentável. Considerando ainda, os dados da pesquisa que apontam situação de desemprego aberto, com 10,1%, isto é, 182 mil desempregados ou subempregados, dos profissionais entrevistados tendo vivenciado situações de desemprego nos últimos 12 meses e 66,7% relatando dificuldade de encontrar emprego (COFEN, 2015 p.14-15).

### **3.4 Dimensão Ambiental no Campo de Ação da Enfermagem**

A NBR 10004/04 da Associação Brasileira de Normas Técnicas, considera que a classificação de resíduos sólidos envolve a identificação do processo ou atividade que lhes deu origem, os seus constituintes e características, e a comparação destes constituintes com listagens de resíduos e substâncias cujo impacto à saúde e ao meio ambiente pode trazer danos de alta gravidade, (ABNT, 2004).

Assim, a ABNT define que, como resíduos hospitalares, os materiais descartados por, hospitais, clínicas, unidades básicas de saúde, laboratórios de análises clínicas e demais organizações que produzem quaisquer tipos de resíduos contendo secreções ou contaminações com restos cirúrgicos de humanos ou animais.

A legislação aplicável às empresas que geram resíduos hospitalares está inicialmente definida pela RDC nº 306/04 da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) e pela resolução nº 358/05 do CONAMA (conselho nacional do meio ambiente). O objetivo destas legislações é obrigar todas as empresas geradoras de resíduo hospitalar a elaborar e executar o chamado RSS (plano de gerenciamento de resíduos de saúde).

A classificação do resíduo hospitalar é realizada pela NBR 12.808, publicada pela ABNT em 2016, atualizando os tipos de resíduos e as possíveis formas de destinação de cada um deles.



Antes da classificação pela norma da ABNT, os resíduos devem ser alocados em três grandes grupos definidos pela resolução do CONAMA citada há pouco. São eles:

**Classe A – resíduos infectantes** – vacinas vencidas, materiais com sangue, tecidos humanos e animais, órgãos humanos e animais, animais contaminados, fluidos orgânicos, secreções e matéria orgânica humana em geral.

**Classe B – resíduos especiais** – materiais contaminantes, restos de remédios, resíduos químicos e radioativos em geral

**Classe C – resíduo comum** – Material de escritório, jardinagem, conservação e materiais comuns às demais organizações

Quanto à disposição, tratamento, destinação e manipulação de cada tipo de resíduo de serviços de saúde, a ABNT dispõe algumas normas que devem ser observadas pelas organizações pertinentes.

Um ponto fundamental a ser observado é o fator da periculosidade fundamentada na propriedades físicas, químicas ou biológicas das substâncias liberadas no meio ambiente aumentando o fator de risco para a disseminação de doenças infectocontagiosas, acentuando risco à saúde pública, pelo aumento dos seus índices gerando de forma inadequada danos ao meio ambiente.

Nos serviços de saúde, os cuidados na preservação do ambiente interno do trabalho e externo ao trabalho são fundamentais. Considerando que o lixo que produzimos nos serviços de saúde, manipulado e acondicionado, deve ser descartado adequadamente seguindo as determinações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), visto que pode trazer danos irreparáveis ao meio ambiente e à segurança dos profissionais e pacientes.

É importante estarmos atentos aos princípios da prevenção, observando a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 – Política Nacional do Meio Ambiente, que tem como objetivo “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade propícia à vida”.

São considerados resíduos hospitalares os materiais descartados por farmácias, hospitais, clínicas, postos de saúde, estúdios de tatuagem, laboratórios de análises clínicas e demais organizações que produzem quaisquer tipos de resíduos contendo secreções ou contaminações com restos cirúrgicos de humanos ou animais.

A enfermagem compõem a maioria da equipe, em instituições de saúde e deve estar atenta ao descarte adequado dos resíduos sólidos e líquidos evitando causar problemas ambientais, cujo impacto à saúde e ao meio ambiente pode trazer danos de alta gravidade e quando de sua ocorrência, atingem fortemente as populações mais pobres, forçando ainda mais a necessidade de aperfeiçoamento das políticas públicas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas sociais, como eixo principal composto pelo conjunto de políticas, programas e ações do Estado, é garantia da oferta de bens e serviços, nas transferências

de renda e na regulação de elementos do mercado, e a dimensão econômica se caracteriza por políticas macroeconômicas e de financiamento que buscam garantir os objetivos de estabilidade macroeconômica e de crescimento, em alguns casos podendo ter preocupações com a redistribuição de renda e com este posicionamento, pode-se considerar que o Pronatec é uma política desenvolvimentista.

As políticas públicas como programas e ações do Estado, são garantia da oferta de bens e serviços, nas transferências de renda e na regulação de elementos do mercado. Considera também que tal dimensão busca a promoção social entendida como geração de igualdades, oportunidades e resultados para indivíduos e/ou grupos sociais com o objetivo de gerar respostas mais contundentes relativas aos direitos sociais e outras situações não inclusas nos direitos, como a qualidade de vida da população, reduzindo assim, a pobreza e a desigualdade e que o processo de universalização deve conseguir atingir as populações mais pobres com bens e serviços de boa qualidade.

Na dimensão econômica as políticas públicas podem dar curso e velocidade aos investimentos em produção e consumo de massa e investimentos em infraestrutura econômica e social. Também são importantes as políticas voltadas para potencializar o processo de inovação, fortalecendo os encadeamentos produtivos e garantindo estabilidade macroeconômica de crescimento, alcançando redistribuição de renda melhorando a condição de sobrevivência digna de sua população.

Na dimensão político institucional deve promover o contínuo fortalecimento do Estado e das instituições em um regime democrático que estimule a participação e a inclusão social.

As políticas públicas podem e devem cumprir papel relevante, buscando a recuperação e preservação do meio ambiente como critério para o desenho e para a implementação dos programas e das ações.

Ressaltamos que a população tem papel preponderante no cuidado com o meio ambiente, procurando contribuir com o adequado descarte dos resíduos sólidos e líquidos.

As instituições governamentais de regulação apliquem as normas para o equilíbrio da natureza restringindo os danos ao meio ambiente e reduzindo o processo de adoecimento e a mortalidade precoce da população.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *NBR 12808*: Resíduos de Serviços de Saúde: classificação. São Paulo, 1993a.

ABNT. *NBR 10.004*: Classificação de resíduos sólidos: Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://analiticaqmresiduos.paginas.ufsc.br/files/2014/07/Nbr-10004-2004-Classificacao-De-Residuos-Solidos.pdf>. Acesso 12.fev.2019.

ANVISA. Resíduos de Serviço de Saúde Disponível em <http://portal.anvisa.gov.br/noticias/>

asset\_publisher/FXrpx9qY7FbU/content/confira-nova-regra-sobre-residuos-de-servicos-de-saude/219201?p\_p\_auth=U1z9xy2K&inheritRedirect=false. Publicado: 03/04/2018 19:12 Última Modificação: 10/04/2018 09:45. Acesso em 12 fev 2019.

BIANCARELLI, A; ROSSI, P.A política macroeconômica em uma estratégia social-desenvolvimentista. In: FONSECA, A.; FAGNANI, E (Orgs.). **Políticas sociais, cidadania e desenvolvimento**: economia, distribuição de renda e mercado de trabalho. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p.147.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de junho de 2004**.Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 17 ago.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**.Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº7.498, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Brasília, 1986. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7498.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7498.htm)>. Acesso em:17ago.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2007\\_2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007_2010/2008/lei/l11741.htm)>. **Acesso em: 05jan.2018.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**.Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513)>. Acesso em: 29 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1/2014.**Diário Oficial da União, Brasília, 8 de dezembro de 2014**, Seção 1, p. 16. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>.Acesso em: 05jan.2018.

CAMPELLO, Ana Margarida. **Dualidade Educacional**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maria%20Jose/Desktop/PRONATEC/Avaliação%20PP-%20Lenina%20-Artigo%20-%20Ma%20José/FIOCRUZ/Dualidade%20Educacional.html>>. Acesso em:13 jan. 2018.

CASTRO, Jorge Abrahão de. OLIVEIRA, Márcio Gimene de. Políticas Públicas e Desenvolvimento In: MADEIRA, Lígia Mori.(Org.) **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre; UFRGS/CEGOV, 2014. p. 20-48.

COFEN. **Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986**.Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan.2018.

\_\_\_\_\_. **Normas administrativas para registro de títulos, concessão de inscrição, transferência, suspensão temporária de inscrição, cancelamento e reinscrição dos profissionais de enfermagem e substituição da carteira profissional de identidade**. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/MANUAL-448.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a Enfermagem com base nos dados da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**. 2015.p.33.Disponível em: <[http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/politicas\\_publicas.pdf](http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/politicas_publicas.pdf)>.Acesso em: 09 jan. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho**. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsoctra.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Manole, 1985. p.118.

GOSTA, Esping-Andersen. **As três economias políticas do welfarestate**.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451991000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006)>. Acesso em: 26 nov. 2017.

KRUSE, Maria Henriqueta Luce. SANTANA, Maria Natividade Gomes da Silva Teixeira. Educação tecnológica: por que ela não é pertinente para a área da saúde **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 55, n. 4, p. 434-439, jul./ago. 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v55n4/v55n4a13.pdf> . Acesso em: 09jan.2018.

MADEIRA, Ligia Mori (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 254.

MONTAGNER, Paula; MULLER, Luis Herberto (Orgs.). **Inclusão produtiva urbana: o que fez o Pronatec / bolsa formação entre 2011 e2014**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=22191-caderno-de-estudos-24-inclusao-produtiva-urbana-pdf&category\\_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22191-caderno-de-estudos-24-inclusao-produtiva-urbana-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PIRES, Denise Elvira. **Divisão social do trabalho** Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsoctra.html>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PRONATEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

**SANSON CESAR**. Conjuntura da Semana. Balanço de um ano do governo Dilma Rousseff. 31 Dez 2011

<http://www.ihu.unisinos.br/505269-conjuntura-da-semana-balanco-de-um-ano-do-governo-dilma-rousseff>

SESAP - RN. Regiões de Saúde do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/sesap/DOC/DOC00000000127722.PDF>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

TORRES, Maria José Fernandes. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego– Pronatec**: a produção do conhecimento sobre cursos Técnicos de nível médio em enfermagem. Natal: IFRN, 2017. p.13.

## PROTAGONISMO JUVENIL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: O EDUCANDO COMO ATOR E AUTOR DO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**Dayane Priscilla Bernardes Anjos**

Universidade de Pernambuco – UPE.

Petrolina - PE

**Franciela Félix de Carvalho Monte**

Universidade de Pernambuco – UPE, Colegiado de Pedagogia.

Petrolina - PE

**RESUMO:** O protagonismo juvenil permite aos educandos uma ação autoral em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem enquanto constituintes do ambiente escolar, estimulando a construção de sujeitos autônomos e dotados de consciência crítica e reflexiva, o que caminha na mesma direção da busca pela formação integral dos educandos nos seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e afetivos, por exemplo. Motivada por essa premissa, esta pesquisa buscou identificar como estudantes e outros atores do processo formativo (gestores, formadores e professores) compreendem o protagonismo juvenil e suas relações com a formação integral do educando num contexto de uma escola de referência em ensino médio (horário integral), a primeira implementada na cidade de Petrolina-PE. Para tanto, participaram da pesquisa sete sujeitos, três alunos, a primeira gestora, um ex-aluno, o gestor atual e uma ex-professora, hoje formadora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Todos

foram entrevistados a partir de um roteiro semiestruturado a partir do qual se indagava sobre o conceito de protagonismo juvenil e sobre como a escola integral pode contribuir com ele. Dentre os principais resultados destaca-se que os participantes acreditam que a escola integral oferece um processo de formação contínua para que todos os atores do ambiente escolar sejam autores do seu projeto de vida, executando de maneira contínua ações que permitam o sentimento de pertencimento. Assim sendo, o processo de estímulo e apropriação do educando como protagonista na escola integral é um ato de encorajamento que faz o jovem construir de maneira significativa a sua aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Protagonismo Juvenil, Educação Integral, Escola de Referência.

**ABSTRACT:** The youth protagonism allows the students an authorial action in their process of development and learning as constituents of the school environment, stimulating the construction of autonomous subjects and endowed with critical and reflexive consciousness, which is in the same direction of the search for the integral formation of the students in their cognitive, social, emotional and affective aspects, for example. Motivated by this premise, this research aimed to identify how students and other actors of the formative process (managers, trainers

and teachers) understand the youth protagonism and its relation with the integral formation of the student in a context of a reference school in high school (full time), the first implemented in the city of Petrolina-PE. To that end, seven subjects, three students, the first manager, an ex-student, the current manager and a former teacher, now a trainer of the Education Department of the State of Pernambuco participated in the study. All were interviewed from a semi-structured script from which they inquired about the concept of youth protagonism and how integral school can contribute to it. Among the main results it is highlighted that the participants believe that the integral school offers a process of continuous formation so that all the actors of the school environment are authors of their life project, executing in a continuous way actions that allow the feeling of belonging. Thus, the process of stimulating and appropriating the learner as a protagonist in the integral school is an act of encouragement that makes the learner construct in a meaningful way their learning.

**KEYWORDS:** Juvenile Protagonism, Integral Education, School of Reference.

## 1 | INTRODUÇÃO

O protagonismo juvenil pode ser compreendido como a atuação dos jovens e adolescentes de maneira significativa no processo de construção do seu conhecimento (SILVA, 2009), o que permite aos educandos uma ação autoral em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem enquanto constituintes do ambiente escolar, bem como possibilita a tomada de decisão e atuação crítica e reflexiva no meio em que vive.

Nessa direção, Meirieu (2005, p.24) afirma que

A escola não é - e nem pode ser - uma máquina de ensinar e de aprender. Ela não é redutível a uma lógica de "serviço público". Ela não depende da simples eficácia de suas funções sociais. Ela remete a valores ou, mais precisamente, a princípios.

O autor traz a reflexão de que a escola está para além da visão restrita de prédio escolar que agrupa indivíduos por faixa etária em séries que correspondem ao seu desenvolvimento cognitivo; é exatamente a escola que promove o entrelaçar das relações. Logo, administrar pedagogicamente um ambiente norteado de vários subsetores, que possui em seu interior, protagonistas sociais, com dificuldades advindas do seu cotidiano, como divórcios, agressões, maus tratos, fome, inimizades familiares, desemprego, falta de moradia digna, é ter a capacidade de executar o papel da escola com a compreensão de que o aluno é constituído pelo mundo que está a sua volta e isso o ajuda no seu processo de formação enquanto cidadão politizado.

Segundo Laraia (2001, p. 58),

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

O aluno precisa ser encorajado a perceber-se como autônomo em suas decisões, para que não seja apenas produto final de uma história tradicional no que se refere à educação, pois está na escola para construir conhecimento, aprimorando conceitos que já possui consigo.

Vasconcellos (2009, p.77) relata que:

[...]é absolutamente decisivo que os alunos assumam seu papel de sujeitos, que sejam protagonistas do seu processo de educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas ainda que com a melhor das intenções, reduzi-los a meros “receptáculos”.

Aqui, observa-se claramente que o objetivo da escola seria a formação autônoma de um sujeito engajado criticamente na compreensão de si e dos outros ao seu redor, o que coaduna com a perspectiva de educação integral, compreendida como um processo formativo interdimensional, que visa a constituição do educando em todas as suas dimensões-social, intelectual, emocional, física e cultural (SILVA, 2009), propiciando a formação de maneira coletiva, a qual se diferencia da escola de tempo integral porque o objetivo é a formação integral do ser, nos seus aspectos cognitivos, afetivos, físicos e morais, conforme retomado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim sendo, esta pesquisa buscou identificar como estudantes e outros atores do processo formativo (gestores, formadores e professores) compreendem o protagonismo juvenil e suas relações com a formação integral do educando num contexto de uma escola de referência em ensino médio (horário integral), a primeira implementada na cidade de Petrolina-PE.

Destaca-se que, no Estado de Pernambuco, as Escolas de Referências em Ensino Médio têm desenvolvido trabalhos voltados a questões como protagonismo juvenil e fortalecimento das relações entre família, escola e sociedade. Atualmente, Pernambuco conta com mais de 300 Escolas Integrais, subdivididas pelos Pólos das Gerências Regionais de Ensino de Pernambuco (GREs), atuantes com o protagonismo juvenil, como incentivo à criticidade dos jovens e formação integral deles enquanto cidadãos, com foco no projeto de vida desses educandos que estão inseridos nessas unidades escolares, estimulando-os a uma perspectiva de futuro.

A Gerência Regional de Ensino do Sertão do São Francisco é responsável por 16 Escolas de regime integral, dentre elas a escola em que ocorreu esta pesquisa.

## 2 | METODOLOGIA

As ações realizadas na pesquisa ocorreram em uma Escola de Referência de Ensino Integral, de Petrolina, município do interior de Pernambuco, que foi o primeiro Centro Experimental da política do Ensino Integral, a partir do ano de 2006, com foco no protagonismo juvenil, premissa adotada por esse modelo escolar. Atualmente a escola

atende cerca de 938 alunos, distribuídos em (3) três turnos (matutino, vespertino e noturno), com Ensino Médio e Programa Travessia.

A obtenção de informações na pesquisa foi realizada através de pesquisa de campo de cunho qualitativo (RODRIGUES, 2006), com entrevistas semiestruturadas direcionadas a sujeitos: três alunos, a primeira gestora, um ex-aluno, o gestor atual e uma ex-professora, hoje formadora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. As entrevistas indagavam sobre o conceito de protagonismo juvenil e sobre como a escola integral pode contribuir com o protagonismo juvenil.

Considerando as diretrizes éticas, nenhum dos participantes foi identificado, utilizando-se pseudônimos para apresentação neste trabalho. Além disso, todos os sujeitos participaram de modo voluntário, garantindo-se o sigilo das informações pessoais.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram analisados qualitativamente e divididos em três categorias para discussão neste trabalho, sendo a primeira a concepção dos sujeitos sobre protagonismo, a segunda sobre a relação do protagonismo com a escola integral e, por último, a formação integral dos educandos.

#### 3.1 A concepção de protagonismo

De acordo com os objetivos propostos na pesquisa, pode-se observar o conceito de protagonismo juvenil conforme os participantes da pesquisa. A primeira gestora, Maria, afirma que “um jovem é identificado como protagonista, quando é percebido agindo como autor e ator de sua história, comprometido com ela, com seu projeto de vida, além de responsável, atuante e crítico”.

O gestor atual “José” complementa essa ideia dizendo que protagonistas são

jovens preocupados com o seu futuro, com a vida, com os pilares da educação, dedicados e que tenham realmente um projeto de vida, uma linha de pensamento onde o crescimento deles, o crescimento da sociedade é importante para tudo, para a escola, para a sociedade, para todo um pensamento de uma comunidade mais justa e cidadã.

A fala dos pesquisados converge, no tocante às posturas assumidas por cada jovem inserido no contexto das Escolas Integrais. Além disso, percebe-se que, a formação do indivíduo está atrelada ao processo de construção do self (SHAFFER; KIPP, 2012) referindo-se à construção de identidades, o qual é influenciado de acordo com os diversos ambientes influenciadores da percepção autoral.

Na visão da ex-professora Ana,

Protagonista é o jovem que tem consciência que é o autor e ator principal da própria história, que sabe gerenciar sua própria vida, sabendo exatamente aonde



quer chegar e a importância de que suas escolhas podem contribuir ou não, para que ele realize os seus sonhos e que de degrau em degrau ele possa se sentir realizado, auto realizado em todas as dimensões que o constituem ser humano.

Em consonância, o ex-aluno João apresenta o jovem protagonista como

[...] um jovem que tem a capacidade de decidir o seu futuro com autonomia, responsabilidade, que projeta sua vida através de etapas, que consegue estabelecer os sonhos por degraus, que consegue ter metas possíveis e que um dia ele poderá realmente alcançá-las.

O aluno Marcos, do terceiro ano do Ensino Médio, caracteriza de forma sucinta o protagonista como “[...] um jovem que consegue ter criticidade, um olhar sensível ao mundo que está a sua volta. É o ator e autor da sua própria história”; Já Beatriz (aluna do 2º ano) vincula o conceito à noção de representatividade, o que pode ser verificado na seguinte fala “Não quer dizer uma pessoa melhor do que a outra, mas uma pessoa exemplar, uma pessoa que seja autor e ator da sua própria história, que tem que ser um espelho para outras pessoas”.

Embora no decorrer da pesquisa tenham se obtido respostas mais elaboradas, destaca-se a fala da estudante Aline, do primeiro ano do Ensino Médio, a qual demonstrou que a apreensão do sentimento de pertencimento à filosofia trabalhada no sistema integral se dá ao longo da estadia do educando no ambiente escolar. Desse modo, Aline responde que, quanto ao protagonismo juvenil: “não sabe o que dizer, nem como explicar”.

Fica nítida a maturidade no discurso dos educandos do terceiro ano e do ex-aluno, notando-se, claramente, a diferença na apropriação do conceito que os define dentro desta premissa do contexto escolar. Fato explicado por João (ex-aluno), ao afirmar que

No 1º ano a atuação é diferenciada, a atuação é de aprendizado em relação às práticas do protagonismo juvenil, a filosofia; no 2º ano é uma prática mais de auxílio à escola mesmo, em ações sociais e pedagógicas; no 3º ano é uma ação de sustentação e perpetuação, onde a gente tenta passar para os estudantes que estão na escola e para os que estão chegando, que eles são os principais responsáveis pela manutenção da filosofia e do olhar do jovem para com a educação e responsáveis também por fazer com que a educação continue sendo um processo prazeroso.

É relevante salientar que os jovens se constituem como cidadãos de direitos e deveres ao longo do seu processo formativo, apropriando-se de características da sua cultura e executando com veemência ações de pertencimento social, como autor e ator principal das suas histórias de vida.

### 3.2 A relação do protagonismo com a escola integral

A escola integral desenvolve um processo formativo que tem como objetivo a evolução dos educandos enquanto seres em construção principalmente em relação ao seu processo de aprendizagem. Ao perguntar aos participantes sobre a relação

da escola integral com a construção do protagonismo, a gestora Maria realçou esta relação, indagando que,

[...] Aliado ao foco de atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais, a escola trabalha com base nos quatro pilares da educação, que é o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer, respeitando os jovens na sua inteireza, ou seja, o jovem como ser que tenha razão, afeto, amor e crença, por esta razão posso afirmar que esse modelo escolar é o ideal para formar o protagonismo juvenil.

### O gestor José, por sua vez, diz que

É uma relação de completude e que a escola de tempo integral não funcionaria se não tivesse o protagonismo juvenil, na realidade se numa escola com tamanha dimensão, com alunos de 7h30min às 17hs, não tiver uma linha de pensamento onde esse aluno faça parte do contexto dessa escola, estaríamos fadado ao fracasso,[...] na verdade a relação da escola integral com o protagonismo juvenil é a mais intensa possível, porque a gente precisa do aluno com ações que a escola necessita para funcionar, isso funciona aqui.

Em tais falas, nota-se a importância da escola enquanto lugar de formação, de espaço para desenvolvimento da autonomia, da autoria, da atuação, conforme Costa et al. (2001). A escola integral possui uma filosofia que busca promover o protagonismo dos indivíduos que dela fazem parte, é uma pedagogia presencial que procura reaver as competências a serem desenvolvidas em cada educando.

### A professora Ana faz alusão à formação interdimensional enfatizando que

[...] passamos a ver esse estudante não apenas como um ser da cognição e da produtividade, enfatizando o saber conhecer e o saber fazer apenas, mas como um ser integral que necessita de um olhar para o desenvolvimento de suas competências pessoais, aprender a ser, e de suas competências relacionais, aprender a conviver, dessa forma o nosso estudante estará preparado para as diversas áreas da vida e não apenas para passar no vestibular ou adentrar no mundo do trabalho; esse é o papel da educação integral, e olhando para as histórias de cada um dos estudantes que passaram por nós, de como chegaram, de como saíram e alguns que a gente tem contato hoje, pós estarem, ou no mundo acadêmico ou no mercado de trabalho, a gente consegue ver o quanto que essa educação interdimensional fez diferença em suas vidas.

Ao adentrarem na escola integral, os indivíduos são apresentados aos parâmetros filosóficos da instituição, firmando compromisso para alcance das metas escolares não apenas de cunho cognitivo, mas também social. Complementando as falas anteriores, João ressalta

[...] que a Escola de Tempo Integral é uma propiciadora do protagonismo juvenil, porque ela foca no jovem como autor da sua própria história, como principal lutador mesmo, como a origem da palavra denota e é ela, a escola em tempo integral, a filosofia integral, que consegue proporcionar ao estudante uma possibilidade de processos, um processo de construção de conhecimento, um processo de

construção da sua identidade, do seu alter ego, do seu autocuidado, do seu cuidado com o outro, todos esses aspectos a escola consegue proporcionar ao jovem.

Nessa perspectiva, vê-se a escola integral como um meio institucional de formação humana que oportuniza não apenas aos educandos, mas a todos que dela fazem parte, uma autenticidade fomentada pela apropriação da educação. São processos equivalentes a caminhos, os quais cada indivíduo trilha a seu tempo, com seus diferentes aspectos cognitivos, garantindo, ao final, uma relação realçada pelo prazer de ser. Na fala de Marcos (aluno do 3º ano), percebeu-se uma resposta tímida entrelaçada com o conceito de protagonismo, mas que reafirma a crença nessa relação “porque nessas escolas integrais ensina muitos valores aos alunos, onde você ser ator e autor da sua história”.

A aluna Beatriz, embora esteja em processo de desenvolvimento, diz que crê na relação desse modelo escolar com o protagonismo juvenil atestando que por

[...] passar a maior parte do nosso tempo e durante todo o dia nós somos os protagonistas do nosso dia, e é uma escola que se a gente ver alguma coisa que nos incomode, podemos reclamar, podemos fazer alguma coisa para melhorar [...].

Segundo Dutra (2013), as escolas integrais fundamentam sua filosofia baseada na filosofia da Educação Interdimensional, estudada pelo autor Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), filosofia esta que alimenta os pressupostos teórico-metodológicos dessa política pública no estado de Pernambuco.

Aliado a essa filosofia está o planejamento estratégico aplicado à educação, que pela professora Ivaneide Lima (2011,) através de ação empírica desenvolvida numa das escolas, resultou no livro da Tecnologia Educacional Aplicada a Resultados (TEAR), que se propõe a trabalhar o planejamento estratégico aplicado às escolas, assim essas instituições têm a indispensabilidade de elaborar um Plano de Ação, com o acompanhamento da referida autora.

A gestão da escola é uma coluna de sustentação que dá a credibilidade para que tais premissas da escola integral funcionem no seu devido tempo, sem saltar etapas. A formação da equipe gestora, conforme Dutra (2013), quando se deu início a essa política pública, era composta por cargos comissionados, fato constatado na fala da gestora Maria, que permaneceu gestora desse Centro Experimental dos anos 2006 a 2008. No entanto, o processo foi mais árduo para o gestor José que passou um curso oferecido pelo estado, denominado Programa de Gestores de Pernambuco (PROGEPE) para quem se interessasse pela gestão de alguma escola de referência. Após todo o curso, era feita uma avaliação e depois um plano de ação, como já relatado anteriormente e após análise surgia então, nova gestão, não mais nomeada pela chefia.

Pode-se verificar que a escola integral possui um acompanhamento proximal

da Coordenação de Educação Integral e Profissional (CGIP), localizada na Gerência Regional de Ensino (GRE) de Petrolina, para que haja um processo formativo eficaz, ao que diz respeito aos educadores e educandos. A professora Ana (formadora) ao ser perguntada sobre as formações, afirmou que

Ocorrem com a equipe gestora da escola, com os educadores de apoio, professores, tanto em loco, no chão da escola, quanto na regional com temáticas que contribuem para o trabalho de cada um deles na escola enquanto presença educativa e de acordo com as necessidades que percebemos na demanda do trabalho da CGIP, a gente vai marcando o cronograma dessas formações.

Apreende-se que a coordenação realiza essas formações com temas de importância pertinente aos fatores positivos e negativos de cada escola, sendo uma ação de grande relevância, pois conseguem traçar planejamentos eficientes, com o objetivo de sanar situações difíceis em qualquer área do segmento educacional.

Ana atuou como educadora nessa escola onde ocorreu a pesquisa, tendo experiências enriquecedoras que hoje a ajudam na sua atuação como formadora na CGIP. Segundo ela, “ter sido no passado um referencial pedagógico para estudantes cujas histórias se entrelaçam com a minha, me fez ter uma bagagem de conhecimento e material empírico.”

Deste modo, compreende-se que ao relacionarem o protagonismo à escola integral, os entrevistados associam à uma construção do jovem dentro da escola permitindo que nela estejam inseridos diversos indivíduos com singularidades específicas que constituem a pluralidade da sociedade.

### 3.3 A formação integral dos educandos

O processo de formação de um indivíduo ocorre desde a primeira infância, com estímulos a comportamentos pró-sociais e ações empáticas. Desse modo, faz-se necessário que o ambiente familiar onde essa criança está inserida seja favorável para que esse novo ser tenha adequação nas suas ações, pois, ao entrar na adolescência, passará por diversos processos que culminarão na construção de sua identidade.

A escola é o ambiente secundário onde a criança constrói novos relacionamentos e, como instituição, corrobora para que esse educando seja formado em todas as áreas da sua vida, tornando-se um cidadão de valor, enquanto capital humano.

Os valores trabalhados na escola integral constituem um arcabouço de perspectivas para que cada aluno possa se desenvolver nos diversos âmbitos que a educação lhe constitui.

Ao perguntar a gestora Maria sobre sua crença na formação integral do educando na escola integral, a mesma afirmou que

[...] é possível trabalhar a formação integral do jovem na perspectiva de sua formação competente como pessoa, sabendo se relacionar com o outro, pronto para o trabalho, e também como ser solidário, as escolas integrais trazem essa

possibilidade, sei que é possível, temos exemplos, temos resultados nesse sentido, porém, exige o compromisso e a responsabilização de todos os seus atores, para que a escola integral possa efetivar sua proposta e visão.

Em acordo, o gestor José diz: “[...] acredito na formação integral dos educandos, nas linhas de pensamento, na educação interdimensional em todos os contextos”.

A formação interdimensional dos educandos é o processo em que se apropriam de maneira consciente de quem são, enquanto seres sociais; os alunos são instigados a apreenderem quatro pilares/dimensões na filosofia da educação integral: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver. Costa (2001) descreve em seus escritos que o desenvolvimento integral do educando se dá pela totalidade de conexão desse ser em aspectos afetivos, espirituais, corporais e racionais.

Quando Pernambuco decidiu implantar as escolas integrais como política pública, Costa (2008) reestruturou a formação interdimensional para aplicação da mesma nas escolas do estado, pois a sua experiência ocorreu em uma escola de adolescentes em conflito com a lei do sexo feminino, porém o teor educacional aplicado trouxe resultados que animaram quem acredita na educação como meio de transformação social.

A professora Ana com uma fala emocionada sobre a formação integral do educando, acrescenta que

Com certeza, é muito diferente quando a gente trabalha na perspectiva da formação do estudante considerando as diversas competências que ele necessita desenvolver para ter o mínimo de condições de adentrar num universo tão competitivo e exigente como o mundo acadêmico e profissional. Com a visão da educação interdimensional nós passamos a ver esse estudante não apenas como um ser da cognição e da produtividade, enfatizando o saber conhecer e o saber fazer apenas, mas como um ser integral que necessita de um olhar para o desenvolvimento de suas competências pessoais, aprender a ser, e de suas competências relacionais, aprender a conviver, dessa forma o nosso estudante estará preparado para as diversas áreas da vida e não apenas para passar no vestibular ou adentrar no mundo do trabalho; esse é o papel da educação integral, e olhando para as histórias de cada um dos estudantes que passaram por nós, de como chegaram, de como saíram e alguns que a gente tem contato hoje, pós estarem, ou no mundo acadêmico ou no mercado de trabalho, a gente consegue ver o quanto que essa educação interdimensional fez diferença em suas vidas.

O educando está para além de um componente dentro do ambiente escolar, ele é o grande responsável pela construção da sua aprendizagem. Há uma grande diferença do indivíduo ao entrar e sair da escola integral, pois quando chegam estão em processo de adaptação da filosofia, logo depois surge a oportunidade de integrar na equipe dos protagonistas juvenis com perfil de liderança, e por fim, passam o legado aos próximos colegas que adentram o ambiente escolar, recebendo-os com entusiasmo e a responsabilidade de transmitirem aos próximos protagonistas que a filosofia da escola não pode morrer (JOÃO, ex aluno).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que a escola integral oferece um processo de formação contínua para que todos os atores do ambiente escolar sejam autores do seu projeto de vida, executando de maneira contínua ações que permitam o sentimento de pertencimento. O processo de estímulo e apropriação do educando como protagonista na escola integral é um ato de encorajamento que faz o jovem construir de maneira significativa a sua aprendizagem.

A gestão corrobora de forma eficaz com o corpo escolar ao identificar através de instrumentos analíticos como pode tornar os alunos protagonistas do seu processo de aprendizagem.

É na escola que se percebem confrontos entre as classes sociais, sabendo que a classe dominante exerce domínio sobre o que pode e deve ser desenvolvido, acentuando na maioria das vezes as situações-problemas em alunos pertencentes a famílias em situação de risco. Assim, a gestão escolar deve ser executada de maneira democrática para que todos os inseridos nessa ambiência tenham garantia de indivíduo, enquanto ‘ser’.

De forma clara e objetiva a pesquisa corroborou com anseios primários, oferecendo subsídios para novos olhares, possibilitando aprofundamentos posteriores, retomando a temática em estudos que envolvam outras escolas e que analisem os impactos da filosofia vivenciada na escola sobre a vida dos alunos em termos de relações interpessoais e profissionais estabelecidos em seus projetos de vida.

Por fim, destaca-se que a formação interdimensional trabalhada na escola integral instiga os jovens a se tornarem cidadãos preparados para as diversidades oferecidas pela vida fora do ambiente escolar. A pesquisa permitiu a constatação de um processo evolutivo quanto à formação e amadurecimento no discurso de cada educando.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Gomes da; PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. **Educação e vida: um guia para adolescente**. 2. ed. Belo Horizonte: O lutador, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008. (Coleção valores).

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos et al. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e**

resultados. Olinda: Livro rápido, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica.** São Paulo: Avercamp, 2006.

SILVA, Thais Gama da. **Protagonismo na adolescência:** a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SHAFFER, David. R.; KIPP, Katherine. **Psicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

## QUIZ EM METODOLOGIAS ATIVAS: SUPORTE NO ENSINO APRENDIZAGEM

### Inara Erice de Souza Alves Raulino Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciências e  
Tecnologia do Piauí  
Teresina – Piauí

### José Vinícius Lopes da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciências e  
Tecnologia do Piauí  
Teresina – Piauí

### Rodrigo e Silva Souza

Instituto Federal de Educação, Ciências e  
Tecnologia do Piauí  
Teresina – Piauí

**RESUMO:** Este artigo embasou-se em observações realizadas *in loco* com estudantes e professores, das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular no ano de 2018, a qual utiliza a ferramenta *Quiz* como suporte no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, surgiu a inquietação em investigar sobre a utilização do *Quiz* em sala de aula e sua efetividade, tendo em vista que se faz necessário a busca por novos caminhos para tornar a aprendizagem em sala de aula mais dinâmica, significativa e proveitosa. Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a importância do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos: estudar o conceito e aplicabilidade

do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem; investigar a utilização do *Quiz* em turmas do ensino fundamental de uma escola particular; averiguar a efetividade do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, aplicou-se a técnica observação *in loco* e aplicação de questionário para o levantamento de dados e informações, que, posteriormente, foram tabulados e analisados através da técnica de análise de conteúdo. Como resultados percebidos, pode-se destacar que a utilização de mecanismos tecnológicos possibilitam aos estudantes conhecimentos globais, promove o pensamento crítico, insere estudantes e professores no ambiente tecnológico e propicia a interação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Quiz*, Ensino-aprendizagem, Metodologias Ativas, Tecnologia.

**ABSTRACT:** This article was based on observations made *in loco* with students and teachers, from the 6th to the 9th grade classes, of a private school in the year 2018, which uses the *Quiz* tool as support in the teaching-learning process. Therefore, there was a concern to investigate the use of the *Quiz* in the classroom and its effectiveness, considering that it is necessary to search for new ways to make learning in the classroom more dynamic, meaningful and useful. Thus, this study aims to analyze the importance of the *Quiz* in the



teaching-learning process in active methodologies. Therefore, the following specific objectives were established: to study the concept and applicability of the Quiz in the teaching-learning process; to investigate the use of the Quiz in elementary school classes of a private school; to verify the effectiveness of the Quiz in the teaching-learning process. In this sense, we applied the in situ observation technique and the application of a questionnaire to collect data and information, then tabulated them and analyzed them through the technique of content analysis. As perceived results, it can be emphasized that the use of technological mechanisms allow students to acquire global knowledge, promote critical thinking, integrate students and teachers into the technological environment and foster social interaction.

**KEYWORDS:** Quiz, Teaching-learning, Active Methodologies, Technology.

## 1 | INTRODUÇÃO

O mundo encontra-se em constante evolução nas mais diversas áreas, facilmente visível comparada à outros tempos e é explicado pelo aprimoramento e uso da tecnologia pelo homem. Isso se deve, sobretudo, como explicam Silveira e Bazzo (2009), à tecnologia ser fator de estratégia competitiva para o desenvolvimento econômico e, por conseguinte, para o desenvolvimento social de uma região.

Nessa perspectiva, percebe-se uma via de mão dupla entre a tecnologia e a educação, já que os avanços tecnológicos dependem da educação e a tecnologia proporciona o desenvolvimento desta. Exemplifique-se isso com as novas estratégias de ensino aplicadas em metodologias ativas, as quais objetivam prender a atenção e o interesse dos alunos no conteúdo passado em sala de aula, com a utilização, por exemplo, de dispositivos móveis para a proposição de jogos que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais.

Assim, a fim de potencializar os resultados dos estudantes, a escola e os professores devem objetivar o uso correto desses recursos tecnológicos auxiliares, sabendo que possivelmente algumas das adversidades de um projeto, possam estar relacionadas ao uso inadequado dos recursos de Tecnologia da Informação, como assevera Mathias: “mesmo sabendo que os computadores estão, aos poucos, fazendo parte do cotidiano de escolas de ensino fundamental, acreditamos que ainda são muitas as dificuldades para o seu uso.” (MATHIAS, 2008, p.132).

Desse modo, necessários estudos sobre a utilização das tecnologias na efetividade do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas, especialmente, por ser uma discussão que ainda se constrói e que precisa se respaldar em experiências práticas para validação ou não dessas emergentes propostas de ensino.

Vislumbrou-se, pois, numa escola particular de ensino fundamental e médio, a oportunidade de investigar a utilização de dispositivos móveis, *tablets*, para a aplicação do *Quiz* em sala de aula e sua efetividade, visto a tendência pujante da atual sociedade

do conhecimento pela busca por novos caminhos para tornar a aprendizagem em sala de aula mais dinâmica, significativa e proveitosa, reconhecendo-se, pois a importância de trabalhar ferramentas tecnológicas, especialmente no tocante a incentivar a resolução de problemas, o trabalho em grupo e a fixação do conteúdo necessário.

Ressalte-se que o *Quiz* é uma plataforma para avaliação de conhecimentos sobre determinado assunto. Toda a lógica desse método passa por um questionário com alternativas onde o avaliado julga a opção mais correta. Essa ferramenta geralmente é acessada por dispositivos eletrônicos, para facilitar a propagação e controle de respostas das questões.

Mas a questão é: o *Quiz* é uma ferramenta eficiente no processo de ensino-aprendizagem?

A hipótese levantada é a de que o *Quiz* deve ser considerada um suporte para o constructo do conhecimento, portanto eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas e, para seu alcance, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: estudar o conceito e aplicabilidade do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem; investigar a utilização do *Quiz* em turmas do ensino fundamental de uma escola particular; e, averiguar a efetividade do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem.

## 2 | METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa do problema, de caráter descritivo. Explica-se a sua natureza, pois, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigindo a solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA & MENEZES, 2001, p.20).

Entenda-se que o caráter descritivo se explica, pois, “tem como objetivo a descrição das características de determinada população. [...] são incluídas neste grupo a pesquisa que tem por objetivos levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2010, p. 27-28). Assim, é o caso de investigar as percepções de estudantes e professores que utilizam o *Quiz* como ferramenta que auxilia o processo de ensino aprendizagem.

Portanto, com o objetivo geral de analisar a importância do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas, buscou-se num primeiro momento o aporte teórico para estudar o conceito e aplicabilidade do *Quiz* no processo de ensino-aprendizagem, através de pesquisa bibliográfica.

Após a fundamentação adequada à utilização da referida ferramenta, investigou-se escola que aplicasse essa ferramenta com caráter educacional, para delimitar o universo da pesquisa e sua amostra. A escola, que ora denominaremos de “X”, foi escolhida pela acessibilidade e presteza em colaborar com este estudo.

Utilizou-se como técnica para a coleta de dados o Questionário, aplicado com

12 professores e 12 estudantes que utilizam a plataforma *in caso*. Para a análise das informações coletadas e tabuladas, utilizou-se a análise de conteúdo, pelo caráter qualitativo da pesquisa.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os resultados encontrados com a aplicação do questionário, professores acreditam transmitir grande parte do conteúdo explicado em sala de aula. De outro modo, os estudantes entendem que conseguem absorver o assunto ministrado pelo professor na em sala de aula, como mostrado nas Figuras 1 e 2, respectivamente.

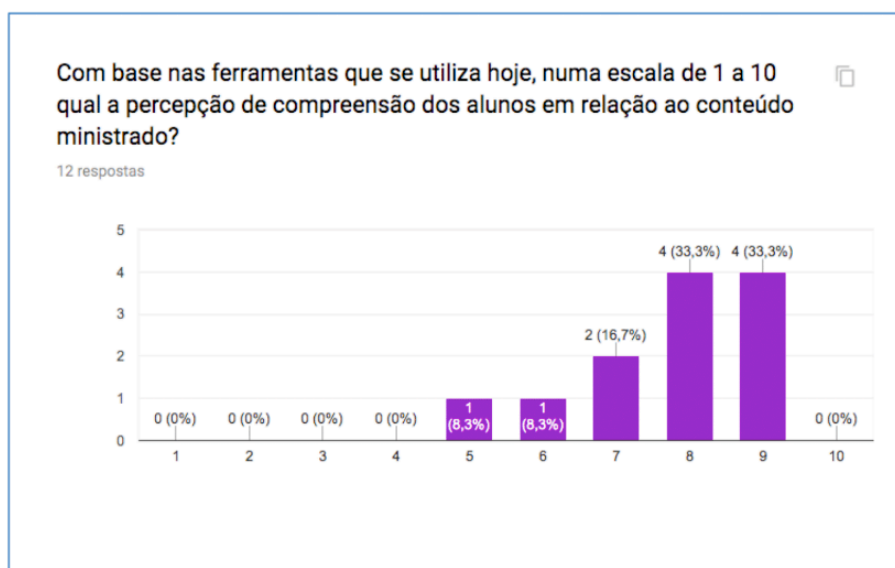


Figura 1: Compreensão de conteúdo segundo o professor

Fonte: Elaborada pelos autores

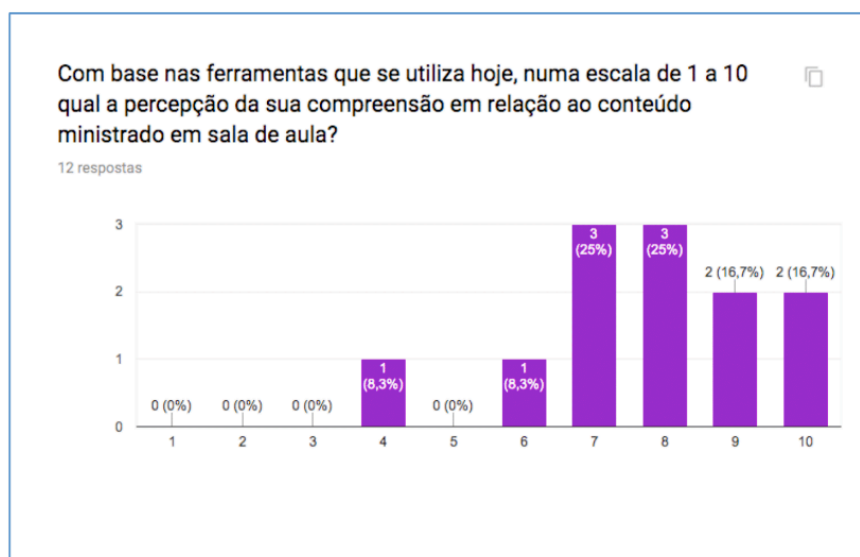


Figura 2: Compreensão de conteúdo segundo aluno

Fonte: Elaborada pelos autores.

Entretanto, é importante destacar as respostas da minoria, nas quais os alunos alegam que não conseguem absorver todo o conhecimento repassado em classe, e esta informação sugere o pensar em estratégias de ensino que consigam alcançar melhores índices dos ora apresentados. E, nesse caso, têm-se de alguns professores a consciência de não obter a total compreensão do conteúdo ministrado, pelos alunos.

Estas informações advindas dos pesquisados, revelam o papel do *Quiz* nas escolas, que não é substituir metodologias tradicionais e as banir por completo do ensino básico, mas sim funcionar como um assistente para o que hoje já funciona, ou seja, contribuir com as técnicas já utilizadas atualmente, a fim de aperfeiçoar os resultados atuais alcançados por professores e estudantes.

É sabido que as escolas têm um dos maiores, senão o maior papel para a formação técnica, cultural e ética de um profissional. Assim, cabe à escola, junto ao estudante, procurar o aumento de efetividade do processo educacional, numa busca constante de recursos e metodologias que maximizem os resultados dos estudantes.

Além disso, o estudo mostra a aceitação tanto de estudantes quanto de alunos quanto a ferramenta proposta, afinal inovações tecnológicas sempre atraem muito interesse por facilitar a vida das pessoas. Assim, informações obtidas, mostram que a maioria de professores e estudantes apoiam ou estão dispostos a utilizar o *Quiz* como apoiador do método de ensino aplicado nas escolas.

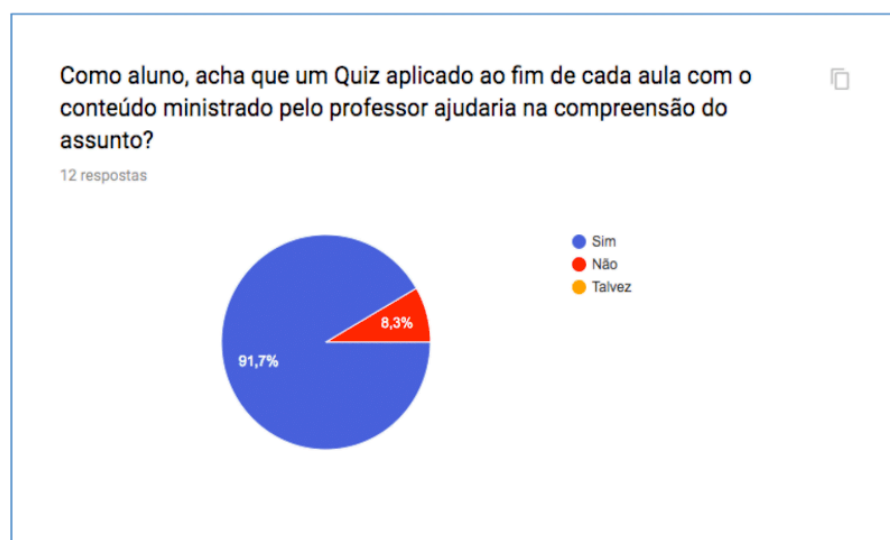


Figura 3: Aceitação do Quiz pelo aluno

Fonte: Elaborada pelo autor

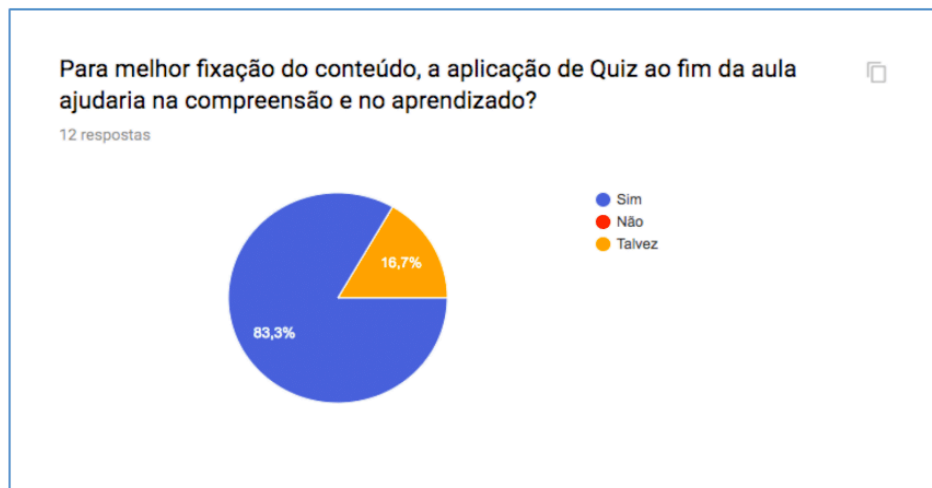


Figura 4: Aceitação do Quiz pelo professor

Fonte: Elaborada pelos autores

As Figuras 3 e 4 demonstram que a realização de um *Quiz* no mesmo dia ou na semana sobre o assunto dado em sala de aula, torna mais provável a assimilação de conteúdo a longo prazo. O quiz identifica “brechas” no conhecimento. Este funciona basicamente como um simulado, ou seja, um teste prévio que ajuda a identificar quais os pontos da matéria que precisam de reforço. A utilização de quizzes online permite uma organização melhor dos conteúdos, onde o aluno prepara seu cérebro para adquirir o objeto de estudo com mais facilidade. Além disso, como citado anteriormente, a organização deste método no fim de cada semana ou grupo de aulas, possibilita maior efetividade e fixação de assunto proposto, possibilitando a aprendizagem mais produtiva.

O contato regrado e orientado da criança com o computador em situação de ensino-aprendizagem contribui positivamente para seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, em especial no que esse desenvolvimento diz respeito ao raciocínio lógico e formal, à capacidade de pensar com rigor e sistematicidade, à habilidade de inventar ou encontrar soluções para problemas. (CHAVES apud ANDRADE, 2011, p.12).

Passando a falar de motivação, essa técnica desperta o interesse do aluno em duas direções: Primeiro, na realização de auto-avaliações, dessa forma cada estudante pode julgar melhor todos seus conhecimentos, o possibilitando saber seus pontos fortes e fracos em cada disciplina. E, por fim, o atrativo pelo tema a ser estudado, já que é uma maneira diferente e atual de aprender determinada matéria.

Todos estes aspectos, contribuem para a colaboração do aluno com o processo de aprendizagem, além de permitir um *feedback* exato para os professores, onde o mesmo descobre o que é aprendido e o que não é. Para facilitar na compreensão esse mapa mental mostra de forma uma bem resumida à maioria dos benefícios de se possuir um quiz no ambiente da sala de aula.

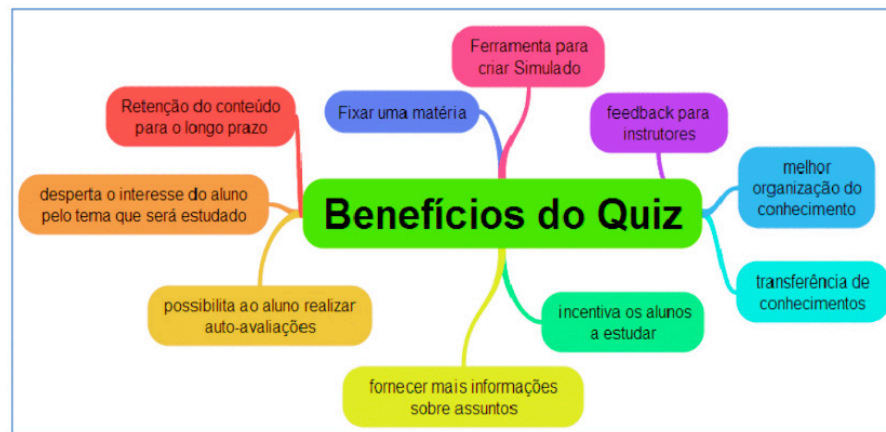


Figura 5: Benefícios do Quiz

Fonte: GoConqr – 10 razões para usar ExamTime para criar um quiz online.

Visando a potencialização dos resultados obtidos pelos estudantes, é importante compreender como utilizar a ferramenta de modo que os professores consigam extrair o máximo de seus alunos.

A utilização de *quizzes* ao término de cada aula é uma maneira bastante eficiente de verificar a absorção de conteúdo pelo discente, tal método já é utilizado em algumas plataformas e escolas que utilizam o objeto de pesquisa deste artigo.

Outra maneira interessante de se aplicar o recurso é a análise e resolução de um *quiz* em sala de aula, gerando assim um momento de debate em classe e troca de experiências entre os alunos.

Além disso, o professor pode sugerir aos seus aprendizes a formação de *quizzes* online para os colegas responderem, funcionando basicamente como um desafio entre os mesmos. Seguindo a mesma linha de raciocínio, surge da mesma forma a ideia de implantar um sistema de pontuação por resultado, desse modo construindo um ranking entre os alunos, instigando os mesmos a competir entre si.

Dessa maneira, utilizar o *Quiz* como ferramenta pedagógica, pode auxiliar o estudante no processo de composição do aprendizado. De outro modo, Demo (2008, p.134) ressalta que “temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal”.

Assim, o profissional da educação como mediador do conhecimento, deve estar capacitado e apto a utilizar essa ferramenta inovadora, de modo que consiga extrair o máximo de seus aprendizes.

#### 4 | CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa mostram que a aplicação da ferramenta *Quiz* pode ser inovadora e de muita valia para o desenvolvimento tanto de professores quanto

dos estudantes. Com relação aos professores que a utilizam, nota-se uma mudança de comportamento, de atitude, na apresentação do conteúdo programado. Já com relação aos estudantes, oportuniza-os terem uma nova forma de aprender, podendo explorar novos caminhos para o saber.

Salienta-se que as aulas ganham uma característica bem peculiar, pois tornam-se mais lúdicas, interativas e dinâmicas, o que permite aos estudantes maior facilidade de aprendizagem. Outro destaque, é que o *Quis* oportuniza os estudantes a melhorar e/ou corrigir eventuais erros, pois com o *feedback* automático e por parte dos professores, estes podem ter o seu desempenho sempre melhorado.

De outro modo, constata-se o desenvolvimento da criatividade, pois possibilita aos estudantes criar *quizzes* para serem respondidos por outros colegas, motivando-os a estarem sempre buscando conhecimento, construindo e reconstruindo conceitos, além do mais propicia a interação social, pois os estudantes ficam mais “próximos” de seus colegas e professores, seja para tirar dúvidas ou responder o *Quiz* do colega e isso incentiva a turma inteira.

Por fim e não menos importante, destaque-se que a aplicação de *quizzes* insere estudantes e professores no ambiente tecnológico, pela interação dos professores e estudantes com computadores e *tablets*, deixando-os cada vez mais próximos da realidade da atual “sociedade do conhecimento”.

Portanto, acredita-se e sugere-se que se avance mais nas discussões sobre a temática ora trabalhada nesta pesquisa para que tenhamos estudos com base em *quizzes*, para que o desenvolvimento e criatividade com prática e uso das tecnologias envolvidas neste processo sejam aprofundados. Assim paradigmas relacionados à educação possam ser quebrados ou melhorados e a inovação esteja cada vez mais forte e presente em sala de aula para que alunos sintam prazer em aprender algo novo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Paula Rocha de. **Uso das tecnologias na educação: computador e internet.** (monografia) Universidade Estadual de Goiás. Brasília, 2011.

DEMO, P. Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI. In: **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia de cursista.** SALGADO, M U C. AMARAL, A L. Brasília: Ministério da Educação a Distância, 2008.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATHIAS, C E M. **Novas Tecnologias no Ensino da Matemática: repensando práticas.** Rio de Janeiro: CEDERJ/UAB/MEC, 2008.

SILVA, E L. MENEZES, E M. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação.** 3 ed. Ver Florianópolis: Atual, 2001.

SILVEIRA, R M C F. BAZZO, W. **Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de**

geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

TEIXEIRA, A G D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 159-174, 2011.



## RECITAL MUSICOPEDAGÓGICO CDG: TEMPO DE HISTÓRIAS CONTADAS E CANTADAS

**Helena Müller de Souza Nunes**

Departamento de Música da UFRGS

Porto Alegre/RS

Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA

Salvador/BA

**RESUMO:** O Recital Musicopedagógico CDG é um formato de espetáculo escolar que supera as tradicionais apresentações públicas feitas por crianças ensaiadas, especialmente, para esse fim. Em tais eventos, desgastantes para os professores e por eles considerados até desrespeitosos com seu trabalho, as crianças tendem à ansiedade ou ao estrelismo. Em ambos os casos, obtém-se resultados negativos, segundo acredita esta autora. Em contrapartida, oferta aqui possibilidades para transformá-las em uma atividade simultaneamente educativa e artística, integrada com o público. Trata-se de uma oportunidade de vivência musical criativa, coletiva, colaborativa, que supera o mero entretenimento e promove um genuíno espaço poético, onde todos são responsáveis pelo sucesso de todos e de um objetivo em comum. As ideias sobre as quais se discorre são construídas sobre estudos realizados pelo grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG (UFRGS/UFBA/CNPq, 1999 e atual). Tem-se, então, um Ensaio Acadêmico, com Estado da Arte e discussão dos resultados já obtidos.

Propõe-se ainda novos horizontes ao tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apresentação escolar; Proposta Musicopedagógica CDG.

**ABSTRACT:** The CDG Musicpedagogical Recital is a kind of school presentation. It is different from the traditional public presentations made by children who rehearse specifically for that purpose. Often such events are overwhelming for teachers. They consider this requirement even disrespectful to their work. In addition, children tend to behave anxious or vainglorious. Thus, in the end, the results may be negative. On the other hand, possibilities are offered here to transform them into an activity which is simultaneously educational and artistic, as well as integrated with the public. The Musicpedagogical Recital CDG is an opportunity for creative, collective, collaborative musical experience that surpasses mere entertainment; it promotes a genuine poetic space where everyone is responsible for the success of all people involved and of a common goal. The discussed ideas presented in this text are the results of studies conducted by the research group Proposta Musicopedagógica CDG (UFRGS / UFBA / CNPq, 1999 and current). This text is an Academic Essay, in which, we discuss the results already obtained and propose new horizons for the theme.

**KEYWORDS:** School presentation; CDG

## INTRODUÇÃO

Cada pessoa, povo e lugar têm suas próprias histórias. Elas nos revelam e fortalecem nossas individualidades, enquanto nos mostram caminhos de harmonização com os outros, com a natureza, e com o tempo – sobre o que este texto mais se foca. Contá-las é uma experiência presente, renovadora e sempre nova; mas é também reviver lembranças de afetos e sensações do passado. Mais do que isso, entre já tanto, inventar histórias é inventar-se, criando o futuro. Todas as histórias têm formas e cores, temperaturas e texturas, cheiros, afetos, entendimentos... e sons. Então, as histórias são feitas de circunstâncias e movimentos da vida; e, nela, a Música é expressão muito presente. Por isso, neste capítulo, defende-se a ideia de ensinar e aprender Música, por intermédio de um tempo estruturado por histórias contadas e cantadas, em público e com ele. Isso, porque não se vive só. E o músico aprende a tocar e cantar para si mesmo, sim; mas, sobretudo, para compartilhar e interagir com os demais integrantes de sua sociedade. Mas o modo de efetivar seu fazer musical pode ser variado e atingir distintos objetivos. Então, defende-se o estar atento a eles.

As experiências musicais propostas pelo Recital Musicopedagógico CDG representam um recorte específico, dentre os estudos do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG (UFRGS/CNPq, 1999), doravante PropMpCDG. Tais estudos, desde 2012, são realizados também por pós-graduandos e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Recentemente, seus resultados sobre a relação entre a formação musical e as histórias, na moldura de um Recital Musicopedagógico CDG, foram apresentados durante o simpósio intitulado Recital Musicopedagógico CDG: um jeito diferente de compartilhar Música com o público, realizado durante o XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical – Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, acontecido em Salvador/BA, entre 19 e 21 de setembro de 2018. Na ocasião, a par dos artigos que serão resumidos mais adiante, foi oferecida, também, uma oficina para realização experimental da peça que recebeu menção honrosa no I Concurso Nacional de Composição para Coro Infantil (BRASIL, 1979), promovido no âmbito do Projeto Villa-Lobos, do Instituto Nacional de Música (INM), da FUNARTE, a história de O Navio Pirata, do compositor baiano Lindemberg Cardoso (1939 – 1989).

## TEMA EM SEU CONTEXTO

Dentre as políticas internas da escola, uma das que mais perturba os professores de Música e das demais linguagens artísticas é a expectativa que os transforma em meros ensaiadores de festinhas. O calendário escolar passa a ditar os temas, com os quais deverão se ocupar, durante o ano letivo; e as tradições lhes impõem repetições

cansativas, mecânicas e esvaziadas de fatos folclóricos, cotidianos e históricos, de expressões de religiosidade e de civismo, e de conteúdos de formação muitas vezes avaliados por critérios dos sucessos midiáticos do momento. Assim, sentem-se desrespeitados, em suas respectivas áreas de conhecimento, pois pressões de pais, colegas professores e direção os expõem de modo injusto, cobrando-lhes apresentações públicas que bem representem “os bons resultados da escola” e que adornem seus eventos sociais. A exigência por tais vitrines de sucesso os induz a viverem em função delas. Há duas maneiras de reagir frente a isso: ou eles se impõem em seu desagrado e, com isso, dificultam seus próprios desempenhos e aceitação, na comunidade escolar; ou atribuem um novo significado à tal realidade. No âmbito da PropMpCDG, optou-se pela segunda possibilidade.

Por isso, na sequência dessa opção, passou-se a procurar, criar e propor materiais didáticos e alternativas metodológicas para a vida musical educacional, dentro do que, na ingenuidade predominante, se espera dela; mais do que tudo, investiu-se em desenvolver um novo olhar sobre os recursos que já existiam. E foi nessa busca que se chegou a obras pouco divulgadas, subaproveitadas, por parte de regentes e educadores musicais. Percebeu-se que havia muito preconceito e desconhecimento em torno delas, gerando incapacidade de compreensão de seus sentidos mais profundos e medo de executá-las. E se entendeu ser esse, o caso do Repertório para Coro Infantil da FUNARTE. Afirma-se, que essas peças são acessíveis e lindas; precisam, contudo, de uma aproximação adequada. Passou-se, então, ao esforço de explicitar caminhos para tal aproximação. Para isso, ao longo das investigações, foram estudados autores de Educação Musical e de Composição. O objetivo final era enunciar bases para o aproveitamento de tal repertório e para a criação de repertórios similares, no contexto CDG, tais como as de seus modelos de Produção de Musicais Escolares (H. de S. NUNES, 2002), de Composição de Microcanções (H. de S. NUNES et alii, 2013) e de Recital Musicopedagógico (H. de S. NUNES et alii, 2017. Esse último, em particular, está contemplado neste capítulo, sob seu caráter de um momento musical presente que integra fatos do passado e desenhos de futuro, visando à prática e ao desenvolvimento de uma musicalidade viva, integral e integrada.

As apresentações públicas escolares são parte obrigatória da vida de qualquer estudante. Mas, como eles andam agitados e com dificuldades para manter a concentração e a disciplina, em lugar de oportunidades de crescimento e prazer, tais eventos podem se tornar, em lugar disso, inúteis e estressantes. Na pressa em atender exigências do calendário, alguns, mais desinibidos, são selecionados e tomam a frente do palco, sendo excessivamente elogiados e, com isso, permanecendo apenas com seus potenciais originais; outros, mais tímidos, encolhem-se, tendendo a sofrer pelo fato de terem sido preteridos e desenvolvendo traumas limitadores de sua realização pessoal, inclusive, a longo prazo. Além desses, há os cheios de ideias, que, por não conseguirem canalizá-las, tornam-se hiperativos, perturbando e irritando os demais. Isso tudo porque, geralmente, o tempo disponível para a preparação de tais eventos

é curto, as escolas não contam com espaços físicos próprios a tais atividades, e os professores não conseguem se dedicar a preparar materiais adequados a cada caso. Por adequado, entende-se formatos atuais, que respeitam a espontaneidade, o direito às diferenças, o livre trânsito por instrumentos convencionais e novas tecnologias, e a liberdade de ser e de se manifestar; mas materiais que também consigam estabelecer limites, propor respeito pelo outro, desenvolver noção de produtividade colaborativa, incentivar o aperfeiçoamento de si mesmo. É preciso investir na oferta de estímulos para a solução desse desafio, musicalmente; e, nisso, consiste o objetivo deste capítulo.

## FORMATO E MOTIVAÇÃO DESTE TEXTO

Em seu início, como já dito, o assunto é revisado em produções científicas recentes de um determinado grupo de pesquisa, do qual a autora é líder; num segundo momento, suas considerações fluem em um discurso crítico, porém de caráter mais livre, exploratório e propositivo. Assim, em seu formato geral, pode-se considerar que estamos diante de um Ensaio Acadêmico. Baseado nas pesquisas de pós-graduação citadas no Estado da Arte, propõe-se o ensino e a aprendizagem de Música por meio de histórias, seja elas reais ou inventadas. No caso, a primeira história aqui contada e cantada nos vem da década de 1970, de um concurso realizado pela FUNARTE e, praticamente, esquecido. Na sequência, resume-se os artigos produzidos por integrantes do grupo de pesquisa PropMpCDG que estão publicados nos Anais do XIV Encontro Regional da ABEM/NE. Inclui-se, ainda, referência a alguns estudos afins, publicados pelo mesmo grupo, em outras ocasiões. Justifica-se, afirmando que eles representam o que há de mais específico e atual, sobre histórias contadas e cantadas, em Recitais Musicopedagógicos CDG. Na sequência, em Reflexões e Posicionamentos, serão feitas algumas considerações sobre os resultados já obtidos e apontados aspectos ainda carentes de maior aprofundamento. A finalidade das Conclusões alcançadas é fazer uma retrospectiva, avaliar os resultados já alcançados e motivar outros pesquisadores, para a realização de estudos similares.

## ESTADO DA ARTE

A peça coral O Navio Pirata é um exemplo resumido do que já se sabe sobre o tema em foco, à medida que reúne recursos também parcialmente tangenciados por outros compositores, tais como Edino Krieger (1928 –) e Almeida Prado (1943 – 2010). Tradicionalmente, consideradas “peças de difícil realização”, elas recebem, na interpretação das investigações da PropMpCDG, um novo olhar, que esclarece como podem ser acessíveis, evidenciando sua beleza e imensas riquezas. Várias das possibilidades musicais e musicopedagógicas nela identificadas por esse estudo não são totalmente inovadoras, posto que já Carl Orff (1895 – 1982), Murray Schafer 1930

–) e Hermeto Pascoal (1936 –), por exemplo, apontaram na mesma direção; contudo, assim como no CDG entendidas e articuladas, pode-se afirmar, são no mínimo surpreendentes. Apenas como exemplo inicial, do que se está querendo explicar, afirma-se: ao contrário do que, geralmente, se compreende, O Navio Pirata não é apenas de uma peça para concerto, e nem encontra em ensaios exaustivos sua única forma de realização; antes de tudo, é uma história para ser contada e cantada, uma peça aberta e dinâmica, importantíssima como referência para processos de musicalização, servindo de moldura para improvisação e explorando aspectos criativos de autoria coletiva e colaborativa. Ela é um marco exemplar e inspirador para o tratamento dado à relação entre Música e histórias enriquecidas por trilhas e paisagens sonoras, assim como por recursos cênicos e coreográficos, sem os quais fica praticamente impossível realizá-la. Trata-se de vida, em sua integralidade.

Conforme a compreensão CDG sobre a proposta de Lindemberg Cardoso, o professor de Música ou regente, depois de exaustivos estudos e intensos momentos de reflexão, precisa desprender-se da partitura, indo muito além dela e de suas anotações imediatas. Há indicações escondidas e sutis, que precisam ser procuradas, interpretadas, assumidas. Executar apenas o que nela está escrito é empobrecê-la; a obra tem espaço previsto para interferências criativas por parte de seus executantes. E nisso reside seu maior valor. As crianças devem atuar mais do que apenas como seus intérpretes; devem ser acolhidas como improvisadores, arranjados e até mesmo (re)compositores. Apenas se lida e realizada, assim, a peça alcança todo seu potencial artístico, educativo e transdisciplinar. Conseguir tirá-la do papel, contando com a participação criativa de seus executantes, sem, contudo, descaracterizá-la é o caminho para se chegar à sua plenitude. Apenas assim, a peça se revela, plenamente, naquilo que desde sempre prevê. Mas, para se chegar a essa conclusão, vários estudos foram realizados, ao longo dos quais se discutiu conceitos como: condutas de criação e performance docente (MENEZES, 2014; 2015, respectivamente); obra aberta, autoria colaborativa, e liberdade para criar *versus* respostas por antecipação (L. NUNES, 2015); composição escolar colaborativa e repetição de experiências bem-sucedidas (SILVA, 2017); arranjo escolar, e partituras de espetáculo (SANTOS, 2018); repertório ofertado – recebido – retribuído (LEITE, 2018); formação de professores para uma prática musical coletiva (GIRARDI, 2019); avaliação musical como base para um projeto de vida (CUNHA, 2018); molduras para improvisação coletiva (LIMA, 2018). Todos estes textos podem ser encontrados na Biblioteca da UFBA e sua leitura é fortemente recomendada, para um entendimento mais profundo do assunto.

Aproximando-nos, paulatinamente, do tema em pauta, Menezes et Atolini (2015) realizaram a primeira experiência prática de um Recital Musicopedagógico CDG, ao contarem uma história sobre o conflito entre o egocentrismo e os vínculos que temos uns dos outros. As canções Ganância e Consciência, para voz e instrumento melódico solistas e instrumento harmônico opcional (acompanhamento) e Preciso de Você, para voz canto coletivo e instrumento harmônico obrigatório, ambas integrantes do

Repertório CDG, foram utilizadas para representá-lo, musicalmente. A primeira, foi executada no palco, por um dueto de músicos, num autêntico desafio, enquanto a plateia os escutava, silenciosa e no escuro. Ao cabo, a performance foi aplaudida e todos ficaram esperando pela próxima peça, conforme o formato conhecido de recitais e concertos. Mas foi então que aquele recital os surpreendeu: acenderam-se todas as luzes e as pessoas foram convidadas a subirem ao palco, formando uma grande roda. Eles seriam os artistas da próxima peça. Nem todas elas aceitaram esse desafio; mas nem por isso foram deixadas passivas. Em lugar disso, foram convidadas a observarem o que aconteceria e, na medida de suas vontades, poderiam comentar os fatos, posteriormente, entre si e/ou em voz alta. Considerando que isso era, exatamente, o que elas teriam feito de modo espontâneo, ao serem “descobertas”, riram de si mesmas. Mas cada uma também identificou suas percepções e seus sentimentos verdadeiros, sentindo-se autorizada a manifestá-los, em segurança. O evento foi encerrado com um debate sobre a experiência. Essa tomada de consciência foi um resultado importante, pois descortinou o mundo do escutar Música, que também, embora não pareça, é uma ação que resulta de uma escolha pró-ativa, mesmo quando inconsciente.

Os fenômenos e sentimentos vivenciados no palco e na plateia, durante uma apresentação pública, já tinham sido enunciados na experiência anterior, onde todos puderam perceber que bons ou maus resultados, em muito, dependem da reciprocidade dessa relação. Mas o tema foi mais aprofundado por Cunha et alii (2015), que o exploraram em um Recital Musicopedagógico CDG, cuja história contada e cantada foi a das aulas de Música do semestre letivo de seus diferentes grupos de alunos: mais de uma centena de crianças de uma escola de Educação Básica, atuando com alguns alunos de cursos de Graduação e pós-graduandos, e músicos profissionais, todos tocando juntos. Os primeiros eram os donos da casa, e os demais, músicos convidados; mas, em conjunto, todos estavam se encontrando pela primeira vez. A apresentação pública para pais e comunidade escolar foi feita sem ensaio geral e os ensaios parciais, realizados previamente, tinham sido baseados em combinações estruturais, não em treinamento musical, propriamente dito. O programa, do ponto de vista estritamente musical, estava formado apenas por aquilo que cada um tinha, de fato, vivenciado e aprendido, dentre o que lhes fora ensinado ao longo do semestre letivo. Cada participante recebeu um roteiro, com a sequência das peças que seriam realizadas, e um mapa da sala, por onde os executantes deveriam se deslocar. Cada um era responsável por estar a postos, em sua posição e com seu instrumento já afinado, no instante predeterminado por esses dois documentos de apoio. Guiado por uma partitura com notação apenas parcialmente tradicional (CISZEVSKI, 2010), projetada no palco, o encerramento foi um improviso, para o qual as crianças se espalharam entre o público presente. Sua tarefa era auxiliar as pessoas, na leitura e na compreensão do que a partitura estava representando.

Lima (2018), que, ao lado dos professores das turmas envolvidas também atuou como dirigente, no recital descrito acima, compôs o referido roteiro de improvisação.

Essa partitura emoldurou uma história abstrata, articulando, numa peça surpresa, conteúdos aprendidos durante o semestre findo. Ao longo das aulas, as crianças tinham trabalhado com instrumentos de percussão indeterminada e xilofones, enquanto seus professores acompanhavam seus desempenhos com teclado ou violão. As crianças também haviam aprendido rudimentos de escrita musical e compreendido outros aspectos importantes de uma realização musical, tais como: a interdependência e a conexão entre todos e cada um dos instrumentistas, assumindo partes solistas ou não; o papel do regente, na condução coletiva; a habilidade de escutar a si mesmo e aos demais, na realização harmonioso de qualquer peça; o equilíbrio sonoro e o que deve ser escutado, a cada momento da realização da obra; e a prática musical diária, feita com concentração e disciplina. Todos esses aspectos foram contemplados em sua peça *Improvisação Coletiva* (2018), realizada em leitura à primeira vista, pelos alunos, por seus professores e pela plateia. A proposta estimulou que as crianças, espalhadas entre o público, compartilhassem com ele seus aprendizados, revivendo suas histórias de sala de aula. O desafio e o resultado foram absolutamente musicais e desfizeram a distância entre a tradicional relação palco – plateia, que, no mais das vezes, consome muito tempo de “treinamento par um fim”, deixando marcas de experiências traumáticas, em lugar de ser um divertido e honesto compartilhamento de aprendizagens.

Leite (2018) discute a questão do repertório, propondo a criação de peças pelo próprio grupo. Em seu estudo, explora as orientações compositivas de uma *Microcanção CDG* (NUNES et alii, 2013), a qual, nas palavras dessa autora, mais do que uma canção de minúsculas dimensões, é “uma unidade completa, possuindo noção de começo-meio-fim, e deve ser compreendida como uma semente, como um potencial germinante, também catalizador de uma obra maior.”. Tal método composicional segue um conjunto de orientações não necessariamente sequenciais, que incluem: escolha de um tema (história); criação de um micropoema baseado no mapa conceitual sobre esse tema; explorações expressivas por meio da declamação de diversas possibilidades de pontuação desse pequeno texto criado; estabelecimento de figurações rítmicas, de melodia, caráter e harmonia (cadências) condizentes; performance da peça, incluindo coreografia, figurino, maquiagem, cenário e instrumentação (especialização). (UFRGS, 2009; 2010). Todos esses passos devem considerar recursos e estimular habilidades preexistentes no próprio grupo, antes de buscar recursos externos. A autora registra, ainda, as reações dos envolvidos, diante desse processo de criação de repertório próprio: por um lado, a timidez excessiva e a falta de confiança na própria criatividade, por parte de alguns dos envolvidos; por outro, a rejeição aos princípios compositivos ofertados e às eventuais sugestões dos colegas e/ou da professora. Foi necessário enfrentar um debate sobre a coragem de se expor com suas ideias e, ao mesmo tempo, a necessidade de despreendimento e modéstia em relação a elas, recebendo, com naturalidade, todas as críticas. Outro fato que importa ressaltar é a oportunidade de uma revisão lúdica e aplicada de conteúdos específicos ensinados e aprendidos,

particularmente, durante as aulas de Música.

Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, integra e aprofunda os aspectos de composição coletiva realizada pelas próprias crianças, em sala de aula. Essa autora do estudo e também professora da turma foi aluna do PROLICENMUS (2008 – 2012), primeiro curso em modalidade a distância mediada pela internet com alcance nacional, no Brasil, em atendimento à Resolução CD/FNDE 034/2005. Lá, ela teve a oportunidade de exercitar um roteiro compositivo para criações de Microcanções CDG, desde a escolha do tema até seu compartilhamento por meio de um Recital Musicopedagógico. O referido roteiro era, na época, ainda incipiente e dirigido ao trabalho com adultos; então, sua investigação tratou de transportá-lo à realidade da Escola Básica e avaliar seus resultados. A experiência foi bem-sucedida e a coordenação pedagógica da escola em questão, pertencente à rede privada de ensino da cidade de Salvador/BA, propôs sua continuidade, nos anos seguintes. Mas o aspecto que, para este capítulo, mais importa, está registrado já no subtítulo do trabalho: “Do ter aprendido ao querer ensinar”. Um tempo bem vivido, rico em experiências e aquisições positivas de aprendizagem, despertou na então aprendiz o desejo de compartilhar o que aprendeu e sentiu. Perpetuou-se, assim, uma história geradora de experiências musicais significativas; e experiências musicais significativas que geraram outras histórias, continuamente. É o que se espera de um Recital Musicopedagógico CDG: que todos aqueles que o tenham vivenciado, tenham encontrado algo tão importante, para si, que desejem compartilhar tal vivência.

Santos (2018), já incluindo as elaborações desenvolvidas por seus colegas, sobre as quais até aqui se falou, realiza uma investigação participante sobre os arranjos, sobre a publicação de um cancionário com narrativas, e sobre o significado que essas ações realizadas em torno de um Recital Musicopedagógico CDG imprimem às histórias contadas e cantadas. Sua experiência percorre todos os caminhos já construídos pelos estudos anteriores do grupo de pesquisa CDG, desde a definição do tema e a composição das microcanções correspondentes até a publicação de seu documento impresso, sob o formato de um Libreto que integra Programa, *Script* de Espetáculo e Partituras, simultaneamente. O resultado final, temporariamente definitivo e definitivamente temporário (NUNES, 2005), também inclui uma das muitas possibilidades de arranjos e de *performance* de um musical escolar nos moldes elaborados pela PropMpCDG: precisamente, aquela que se mostrou possível, com o grupo então disponível. Esse grupo disponível, além dos alunos de um curso de Licenciatura em Música, também contava com o público presente, convidado a assumir alguma função (de preferência, dentre as figuras coadjuvantes, no momento de apresentação). Para organizar tais participações, todos receberam o já referido Libreto e mais uma folha única, com um esquema chamado de Partitura do Espetáculo. Tal partitura, claramente um gráfico, o eixo X vai marcando a passagem do tempo, organizado nos diferentes momentos do espetáculo, e o eixo Y lista todas as personagens e o pessoal de apoio, indicando, nas respectivas intersecções X,Y,



o que cada um deve estar fazendo e onde deve se encontrar, em cada momento da apresentação. Assim, conforme essa autora, fica estabelecida uma “Noção do Geral, [que] implica que todos os presentes conheçam o roteiro das falas, das canções e das movimentações das personagens, dos músicos, regente(s) e apreciadores, previstos.”, estimulando a participação coletiva e envolvendo a todos como corresponsáveis pelo sucesso de todos e do todo da apresentação.

Por fim, Girardi (2019) relata sobre uma experiência para capacitação de professores de bandas filarmônicas, interessados em utilizar a abordagem didática e artística da PropMpCDG, em suas apresentações comunitárias. As histórias da formação profissional desses músicos são variadas; contudo, têm um ponto em comum: via de regra, todos foram formados como instrumentistas. A primazia da técnica do instrumento, do estudo solitário e da realização dos repertórios prontos e categorizados por níveis de virtuosidade exigida é expressiva; e seus efeitos sobre o individualismo, a competitividade, o medo do julgamento alheio por eventual falha e a reprodução de posturas intimidadoras, para com seus próprios alunos, são bastante frequentes. No encerramento dessa capacitação, os cursistas foram desafiados a serem “professores de alunos iniciantes”, grupo esse formado pelo público presente a seu recital de encerramento. Esse recital musicopedagógico foi organizado em três momentos, conforme PropMpCDG: um inicial, quando todos foram saudados e integrados entre si, e os propósitos e fundamentos da atividade foram relatados e explicados; um intermediário, quando uma peça composta durante o curso em autoria colaborativa passou por ensaios parciais, dirigidos pelos cursistas, espalhados no meio do público; e um conclusivo, quando a peça foi executada, coletivamente, e gravada para posterior avaliação. Na avaliação conduzida por esse autor, a totalidade dos integrantes e do público presente nessa atividade de encerramento, o Recital Musicopedagógico CDG, propriamente dito, respondeu nunca ter passado por experiência similar, caracterizando a proposta como “inovadora”; contudo, enquanto os mesmos 100% declaravam ter sido a atividade “animada” e 86% do público reconhecia ter adquirido “alguma aprendizagem musical”, 55% dos cursistas declararam que sua dedicação ao estudo do modelo havia sido apenas “suficiente”.

## **REFLEXÕES E POSICIONAMENTOS**

Fixemo-nos no último, dentre os aspectos abordados no tópico anterior. A avaliação da experiência de GIRARDI (2019) demonstrou que todos os presentes, cursistas e público, reconheceram a originalidade e a animação do modelo proposto, assim como o valor das aprendizagens ocorridas. De fato, a construção de um Recital Musicopedagógico CDG deve primar pela aprendizagem musical significativa, coletiva e colaborativamente construída, adquirida e perpetuada. Então, o fato de ter havido unanimidade, nessa percepção, é animador. Mas é de se perguntar: por que apenas metade dos cursistas, diante da oportunidade que lhes foi oferecida,

efetivamente a aceitou e se dedicou a absorvê-la, em uma medida maior do que apenas “o suficiente”, conforme a outra metade reconheceu? Dentre alguns outros, muito menos representativos, o argumento recorrente foi a falta de tempo. Retorna-se, então, às histórias, posto que são elas que demarcam o passar do tempo. Há histórias que forjam submissão, passividade, constrangimento, culpa, desconfiança, preguiça, indiferença, canseira, desencanto, desarmonia, dentre outros sentimentos negativos, pesam na sociedade. Algumas vezes, até parecem inofensivas; entretanto, nos deixam atordoados por imposições externas que vão desde a falta de pudor e de limites, de um lado, a opressões castradoras impostas por puritanos que fingem ser representante dos deuses, do outro. Além disso, os altos custos da sobrevivência nos obrigam a jornadas de trabalho desumanas. Então, o pensamento mágico é sedutor; pois é consolador nos acostumarmos a esperar por reconhecimento e por supostas oportunidades que não necessitem de escolhas, como se tudo fosse o faz-de-conta das telenovelas e dos *games*.

Mas a Música exige mais do que isso. Recompensa muito mais, também; mas só “depois”, é que se sabe. Então, arrisca-se afirmar que não é a falta de tempo, o maior problema; anda faltando, isto sim, a certeza de que temos poder de escolha sobre com o quê preenchê-lo. Consideremos: os cursistas queriam o curso; tanto, que se inscreveram nele. Mas alguns não conseguiram suportar as pressões de uma escolha efetiva por aquele, em detrimento de outros afazeres. Isso impõe uma reflexão, que possivelmente já seja o primeiro grande aspecto da musicalização. Bem provocativo, por sinal: fazer Música demanda tempo; mais do que isso: demanda coragem e convicção suficientes, para abrir um rasgo no *continuum* temporal, viver intensamente este novo tempo sob domínio próprio e, após completá-lo, retornar de lá, trazendo sabedoria para o tempo que continuou a correr. O trânsito entre o estar em si mesmo, no tempo intencional, e ser com o(s) outro(s), no tempo geral que a tudo contém, precisa ser compreendido e dominado, para a Música se deixar perceber, cultivar, existir. Isso nos remete à obra *A Montanha Mágica*:

“A Música desperta o tempo; desperta a nós, para tirarmos do tempo um gozo mais refinado; desperta... e, portanto, é moral. A arte é moral na medida que desperta.”  
(MANN, 1964, p. 74)

Sendo assim, embora paradoxal, é a Música para a qual não foi encontrado tempo, que teria dado, a essas pessoas sem tempo, o tempo de que necessitavam, para encontrarem “um gozo mais refinado”, dele. E tudo isso sem perder o fluxo das outras coisas que passam, as quais, de qualquer modo, são inexoráveis e nunca estariam sujeitas ao domínio de nada nem de ninguém. Propõe-se que o tempo despertado pela Música seja um, de autodeterminação protegida. A musicalização pode ensinar a compreendê-lo, apoderar-se dele, determiná-lo; pois é moral. Não uma moral de virtudes, disciplina, bons modos; mas uma moral dos riscos, à qual se refere o autor citado, preferindo-a à dos moralistas. Afirma-se, então, que excessos

em ensaios e treinamentos, para expor apresentações escolares assépticas e que agradem o público, muitas vezes às custas da ansiedade das crianças e da exaustão de seus professores, seja apenas uma variante da “moral dos moralistas”. Não serve.

Um Recital Musicopedagógico CDG é uma bolha de tempo flutuante e cheia de riscos, acolhida pelo tempo que continua e permeável a ele. Todos os recitais o são; mas nem sempre há consciência sobre tal fenômeno, o qual, no caso de um Recital Musicopedagógico CDG, é a primeira das exigências. Por isso, os músicos iniciam este momento de privilégio, convidando o público, para “estar lá, junto”, não apenas apreciando, mas produzindo, executando; é um jeito de ampliar a coesão entre o tal tempo que passa, o da vida em si que corre sem podermos controlá-la, e o tempo que podemos escolher com quem estar e com o quê, ocupar. É o tempo musical: trazido do tempo eterno e contínuo, conscientemente compartilhado, preenchido por convenção, com começo – meio – fim. A transferência dessa compreensão para nosso cotidiano pode resultar em muitos benefícios musicais e extramusicais, pois é possível acreditarmos que não só temos poder de decisão sobre nossas escolhas, como somos capazes de nos organizarmos e descobrimos que os limites que nós mesmos nos impomos são sempre os mais livres e mais libertadores. São essas, as condições importantes da criação de nossa própria história, contada para ser cantada e cantada para ser contada, em sucessivos movimentos de espiral. Cada peça musical é o canto de um conto. Na Música, canta-se histórias; mais do que aquelas que, apenas com palavras, se pode contar. Contudo, assim como na que antecedeu, na volta seguinte da espiral da vida, o que foi cantado pode, agora, ser contado. E, contado, se torna simples, alcançável. Isso porque, como Thomas Mann, na obra já referida, afirma, “A música é inestimável como meio supremo [...] Porém, é indispensável que a literatura a preceda.” Reinicia-se, então, o percurso de descobertas, que precisam estar protegidas, porque são preciosas e delicadas.

E é neste ponto exato, que as molduras referidas nos estudos dos integrantes do grupo de pesquisa PropMpCDG se revelam como de necessidade fundamental, condições sem as quais não se realizará um Recital Musicopedagógico CDG. Tais investigações examinam, com rigor científico, as molduras que deixam claros os espaços de liberdade e de criação; que deixam claros os limites do seguro e do que pode ser transposto, se quisermos. Que deixam claro, onde está o “moralismo” e o “pecado”... Por isso, todo Recital Musicopedagógico CDG, necessariamente, é antecedido e pós-seguido por silêncios: silêncios de concentração, de força, de proteção. Eles representam mais do que o simples atendimento a normas disciplinares; garantem a proteção que todo artista busca, antes de iniciar sua *performance*. Fisicamente, tais silêncios que envelopam os eventos de um Recital Musicopedagógico CDG podem acontecer em meio a intensos ruídos; importa apenas que, de um jeito próprio, existam. E que, entre ambos, existam marcos previamente convencionados, que estabelecem a topologia dos acontecimentos: estabelecimento de hierarquias, determinação de trânsitos, reconhecimento de possibilidades dentro de um caos grávido de todas as

possibilidades. Tudo isso, descobertas de histórias cantadas, precisa ser sustentado por histórias contadas, para que seja compreendido. É o que faz a Ciência: conta o que a Arte canta. No caso de um olhar científico sobre o fazer artístico e pedagógico dos professores de Música, por intermédio de produções acadêmicas vão sendo fixados princípios compositivos de uma microcanção, os componentes de um musical escolar, as características da *performance* docente, as regras de escrita das partituras de improvisos e de espetáculos, e um modelo teórico condizente com Proposta Musicopedagógica CDG, por exemplo. A partir disso tudo, obtém-se um *corpus* de conhecimento, que poderá ser contado sobre os Recitais Musicopedagógicos CDG, enquanto cantam suas próprias histórias, uma sempre diferente da outra. É o tempo despertado pela Música, do qual nos fala também Barenboim (2017): o tempo que sustenta fatos, condições, sensações... obviamente, histórias.

Assim caracterizado, pode-se compreender porque um Recital Musicopedagógico CDG é diferente de outros recitais; particularmente, de um Recital Didático (A. OLIVEIRA, 2013; SOARES, 2014), do que mais se aproxima. Enquanto o segundo se propõe a elucidar uma obra externamente executada, para ser mais bem apreciada, aproximando-se de uma aula expositiva, o primeiro constrói uma obra internamente percebida, aproximando-se mais de uma vivência. A seleção do repertório e as atividades realizadas se adaptam aos participantes e a metodologia se baseia em estímulos, questionamentos e combinações. Durante todo o tempo, ensaia-se, enquanto se apresenta, e apresenta-se, enquanto se ensaia. Em todo esse tempo separado e flutuante, busca-se conexão entre fatos e personagens de uma história comum a todos. Os Programas, as Partituras de Espetáculo e os Libretos representam apenas marcos referenciais que facilitam a participação de todos. Eles podem sofrer alterações, desde que gravitem em torno de um mesmo propósito artístico-musical e formativo, novamente, comum a todos. E, então, eis o relato sobre uma experiência vivenciada:

“No aparente caos que se instalara, de repente, o sinal previamente combinado para o início. Faz- se um silêncio suspenso no ar. E: Atenção... Luz... Câmeras... Ação! E absolutamente tudo deu certo: compartilhamos um inesquecível momento musical de sucesso total!” (Cunha e Silva, 2018))

As investigações realizadas sobre os Recitais Musicopedagógicos CDG buscam caminhos de ordem, no caos, associando experiências felizes com aprendizagens significativas. E vice-versa. Experiências felizes e aprendizagens significativas se perpetuam ao longo da vida, dando suporte a situações similares. Pessoas que vivenciam tais privilégios tendem a buscar reproduzi-los, para si e para os outros. São pessoas com histórias para contar e cantar, renovadas vezes. E, a cada vez, as mesmas histórias são diferentes. Isso porque as experiências mais profundas, em sua completude, são irrecuperáveis; então, é o instante de estar fazendo, o que mais importa: a Música pode ser estudada, criticada, composta, escrita, gravada para ser

ouvida depois. Mas é a Música feita no tempo presente e entre pessoas com suas capacidades reais, corajosamente, entendendo que o avesso é a parte nobre da costura, que conta e canta as melhores histórias.

## CONCLUSÃO

As histórias contadas podem ser reais ou imaginárias; mas, independente disso, todas têm conteúdos importantes e são de algum sentido para um indivíduo ou para um determinado grupo, enquanto podem parecer sem nexos, para outros. De qualquer modo, todas recortam o tempo. Essas histórias possuem personagens, sejam eles protagonistas ou coadjuvantes, que dialogam entre si, em harmonia e equilíbrio, ou em conflito. Seus eventos se organizam em estruturas que são reconhecidas em sequências e/ou em simultaneidades. Elas mantêm a atenção por meio de fatos que se repetem, iguais, ou que contrastam entre si, oferecendo experiências de tensão seguidas ou não de soluções esperadas. E, mais do que tudo, elas ampliam nossa sensibilidade e tolerância, levando-nos a sentir e pensar sobre o que sequer sonhávamos existir, tornando-nos intelectual, emocional e espiritualmente mais perspicazes, mais compassivos e mais fortalecidos diante dos riscos. Não é com a Música assim, também? Todos esses elementos não são, também, próprios a suas histórias? Sim, defendemos que sim; com um detalhe: a Música é feita de histórias cantadas. Talvez a única diferença esteja no fato, de que as primeiras parecem mais reais, do que segundas. Então, exatamente por isso, por serem de mesma natureza, porém, mais acessíveis, as histórias contadas podem ser usadas com grande preciosismo, em processos de musicalização. Particularmente, quando esta musicalização está acontecendo durante uma apresentação pública.

Não se faz Música apenas para si mesmo; sua natureza requer compartilhamento. Os momentos de apresentação musical pública favorecem esse compartilhamento e, logo, a ampliação do sentido e da compreensão de nossas histórias cantadas. Ou melhor, podem favorecer; pois também podem provocar a destruição de qualquer sentido e até mesmo daquele ser humano que está expondo o mais secreto de si, por intermédio de sua expressão musical. A cobrança exacerbada por desempenhos padronizados e ensaiados, perfeitos e definitivos, que buscam serem dignos de aplausos e fama, no mais das vezes, é satisfeita por ensaios exaustivos e fixadores de modelos únicos, tidos por ideais. É a música dos moralistas. Obviamente, nada de realmente pleno se pode obter sem muito esforço e sem inspiração em modelos de referência; mas este percurso deve ser meio, não fim. Em sua rigidez, eles tendem a não dar espaço para que histórias vivas sejam contadas, revisitadas e revisadas; criadas e recriadas; apropriadas. Apenas a prática disciplinada e contínua pode resultar em conhecimento e virtuosismo; mas ela deve ser paulatinamente acrescentada ao estudo, como parte natural do amadurecimento. A ansiedade, mesmo que reprimida e controlada, assim como a monotonia mecânica precoce são traumáticas e vazias; portanto, não fazem

ninguém mais musical. Nem mais feliz.

O tempo das crianças é mais denso, mais intenso e mais rápido, que o de um adulto. Quase que podemos dizer que nossa vida vai do nascimento à juventude, e mais o resto, mesmo que vivamos por cem anos. Obrigar uma criança a repetir um mesmo procedimento, por semanas, para treiná-la com o fim de adornar alguma apresentação, é segurá-la em seu passado, é impedi-la de crescer em sua própria velocidade de desenvolvimento. Para superar tais prejuízos, apresentou-se neste texto o modelo do Recital Musicopedagógico CDG. Um formato arriscado, sem dúvida. Mas toda aula pode ser um espetáculo; e todo o espetáculo pode ser uma aula, levando-se ao palco apenas aquilo que é a verdade daquele momento, demarcado apenas por aquilo que já foi apropriado, anteriormente, e está seguro, no interior de cada um. E, como está seguro, certamente, “dará tudo certo, na hora”; mesmo que “pecado”, na expressão de Thomas Mann. As crianças não podem ser aprisionadas num tempo parado, qual seja, o dos ensaios repetitivos e que buscam resultados previamente estabelecidos, de fora para dentro. Nos processos de musicalização, as histórias contadas precisam ser constantemente arejadas, enquanto garantem suporte às cantadas; e tudo o que for sincera e conscientemente cantado florescerá como uma nova história para ser contada: fica reconhecida, então, a apropriação da vida à Música e da Música à vida. Fica estabelecido um espaço poético, no qual o poder criador de cada um é despertado. E, certamente, terá muita qualidade!

## REFERÊNCIAS

ATOLINI, R. G. **Um estudo sobre o método Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV) no PROLICENMUS: Contribuições de Sistemas de Organização do Conhecimento**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BARENBOIM, D. **A Música desperta o Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

CARDOSO, Lindemberg. **O Navio Pirata** op. 62. (Partitura para coro infantil a três vozes). Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

CISZEWSKI, W. S. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. In: **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

CUNHA, O. de O.; NUNES, H. S. Progressive Individual Project (PIP): The Evaluation Model of the Brazilian Distance Music Education Project Prolicenmus. In: Timothy S. Brophy University of Florida MARTIN FAUTLEY Birmingham City University. (Org.). **Context matters Selected Papers from the Sixth International Symposium on Assessment in Music Education**. 1ed., 2018, v. 1, p. 493-501.

CUNHA, O. de O.; SILVA, K. D.; LIMA, P. A. de A. da. **Recital Musicopedagógico CDG – #CurtoMusicalInstrumental**. [Exigência para integralização de créditos do Doutorado em Música do PPG\_UFBA, Salvador/BA: UFBA, 2018.

GIRARDI, M. **Recital Musicopedagógico CDG – Formação para Professores de Instrumento de Metal**. 2019. [Exigência para integralização de créditos do Doutorado em Música do PPG\_UFBA, Salvador/BA: UFBA, 2019.

LEITE, J. C. **Caminho do Repertório na Formação de Professores de Música: um estudo sobre o PROLICENMUS**. 2018. 296 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

LEITE, J.; SILVA, K. D.; NUNES, H. de S. **A composição de Microcanções na escola básica: um relato de experiência**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1494>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

LIMA, P. **Improvisação Coletiva**. Salvador. 10 jun 2017. Instrumentação Livre. Partitura (1p). 2017.

MANN, T. **A Montanha Mágica**. (Edição comemorativa 40 anos). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

MENEZES, C. de G.; ATOLINI, R. G.; NUNES, H. de S. **Recital Musicopedagógico – Prospectando um Conceito**. (Libreto) [Exigência para integralização de créditos do Mestrado em Música do PPG\_UFBA, Salvador/BA. Porto Alegre: UFRGS, 30 jun 2015].

MENEZES, C. de G. **Condutas de Criação na Proposta Musicopedagógicas CDG – Cante e Dance com a Gente**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MENEZES, C. de G. **Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de Música: contribuições da Avaliação Nível 3 (N3) nos Seminários Integradores Presenciais (SIPs) do PROLICENMUS**. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NUNES, H. de S. Curupira – um espírito indígena na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, p. 193-202, 2002, São Luiz/MA: Comissão Maranhense de Folclore; Recife/PE: Comissão Nacional de Folclore. **Anais do 10<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Folclore**, 443p. Disponível em <http://www.cmfolclore.ufma.br/site/index.php/anais-do-10o-congresso-brasileiro-de-folclore-recife/>. Acesso em: 06 jun 2018.

\_\_\_\_\_. **Musicalização de Professores: Livro do Professor**. Porto Alegre: CAEF, 2005.

NUNES, H. de S.; MENEZES, C.G.; SANTOS, C.E.F.; LEITE, J.C.; SERAFIM, L.L.; NUNES, L.A. Microcanções CDG: Primeiros Registros. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA Y PANAMERICANA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL (ISME), 9 e 2, 2013, Santiago. In: **Anais eletrônicos...** Santiago: Faculdade de Artes, Universidade do Chile, 2014. p. 641-649. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/p9icgy21rh2qwmq/Actas%20ISME%20Chile%202013%20final.pdf?n=55569819> Acesso em: 07 jul 2018.

NUNES, L. de A. **Composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, A. de. Atividades pedagógicas extracurriculares: o caso de um concerto didático na escola. In: **Anais XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. ABEM. Londrina/PR e Pirenópolis/GO. 2013. p. 532 – 541.

SANTOS, C. E. F. dos. **Os Princípios Compositivos Cante e Dance com a Gente aplicados a Arranjos Musicais Escolares**. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

\_\_\_\_\_. **Recital Musicopedagógico CDG – Musical de Natal**. (Arranjos e Libreto) [Exigência para integralização de créditos do Doutorado em Música do PPG\_UFBA, Salvador/BA: UFBA, 12 dez 2017.

SOARES, G. D. B. O Concerto Didático analisado à luz da Retórica. In: **Anais do III SIMPOM**, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

SILVA, K. D. da. **Processo composicional de Microcanções CDG na Escola Básica: do ter aprendido ao querer ensinar**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

\_\_\_\_\_. **Recital Musicopedagógico CDG – Canções Cidade de Salvador e Mata Atlântica** [Exigência para integralização de créditos do Mestrado em Música do PPG\_UFBA, Salvador/BA. Porto Alegre: UFRGS, 30 jun 2017].

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Moodle. **Repertório Musicopedagógico**. Unidades de Estudos de 01 a 30. Licenciatura em Música EAD (PROLICENMUS), Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=6990> Acesso em: 31 ago 2013.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Moodle. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30. Licenciatura em Música EAD (PROLICENMUS), Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Júlio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=9362>. Acesso em: 31 ago 2013.



## REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONATEC NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

### **Vanessa Alexandre de Souza**

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Goiânia - Goiás

### **Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira**

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Goiânia - Goiás

**RESUMO:** O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. As vagas para os cursos profissionalizantes são abertas em escolas públicas estaduais, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem - como o Senai e o Senac. De cada 100 inscritos, 27 não terminam os cursos do Pronatec. A taxa oficial é de 12% de evasão. O sistema de ensino, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. O sistema de ensino brasileiro se organizou atendendo a lógica de exclusão e desigualdade da sociedade. O ensino médio acabou se constituindo como

lugar de discriminação sócio intelectual e reprodução cultural dos valores dominantes. O ensino acabou se dividindo em duas redes: formativa e propedêutica e a profissionalizante. Realizamos um trabalho de observação participante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) Campus Anápolis. O IFG Campus Anápolis iniciou sua oferta de cursos vinculados ao Pronatec em agosto de 2012 com nove cursos, e em 2015 ofereceu cinco cursos: Desenhista da Construção Civil, Programador Web, Assistente Administrativo, Almojarife e Editor de vídeo. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a aplicação de questionários e entrevistas, direcionados para os alunos destes cursos profissionalizantes oferecidos pelo Pronatec. Buscamos informações e dados sobre os alunos do Pronatec. Se estão conseguindo ou não cumprir o maior objetivo do programa: conquistar um lugar no mercado de trabalho, ou abrir seu próprio negócio, como empreendedores individuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio; Pronatec; Sociologia da educação.

Esse artigo é um fragmento da pesquisa “Desafios da implementação do PRONATEC no sistema de ensino brasileiro: estudo de caso no Instituto Federal de Goiás (Goiânia/GO)”, em andamento no Curso de Pós-Graduação

em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Nosso objetivo principal consistiu em compreender as relações entre trabalho e educação e se as propostas que têm sido produzidas recentemente pelos organismos oficiais têm apresentado resultados positivos no que diz respeito à formação do indivíduo para o mercado de trabalho. Para, além disso, a intenção foi compreender o impacto do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, em Goiânia e região metropolitana elencando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) Campus Goiânia/GO.

Dentre as questões para as quais buscamos respostas destacam-se as seguintes: a formação de técnicos de nível médio é uma alternativa realista para os jovens trabalhadores sem prejudicar o desenvolvimento de sua cidadania? Até que ponto as propostas contidas no PRONATEC foram realmente implementadas e se os resultados condizem com a realidade das instituições pesquisadas? Quais as principais causas dos baixos índices de adesão do público-alvo e alto índice de evasão dos alunos que ingressam no Programa? Trabalhou-se com a hipótese de que mesmo que as metas de ampliação da oferta de vagas para o ensino profissionalizante tenham se efetivado, alguns fatores como a evasão tem determinado o fracasso do referido Projeto de Lei.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e corresponde a um conjunto de ações para expansão e democratização da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, visando suprir o mercado nacional com mão de obra qualificada, essencial para o desenvolvimento econômico do país.

Sobre o por quê da sua criação, Cassiolato e Garcia (2014), destacam que o “programa é parte de uma estratégia de desenvolvimento, em escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão social e produtiva e de promoção da cidadania” (CASSIOLATO e GARCIA, 2011, p. 34). Previa-se a ampliação da oferta de educação profissional por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, cujos objetivos consistiam em:

I- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II- fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V- estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação técnica e tecnológica; VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011)

As vagas para os cursos profissionalizantes foram abertas em escolas públicas

estaduais, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem - como o Senai e o Senac, e, cada uma dessas instâncias adotaram critérios próprios para a seleção dos inscritos nos processos seletivos para os diversos cursos técnicos oferecidos. Com carga horária (mínima) de 800 horas, os estudantes matriculados no ensino médio em escolas públicas, têm acesso ao recebimento de uma “bolsa formação”, por meio da qual a Setec/MEC apóia as instituições vinculadas às diversas redes de ensino do país na oferta de vagas gratuitas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, custeando a abertura de vagas.

Os recursos são transferidos para as instituições ofertantes e cobrem as despesas de custeio das vagas, como mensalidades, materiais didáticos e encargos educacionais, podendo incluir o fornecimento de alimentação e transporte aos estudantes. Quanto à qualificação, aos trabalhadores advindos com níveis diversos de escolaridade, são oferecidos cursos identificados como de formação inicial e continuada (FIC), com carga horária (mínima) de 160 horas. Nesses casos, cada estudante tem direito de receber a chamada Bolsa-Trabalhador (BRASIL, Portaria nº 817/2015).

Segundo as informações divulgadas pelos órgãos governamentais, Pronatec foi a mais vigorosa política pública de formação profissional da história do país e grande aposta para resolver o problema da escassez da mão de obra qualificada. Entretanto, pode-se dizer que seu sucesso foi ofuscado quando o governo não soube responder se os alunos do Pronatec estão conseguindo ou não cumprir o maior objetivo do programa: conquistar um lugar no mercado de trabalho, ou abrir seu próprio negócio, como empreendedores individuais. Mesmo com alto número de concluintes, o Pronatec ainda não tem uma avaliação de impacto.

Mesmo com 4,2 milhões de matrículas e mais de 2 milhões de concluintes o Pronatec carece de um sistema de avaliação de resultados. Em 2017, foram divulgados alguns dados referentes ao PRONATEC. Por meio da Ação 20RW - Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica, entre 2011 e 2017, a previsão e execução orçamentária são apresentadas na tabela abaixo:

**Tabela 1: Previsão e execução orçamentária da Ação 20RW - Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica**

Exercício	Dotação Inicial	Dotação Atualizada	Despesas Empenhadas	Despesas Liquidadas	Despesas Pagas
2011	0	460.530.000,00	459.602.953,70	442.602.969,31	208.715.615,60
2012	1.250.847.374,00	1.251.774.420,00	1.239.515.479,14	1.187.096.818,70	1.180.721.242,68
2013	2.398.188.000,00	2.889.484.534,00	2.753.473.655,76	2.611.594.393,48	2.596.559.369,13
2014	2.801.671.577,00	3.611.295.589,00	3.601.784.756,69	3.546.522.995,54	3.536.134.474,67
2015	4.022.776.000,00	3.912.505.881,00	3.513.640.048,27	2.467.064.364,34	2.439.323.143,75
2016	1.640.000.000,00	1.740.574.462,00	1.595.905.753,28	1.271.104.712,79	1.261.973.306,60
2017	805.400.000,00	805.341.669,00	333.347.533,19	101.061.897,78	99.688.288,23
Total	12.918.882.951,00	14.671.506.555,00 (100%)	13.497.270.180,03 (92%)	11.627.048.151,94 (79%)	11.323.115.440,66 (77%)

Fonte: Tesouro Gerencial, extração em 29 de setembro de 2017.

A tabela 2 apresenta dados referentes à relação de vagas planejadas e vagas ofertadas:

Uma das estratégias adotadas no PRONATEC, diz respeito à estruturação de um extenso sistema de instituições ofertantes, por meio de redes públicas e privadas, que inclui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), Sistemas Nacionais de Aprendizagem (Sistema S), escolas técnicas estaduais, além de instituições privadas especificamente credenciadas, que são redes que podem ser gerenciadas. Os dados constantes da tabela 3 atestam como se deu, numericamente, tal estratégia:

Analisando os dados apresentados acima, percebemos que, apesar dos investimentos nessa política educacional, os resultados não têm atingido as expectativas, principalmente, quando se leva em conta a sua implementação no interior do país.

De cada 100 inscritos, 27 não terminam os cursos do Pronatec. A taxa oficial é muito mais baixa que a reportada pelas faculdades, mas já indica que, do total de 8 milhões matriculados oficialmente quase 1 milhão não devem concluir o curso. O governo está chegando no índice oficial de 12% de evasão. Os índices de evasão muito acima do oficial poderiam ser casos “isolados” compensados por taxas menores em cursos ministrados por outros provedores, entre eles, escolas técnicas, instituições federais e entidades do sistema S, que de fato são responsáveis pela maior parte das vagas do Pronatec.

A evasão de alunos do Pronatec teria cinco possíveis causas. Alguns deixariam os cursos por dificuldade em acompanhar seus conteúdos. Não são raros os que têm deficiências básicas do ensino médio ou estão fora da escola há muito tempo. Entre as soluções estariam as aulas de nivelamento e de reforço. Uma segunda causa da evasão seria a dificuldade dos alunos em conciliar o curso com o trabalho. Muitos alunos que acham emprego acabam tendo de abandonar as aulas. A falta de comprometimento também pode ser um problema. Também haveria estudantes com dificuldades para pagar pelo transporte para frequentar os cursos. Os provedores do Pronatec acreditam que as desistências podem estar ligadas a pouca informação que alguns alunos têm sobre os cursos na hora de se fazer a inscrição.

O sistema de ensino, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas de superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. A escola não é por natureza capitalista, mas no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital. Por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital. O conhecimento quer em sua produção, quer em sua divulgação, articula-se com interesses de classe.

O sistema de ensino brasileiro se organizou atendendo a lógica de exclusão e desigualdade da sociedade. Focamos a nossa análise na forma como o Ensino Médio se caracteriza no sistema de ensino brasileiro. Este ensino apresenta três funções:

formativa, propedêutica e profissionalizante. A função propedêutica tem um nítido sentido elitista e de privilégio. O ensino médio acabou se constituindo como lugar de discriminação sócio intelectual e reprodução cultural dos valores dominantes. A função formativa e também a propedêutica foi considerada com a finalidade de preparar os estudantes para todos os grandes setores da atividade nacional. O ensino acabou se dividindo em duas redes: formativa e propedêutica e a profissionalizante.

Atualmente o panorama de globalização da economia, diminuição do papel do Estado na economia, busca de estabilização, revolução tecnológica, trabalho intelectual, polivalência, produtividade, flexibilização e precarização, levou a ser reconhecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o potencial formativo do ensino médio de modo a se chegar a uma socialização plena do indivíduo. A dimensão propedêutica se mantém, com a demanda seletiva para o ensino superior. O Decreto nº 2.208/97 torna a função profissionalizante sequencial concomitante à função formativa do ensino médio. Mantem-se o sistema elitista e seletivo com o conflito redistributivo e a falta de canais de ascensão social.

O ensino médio no sistema de ensino brasileiro ao longo da história se apresenta como o nível de mais difícil enfrentamento em relação a sua concepção, estrutura e organização. Esta dificuldade surge da tensão na mediação entre educação fundamental e formação profissional. Surgem propostas pedagógicas confusas e de qualidade insatisfatória para atender as finalidades do ensino médio propostas na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia moral e intelectual. Existe uma ambiguidade na dupla função que é imposta para o ensino médio, preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho.

A história do ensino médio no Brasil mostra que o enfrentamento destas questões tem levado a uma polarização, fazendo da dualidade estrutural sua principal característica. Esta dualidade está presente desde os primórdios do modelo de ensino médio desenvolvido no sistema de ensino brasileiro. KUENZER (2007) faz uma análise das propostas desenvolvidas para o ensino médio desde os anos 1940. A autora destaca que "... sua característica mais geral sempre foi a de ensino primário seguido pelo ensino secundário propedêutico e completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais." (KUENZER, 2007, p.11) Ou seja, desde o início do século está presente a dualidade estrutural neste nível de ensino. Desde 1971 aparece na LDB a educação para o trabalho como intenção explícita.

De acordo com a organização dual do sistema de ensino, constitui-se o ensino médio de caráter propedêutico dedicado para a formação de especialistas e profissionais e o voltado para desenvolver a capacidade de desempenhar funções instrumentais exigidas pelos diferentes ramos profissionais. "Dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes." (CIAVATTA & RAMOS, 2011, p.27)

O ensino médio é um nível de ensino atravessado por uma ambiguidade, precisa preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Essa ambiguidade é uma das raízes dos inúmeros problemas e dificuldades que o ensino apresenta. A formulação de uma concepção de ensino médio que articule essas duas dimensões é um grande desafio.

A LDB define o ensino médio como parte da educação básica e destaca a necessidade de ofertá-lo a todos, com distintas modalidades de organização, inclusive a formação profissional. O objetivo é tratar de forma diferente os desiguais de acordo com seus interesses e necessidades para que possam ser iguais. A possibilidade de oferecer ensino médio com uma única modalidade é tão inadequado quanto manter a estrutura atual com um ramo de educação geral e outro de educação profissional.

A qualificação profissional permite uma relativa mobilidade social que causa uma falsa impressão de democratização. Há uma grande dificuldade de acesso para a classe trabalhadora aos níveis mais elevados do sistema de ensino. Para a maior parte dos alunos do ensino médio brasileiro a alternativa máxima de formação são os cursos profissionais que formam para atividades instrumentais. Realizando uma formação que os torna muito distantes da possibilidade de exercer funções no grupo dirigente da sociedade.

As políticas educacionais elaboradas para o sistema de ensino brasileiro não canalizam os investimentos para a universalização da educação básica, para a expansão e melhoria da qualidade do ensino médio como prevê a Constituição. Os programas de investimento mostram que o compromisso com a democratização da cultura, da tecnologia e da ciência se realiza apenas no discurso, disfarçando a hegemonia do capital que se solidifica com a distribuição diferenciada e desigual da educação.

A educação profissional exige foco no mercado e não se confunde com a educação básica que tem como foco os direitos universais do cidadão (KUENZER, 2007). Em 1995 surgiram propostas de educação profissional articulada às políticas neoliberais organizadas pelo Banco Mundial. O Banco Mundial tinha como “missão” reduzir a pobreza nos países em desenvolvimento propondo reformas estatais em vários setores (previdência, administração, saúde, educação). Segundo documento do Banco Mundial, com orientações para a área da educação, o aumento de matrículas contribui para a queda da qualidade, ou seja, o ensino superior não deve ser para todos. Deve ser reservado para dirigentes e técnicos de alto nível que estão entre os estudantes bem preparados na educação primária e secundária. Estes estudantes devem ser rigorosamente selecionados para chegar às vagas limitadas do ensino superior.

Os Institutos Federais foram aproveitados como uma estrutura já existente para oferecer essa modalidade de educação barata, aligeirada e ineficaz. Porém, já é claro para os pesquisadores da educação que sem uma boa formação básica não se faz educação profissional. Mesmo com as falhas e carências podemos considerar que a

rede federal de ensino é o melhor que se tem no Brasil na área de ensino técnico com cursos concomitantes ao ensino médio. As escolas que unificam trabalho e educação, mesmo que sob uma lógica capitalista, são as que mais se aproximam do que seria a escola politécnica proposta por Marx. Na atualidade, são os Institutos Federais que tem realizado esta proposta apesar de todas as dificuldades.

A relação entre juventude e trabalho abrange aspectos econômicos, psicológicos e culturais. Segundo pesquisa de AMAZARRAY (2009), as expectativas dos jovens de ambos os sexos, com idade entre 15 e 16 anos, acerca do futuro laboral revelam insegurança e desinformação quanto ao mercado de trabalho. O trabalho precarizado a que os jovens estão expostos causam efeitos negativos sobre sua trajetória escolar e sobre a saúde física e psíquica. Podemos citar como consequências do trabalho juvenil o cansaço, a sobrecarga física e a falta de tempo para estudar, para descansar e para o lazer, tendo como consequências a falta de interesse na escola, a dificuldade em aprender e os altos níveis de estresse. A dupla jornada trabalho-estudo representa desgaste e esforço, os adolescentes tentam conciliar as duas atividades. O objetivo principal é construir um futuro que lhes permita ascender em uma carreira profissional e tentar superar a sua atual condição de classe.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece importantes diretrizes para a proteção da atividade laboral na adolescência. Segundo o ECA (Brasil, 1990), é proibido o trabalho a menores de 14 anos, exceto na condição de aprendiz. Porém, o trabalho de adolescentes continua a ser visto como algo naturalizado e necessário para as famílias de baixo nível socioeconômico (AMAZARRAY, 2009).

De acordo com (CARNEIRO e BEHR, 2012) há implicações da crise estrutural do capital no mundo da educação e do trabalho e imbricações entre suas categorias, suscitando uma reflexão acerca do embate entre as novas determinações do mundo do trabalho e as formas de organização da juventude no mercado de trabalho.

Os jovens de classes sociais desfavorecidas enfrentam a dificuldade financeira e precisam ingressar no mercado de trabalho precocemente. Pela falta de experiência, se tornam ainda mais vulneráveis aos processos de precarização do trabalho, vivenciando situações que envolvem assédios moral e sexual, desgaste físico e emocional, sobrecarga de trabalho, falta de reconhecimento, baixa remuneração, falta de amparo, instabilidade, controle psicológico e exposição a agentes insalubres.

O aumento do desemprego estrutural, das relações de subcontratação o crescimento da informalidade do trabalho inserido em um cenário de redefinição do papel do Estado, com o aumento do excedente de mão de obra, estabelecendo concorrência desleal para a juventude, que representa uma força de trabalho com menor qualificação e experiência.

Na atual sociedade do conhecimento, o tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho passa a ser maior, assim, jovens de classe média alta, que tem condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho, obtém acesso as principais vagas disponíveis, com

maior remuneração. Já os jovens sem assistência ingressam muito cedo no mercado de trabalho, com baixa escolaridade, ocupando vagas de menor remuneração e em posições de subordinação.

As transformações ocorridas no século XX e XXI abrangem as políticas sociais, no mundo do trabalho e na educação. As políticas educacionais refletem a reestruturação do capital. Podemos afirmar, como vários autores, que a crise que a educação enfrenta é reflexo da crise estrutural do capital.

A crise estrutural do capital acarretou profundas mudanças também no mundo do trabalho. Nota-se a falta de amparo social, jovens que se submetem cada vez mais a vínculos de trabalho precário. Forma-se um quadro de exploração da força de trabalho. Pelas mais variadas razões, os jovens se submetem a condições precárias de trabalho, no que se refere à remuneração, intensificação e falta de identificação com o trabalho.

A busca de reconhecimento formação de uma carreira profissional favorece a exploração. Encontramos estudantes desenvolvendo atividades degradantes que veem nestas “oportunidades”, a única maneira ou a forma mais fácil de inserção no mercado, ainda que estas atividades não estejam de acordo com sua formação. Grande parte dos jovens encontra-se em ocupações informais, submetida a padrões de contratação alheios a legislação do trabalho e sem proteção de sindicatos.

Na luta pela empregabilidade, jovens apostam em alternativas temporárias de emprego, seja para contribuir com as despesas familiares, para garantir o próprio sustento ou mesmo para preservar sua condição de estudante.

Outra face da precarização do trabalho se revela na perspectiva do “sofrimento no trabalho”, defendida por DEJOURS (1992), gerado pela exploração desigual das forças produtivas, que esvazia a subjetividade do trabalhador e traz riscos a sua saúde mental. Para o autor, a noção de sofrimento se concentra na luta do sujeito contra essas forças, a partir de estratégias que visam desconstruir os sistemas de controle que impedem a simples manifestação de vontade.

Para (AREND & REIS, 2009) fenômeno da contratação de uma mão de obra juvenil, por parte das empresas, não é uma característica particular do caso brasileiro. A situação do desemprego devido à transitoriedade e insegurança impostas pelo mercado nas últimas décadas do século XX. O quadro é dramático no que se refere às taxas de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos de idade. Nesta faixa etária, o número de desempregados é duas vezes superior ao de adultos na mesma condição.

As mudanças no trabalho redefiniram o perfil do trabalhador e colocaram novas exigências quanto à escolaridade, formação profissional, participação e compromisso com os objetivos das empresas (MARTINS, 2001).

Ocorreram transformações na relação dos jovens com a escola, o trabalho, a empresa e o sindicato. Na análise destas mudanças é preciso considerar a heterogeneidade da juventude, o processo de introdução da tecnologia física quanto da tecnologia organizacional.



O trabalho continua sendo central na vida dos indivíduos, mas a conjuntura atual é de insegurança e de grande mobilidade ocupacional. Diante da quase inexistência de trabalho em tempo integral, os jovens tendem a inserir-se no mercado com contratos de trabalho atípicos ou mais flexíveis, em tempo parcial, por tempo determinado, temporários e como subcontratação. Chegando até a encarar favoravelmente a flexibilidade da relação de trabalho, aí encontrando possibilidades de aquisição de capacidades profissionais e de experiência. A instabilidade desses trabalhadores que, na perspectiva da segmentação do mercado de trabalho as oportunidades de trabalho para os jovens tendem a se concentrar nas pequenas e microempresas que, no entanto, são conhecidas pelas condições precárias de trabalho que oferecem, além dos baixos salários, a instabilidade contratual.

Na análise das relações entre juventude e escolarização, os autores (SILVA & PELISSARI, 2013) propõem-se a discutir as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio. O estudo destes autores é direcionado para a questão do abandono e da permanência dos jovens na escola, sobretudo no ensino médio regular e na educação profissional técnica de nível médio.

Procuram responder a seguinte pergunta: “Quais são os motivos que têm levado os jovens a abandonar a escola? O que os levaria a permanecer?” Os altos índices de abandono escolar estão relacionados com vários fatores, um deles seria o fenômeno denominado “esvaziamento de significado do espaço escolar” (COSTA; KOSLINSKI, 2006 *apud* SILVA & PELISSARI, 2013) ou o “desaparecimento da instituição escolar” (DUBET, 1997 *apud* SILVA & PELISSARI, 2013). “A visão de escola elaborada pelos jovens tem sofrido metamorfoses, de modo que o espaço escolar (ou a instituição escolar) passa por um processo de ressignificação. ” (SILVA & PELISSARI, 2013, p.405)

O ensino médio apresenta um quadro acentuado de exclusão. A taxa média de abandono e reprovação é de 35,5%, verificada entre os anos de 2007 e 2009 (BRASIL, 2009).

Os autores questionam se estaria de fato havendo um esvaziamento de sentido da escola ou se não seria melhor reportarmos-nos a um deslocamento de significado do processo de escolarização em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade.

A questão da profissionalização e do emprego é uma das preocupações presentes no universo juvenil, em especial por parte daqueles que se encontram na última etapa da educação básica.

As mudanças ocorridas nos processos de produção e de trabalho com a aplicação de novas tecnologias e o aparecimento das novas formas de gestão geraram significativas metamorfoses na vida social, fazendo com que a inserção no mercado de trabalho e a própria qualidade do processo laboral passassem a ser bastante diferentes do que era verificado até então. “No Brasil, por exemplo, como mostra

Simões (2010), cerca de 4 milhões de jovens trabalham em atividades informais, das quais 90% correspondem a menos de um salário mínimo.” (SIMÕES, 2010 *apud* SILVA & PELISSARI, 2013)

Não ocorre uma relação linear entre educação e empregabilidade. Em alguns casos, há a inversão desse processo: taxas mais alta de desocupação ou desemprego correspondem a grupos juvenis mais escolarizados.

HARVEY (1999) demonstra que a acumulação flexível implica níveis relativamente altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e retrocesso do poder sindical.

Para Castel (1998), a proteção social cresce à medida que a contratualidade se modifica. A condição salarial se estabelece no capitalismo com o consumo. A relação salarial é uma relação tipicamente fordista. O autor analisa a relação entre a ampliação do salário na extensão da sociedade ao longo do tempo e a construção de uma identidade social de trabalhador assalariado. A sociedade salarial só foi possível com o crescimento econômico e o Estado de bem-estar social no século XX, período em que o Estado não só intervém na economia como produtor de bens, mas também como produtor de consumidores, ou seja, produtor de assalariados, por exemplo, com a implantação do salário mínimo.

A principal distinção entre fordismo e taylorismo, segundo Harvey (1999), era o reconhecimento explícito de que a produção em massa significava consumo em massa e conseqüentemente um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle, etc. constituindo um novo tipo de sociedade racionalizada, modernista e populista. A renda dada aos trabalhadores era um incentivo ao consumo dos produtos produzidos em massa.

Segundo David Harvey, “o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser mais bem apreendidas por uma palavra: rigidez.” (HARVEY, 1999, p.135).

Acumulação flexível, assim, é a nova maneira encontrada pelo capitalismo para superar suas crises cíclicas e suas contradições internas e, dessa forma, permitir a reprodução do capital e sua concentração nas mãos da elite capitalista. Só que, ao contrário do que ocorreu no período fordista, no qual a acumulação era baseada em padrões rígidos, a acumulação, agora é flexível. O mercado se tornou flexível, o processo de produção e a exploração da força de trabalho.

As transformações em curso no mundo do trabalho estabeleceram novas relações de trabalho. Os sindicatos e a regulamentação estatal perderam força nesta nova configuração. O enfraquecimento do movimento sindical, a desestruturação do Estado, a desconstituição dos direitos sociais dos trabalhadores, a expansão de formas de trabalho precárias, a elevação das taxas de desemprego e o crescimento da exclusão social, tornaram cada vez mais complexa a situação dos trabalhadores.

A precarização do trabalho e o desemprego aumentam o medo, a insegurança

e estimulam a obediência e submissão dos trabalhadores a situações cada vez mais opressoras de trabalho. Os jovens são uma parcela da classe trabalhadora extremamente vulnerável às novas configurações do mundo trabalho. Nesse contexto de tendência à precarização das relações de trabalho aumenta o risco de desemprego, a ansiedade e o medo do trabalhador. O desgaste físico e psicológico passa, muitas vezes, a ser banalizado e encarado como se fosse parte da forma normal de trabalhar e viver.

## REFERÊNCIAS

- AMAZARRAY, Mate Raya et al. **Aprendiz versus trabalhador**: adolescentes em processo de aprendizagem. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 329-338, Sept. 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010237722009000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722009000300006&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Sept. 2016.
- AREND, S. & REIS, A. **Juventude e restaurantes fast food**: a dura face do trabalho flexível. *Rev. Katál.* Florianópolis v. 12 n. 2 p. 142-151 jul./dez. 2009.
- AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**: a R. Educ. Prof, Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo. Brasília DF, 23dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da educação e cultura. Secretária-geral. **Uma nova opção para o ensino profissionalizante: a habilitação básica**. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.
- CARNEIRO, Maíra P.; BEHR, Ricardo Roberto. **Juventude e movimento estudantil**: o trabalho precário dos estudantes -bolsistas da UFES *EccoS Revista Científica*, núm. 29, septiembre-diciembre, 2012, pp. 171-198.
- CASSIOLATO, M.; GARCIA, R. **PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar acesso à educação profissional**. Rio de Janeiro: IPEA, jan. 2014. (Texto para Discussão, n. 1.919). Disponível em:  
[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD\\_1919.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf). Acesso em: 18/12/2018.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Os riscos do Pronatec para a Educação Técnica Profissional**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011.
- CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível

em: <<http://www.esforce.org.br>>

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Unesp; Brasília; Flacso, 2000a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 27, p. 73–84, jul. 1998.

DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 222-231, 1997

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A Face Oculta da Escola**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre-RS: Arte Médicas, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1977.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. C. D. PROEJA e PRONATEC: ciclo de políticas, políticas recicladas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 84-100, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p.67-82, 2009.

GRAMSCI, A. “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”. In: **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 2, p. 13 – 53.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

KUENZER, A. Z. Educação Profissional: categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. **Revista da Formação Profissional Boletim Técnico do Senac**, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas de um Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, M. R. PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: uma crítica na perspectiva Marxista. **Revista Estudos do Trabalho**, Marília, n. 11, 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf> Acesso em: 21 de jul. de 2017.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n.2, p. 73-91, mai./ago. 2012.

MACHADO, L. R. de Sousa. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1982.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANNHEIM, K. **Diagnóstico de Nosso Tempo**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1967.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 13(2): 61-87, novembro de 2001.

MARX, Karl. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASCARENHAS, Angela C. Belém. Pressupostos Teóricos- Metodológicos do ensino de Ciências Humanas. In: MASCARENHAS, Angela C. Belém (Org.). **As Ciências humanas no Ensino Básico**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, Maria ; FRIGOTTO, Gaudêncio . Educação Profissional e Desenvolvimento. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 2, p. 39-62, 2008. Disponível em [http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf) Acesso em 21 de julho de 2017

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. O Pronatec e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. IX ANPED SUL. Disponível em Acesso em 30 de junho de 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. B. **A educação técnica e profissional e a Lei do Pronatec**. Diretoria da Educação superior/ Faetec/ SECT-RJ. **Democratizar**, v. VI, n. 1, jan./jul. 2012.

SILVA, M.; PELISSARI, L.; Steimbach, A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./ jun. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, J. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 417-430, 2006.

## RELAÇÕES DE PODER EM CONCEITOS E TEORIAS DIVERSAS: REFLEXÕES TEÓRICAS

### **Emillia C. Gonçalves dos Santos**

**Professora** da disciplina de Enfermagem em Unidades de Maior Complexidade. Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica da EEAAC-UFF. Niterói - RJ. **Graduação** em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). **Residência** em Enfm Clínica Médica e Cirúrgica pela UNIRIO.

**Licenciatura** em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal.

**Especialista** em Enfermagem Intensiva de Alta Complexidade pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). **Mestre** em Ciências do Cuidado em Saúde pela Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

### **Luciano Godinho Almuinha Ramos**

**1º Tenente** RM2 da Marinha do Brasil. Encarregado da Divisão de Ensino Médio da Escola de Saúde da Marinha do Brasil. Graduado em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ. Especialista em Enfermagem Oncológica pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), Rio de Janeiro, RJ. **Mestre** em Ciências do Cuidado em Saúde pela Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa (EEAAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

### **Yasmin Saba de Almeida**

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

### **Márcia Cristina Alves Bezerra**

Graduada em Enfermagem pela EEAAC/UFF. Niterói, RJ.

### **Rafael dos Santos Costa**

**Enfermeiro** da Secretaria Estadual de Saúde de Manaus, Amazonas (SUSAM). Graduado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Manaus da Universidade Federal do Amazonas (EEM-UFAM). Especialista em Enfermagem em Suporte Avançado de Vida - Urgência e Emergência (EEM-UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil.

### **Aldenora Santana de Oliveira**

**Preceptora** de estágio do curso Técnico de Enfermagem. Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE), Manaus, Amazonas (AM). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Pós-graduação Avant, Manaus, AM.

### **Caroline Brelaz Chaves Valois**

Enfermeira da Secretaria Estadual de Saúde de Manaus, Amazonas (SUSAM).

Graduada em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Manaus, Universidade Federal do Amazonas (EEM-UFAM). Especialista em Enfermagem em Suporte Avançado de Vida - Urgência e Emergência (EEM-UFAM). Manaus, Amazonas, Brasil.

### **Boaz Ramos de Avellar Júnior**

**Médico** da Secretaria Municipal de Saúde de Maricá -RJ Graduado em Medicina pela Universidade Gama Filho. Especialista em Cardiologia pela Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Mestre em Gestão de Sistemas em Engenharia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Rio de Janeiro, Brasil.

**RESUMO:** No presente ensaio temos como foco tecer algumas reflexões teóricas acerca do poder e das relações de poder que podem influenciar as relações de ensino-aprendizagem. Discorre-se sobre o poder por meio de um conceito universal, em que esses poderes assumem formas institucionalizadas e sempre subordinadas ao poder supremo, o político – até as decisivas contribuições de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, que evidenciaram que as relações de poder não se restringem somente ao nível macro, mais visíveis, mas também ao nível micro (moleculares), invisíveis e simbólicos. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, que é recorte de projeto de dissertação de mestrado desenvolvido na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense. Entende-se a necessidade de pensar a subjetividade do sujeito, considerando-se como os limites profissionais são estabelecidos e mantidos e quais são os efeitos dessas relações para os sujeitos envolvidos, uma vez que relações de poder são definidas em transformações contínuas.

**PALAVRAS-CHAVE:** poder, sociedade, relações sociais.

**ABSTRACT:** In this essay, we focus on some theoretical reflections about power and power relations that can influence teaching-learning relationships. Power is discussed through a universal concept, in which these powers assume institutionalized forms and always subordinate to supreme power, the political power - to the decisive contributions of Michel Foucault and Pierre Bourdieu, who have shown that power relations are not restrict only to the macro level, more visible, but also at the micro (molecular), invisible and symbolic level. This is a qualitative, exploratory and descriptive study, which is a dissertation project cut out developed at the Afonso Costa Aurora Nursing School of the Federal Fluminense University. It is understood the need to think about the subjectivity of the subject, considering how the professional limits are established and maintained and what are the effects of these relations for the subjects involved, since power relations are defined in continuous transformations.

**KEYWORDS:** power, society, social relations.

## 1 | INTRODUÇÃO

O que é poder? A essa indagação dispõem-se sem numero de respostas, pois o termo está em constante evidência social e carregado de significados. Observamos discussões fabricadas sobre os poderes políticos, sobre “quem pode mais”, quem possui domínio, força, “direito” sobre algo. Em nível semântico, podemos encontrar mais de trinta conceitos de poder. *Poder* é um termo polissêmico; e sua utilização requer parcimônia. Além disso, o poder é uma categoria analítica central nas ciências humanas mas que se extende e expande para adjacências e opostos. Não pode ser entendido como um termo fechado e imóvel pois conforme a ciência avança em níveis teóricos e empíricos, movimenta-se (BRAGHIN, 2017).

Poucas iniciativas têm sido desenvolvidas no sentido de se travar novos questionamentos e novas perspectivas teóricas que permitam ir além de uma

concepção de poder já legitimada no campo da Ciência Política. Muitos estudos apresentam novas abordagens, ou ainda, novas perspectivas de se entender o que é, e como se manifesta o poder, ou, as relações de poder, e que permitiriam perceber os fenômenos políticos através de novas lentes. (FURTADO, 2013).

Não obstante, o poder é um fenômeno cujo conceito tem sido amplamente discutido nos estudos organizacionais, bem como em diversas outras disciplinas das ciências sociais. Com o crescimento das organizações passa a haver cada vez mais estruturas, tarefas e habilidades fragmentadas e especializadas, posições funcionalmente diferenciadas e conhecimento codificado, armazenado, avaliado e dividido, exigindo a criação de estratégias para o direcionamento comum da organização e para ofuscar problemas e conflitos decorrentes da divisão do trabalho (CAPPELLE; MELO; BRITO, 2005).

Comumente, encontram-se abordagens teóricas do poder em posições antagônicas, como a funcionalista e crítica, as quais são as preponderantes. A corrente funcionalista apresenta caráter gerencialista e percebe o poder como um ente que deve ser revogado das organizações. Desta maneira, deveria ser um elemento informal, distribuído na organização e dispensado aos grupos dentro de formatos não oficiais (HARDY; CLEGG, 2001).

Por este prisma, os interesses administrativos são consoantes com os da organização. Igualmente, o bom funcionamento (da empresa) depende de que os empregados sejam conduzidos de forma a não manifestarem interesses díspares aos dela. Essa questão é reconhecida como um aspecto político inerente à organização, de caráter informal e ilegítimo.

A escola funcionalista acredita não ser necessária a atividade política quando não há oposição ou desacordo dentro da organização. Além disso, defendem a ilegitimidade e o caráter disfuncional do uso do poder, interessando-se em conhecer quem detém o poder, de que forma ele é obtido, e quais configurações apresenta (CAPPELLE; MELO; BRITO, 2005). A visão funcionalista do poder, para Hardy e Clegg (2001), não é capaz de explicar por que existem interesses divergentes manifestos nas organizações. Na verdade, nem mesmo chega a reconhecê-los como legítimos. Assim, os pressupostos funcionalistas indicam que “apenas ‘as pessoas más’ fazem uso do poder; as ‘pessoas boas’ usam alguma outra coisa, embora a literatura não seja clara sobre exatamente que coisa seria essa” (HARDY; CLEGG, 2001, p.10-11).

Por outro lado, a corrente crítica dos estudos sobre poder reconhece a existência de conflitos de interesses nas organizações os quais servem a alguns grupos, mas não a todos. Nesse caso, acredita-se também na possibilidade de manifestação da resistência de alguns dominados à dominação (CAPPELLE; MELO; BRITO, 2005).

Steven Lukes (1980) procura aprofundar este debate sistematizando o conceito de Poder de orientação subjetivista em três visões por ele denominadas: unidimensional (pluralista) bidimensional (teóricos da não-decisão) e tridimensional. Para Lukes a visão tridimensional do Poder é a que apresenta uma análise mais profunda ao criticar



o foco essencialmente comportamentalista das duas primeiras, nas quais apenas os conflitos observáveis são levados em consideração para determinar uma relação de Poder.

O Poder pode ser definido enquanto agentes (indivíduos ou grupos) que afetam significativamente pela ação ou inação os pensamentos ou ações de outros de um modo contrário aos seus próprios interesses. Relativamente aos autores que compõem a corrente crítica modernista, Hardy e Clegg (2001) destacam Lukes (1980), o qual traçou os avanços no estudo do poder realizados na ciência política.

A sistematização conceitual do Poder elaborada por Steven Lukes (1980) pode ser esquematizada da seguinte forma:

a) Visão unidimensional. A visão unidimensional do poder parte de autores designados pluralistas (subjetivistas), cujo principal representante é Robert Dahl (1969) e que se caracteriza pelo poder de decisão e pelos conflitos observáveis.

b) Visão bidimensional. A visão bidimensional do poder foi construída sob a forma de crítica à visão unidimensional, e tem como representantes Bachrach e Baratz (1970) e que apresenta como diferencial os elementos da não-decisão, da agenda decisória, da mobilização do preconceito e dos conflitos observáveis ou latentes.

c) Visão tridimensional. A terceira visão do poder permite efetuar uma análise mais aprofundada e satisfatória das relações de poder do que as outras duas (unidimensional e bidimensional). Nessa terceira dimensão do poder, Lukes (1980) focaliza sua atenção nos mecanismos sociais e de classe que perpetuam o *status quo* e são usados pelas classes dominantes para apoiar e justificar sua dominação material. Entretanto, seu trabalho é alvo de críticas por falhar em conceber o poder sob a forma de suas relações, encarando-o apenas como um bem, uma capacidade que é possuída e não exercida.

A percepção desenvolvida pelo autor considera padrões estruturados social e culturalmente, os quais interferem nas condutas dos atores e na formação das suas preferências. Estas podem ser conscientes ou inconscientemente escolhidas.

Com a evolução dos estudos sobre poder nas organizações, novas linhas de trabalho têm se mobilizado e indagado acerca da perspectiva funcional e das suposições modernistas da teoria crítica. Essas escolas de pensamento, apesar de não terem sido capazes de oferecer uma perspectiva de ligação entre os estudos funcionalistas e críticos sobre o poder, vislumbram uma visão do poder por meio de suas relações. Emerge em diversos campos epistemológicos das ciências sociais e mais particularmente, nas ciências que estudam as organizações.

O Poder se manifesta de forma a manter o preconceito do sistema também por condicionantes objetivistas, por meio de uma estruturação comportamental socialmente definida e/ou padronizado culturalmente. Os teóricos da não-decisão consideram uma relação de poder somente onde ele é exercido em condições de conflito. Desta maneira, o indivíduo X pode moldar, influenciar ou determinar os desejos de Y, mediante controle da informação, meios de comunicação e processos

de socialização, por exemplo. Por esta perspectiva, a não tomada de decisão não pode ser contemplada onde só existam queixas. Sem questionamentos pressupõe-se que há consenso genuíno. Todavia, pode haver o pseudo-consenso, manipulado com finalidade de moldar concepções e preferências. Desta feita, considera-se não apenas o conflito observável, mas o conflito latente, e é por este motivo que designa a visão tridimensional do Poder de radical, por crer que ela compreende que os desejos humanos (LUKES, 1980).

Melo (1991) acredita que seja necessário mais que simplesmente analisar o poder mediante a concepção do jogo como um instrumento da ação organizada, faz-se necessária uma observação mais acurada das ações não verbais, das atividades no cotidiano e involuntárias, acompanhada da obtenção de confissões e de significados via métodos capazes de captar as subjetividades, as verdadeiras raízes dos comportamentos individuais e coletivos, o universo simbólico humano. Considerando-se a argumentação de Melo (1991), a noção de poder simbólico cunhada por Bourdieu (2015) parece envolver aspectos mais abrangentes acerca dos sistemas de dominação que permeiam os sistemas sociais.

## 2 | METODOLOGIA

Estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Para Triviños (2015, p.25-26) “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. De forma semelhante, Gil (2008) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Trata-se de um recorte de projeto de dissertação de mestrado desenvolvido na Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense. Para delineamento de um referencial teórico a ser utilizado em pesquisas relacionadas a relações de poder no processo educativo, foi indispensável investigar teorias de poder de diferentes estudiosos em busca de conceitos que viessem ao encontro das necessidades de análise.

Ao longo do levantamento preliminar da referida investigação, durante a fase de definição de referencial teórico da pesquisa, foi realizada ampla busca sem recorte temporal na ferramenta de pesquisa Scholar Google tendo em vista artigos de periódicos nacionais em Ciências Humanas e Sociais.

Foram selecionadas pesquisas e autores com produção de estudos sobre poder

e relações de poder cujas investigações apresentassem características didáticas de cunho descritivo e explicativo acerca das teorias de poder.

### 3 | RESULTADOS/DISCUSSÃO

Os conceitos sobre Poder se desenvolveram ao longo dos tempos por escolas de pensamento estrutural-marxista (de orientação objetivista) e pluralista (de orientação subjetivista). O estrutural-marxista parte de uma análise sistêmica da sociedade, enfatizando que o comportamento individual é resultado de circunstâncias e relações objetivas que condicionam as ações dos indivíduos (POULANTZAS, 2009; OFFE, 1984). O pluralista considera que os indivíduos atuam com certo grau de liberdade, possuindo consciência de suas condutas as quais atribuem racionalidade (DAHL, 1970; BACHRACH; BARATZ, 1969; LUKES, 1980).

Por este fio condutor, foram extraídas as ideias principais dos seguintes teóricos: Max Weber, Jurgen Habermas, Hanna Arendt, Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

Furtado (2013) refere que no mundo dos conceitos o poder tem sempre uma concorrente: a violência. Entretanto, algumas vezes eles são usados indistintamente, pois ocupam o mesmo campo semântico. Desde então, de acordo com aquele, poder e violência encontram-se numa luta acerca da supremacia conceitual – com algumas vantagens do lado do poder. Encontra-se nesse dilema conceitual uma indecisão, e como sempre, atrás de tal indecisão há um grave problema filosófico. A tradição clássica do pensamento político retoma idealmente à explicação que T. Hobbes dá ao Estado como produto da renúncia que os homens, no estado de natureza – “guerra de todos contra todos” – estabelecem a partir de um pacto social, buscando a garantia da autopreservação individual e da paz social. O contrato se apresenta como a única saída possível: ele monopoliza o poder na mão do soberano. O poder serve aqui a um propósito positivo: ele domina o medo de uns diante dos outros e pacifica suas relações.

De acordo com Weber (2011), para explicar a relação de dominação, estabelecem-se três razões que a justificam, existindo, portanto, três fundamentos da legitimidade, de poder:

- Poder tradicional – que o patriarca ou senhor de terras, outrora, exercia. Relacionado aos costumes e hábito, enraizado nos homens de respeitá-lo.
- Poder carismático – a autoridade que se funda em dons pessoais e extraordinários de um indivíduo. Alguém que se singulariza por qualidades prodigiosas ou qualidades exemplares que fazem dele o chefe.
- Poder legal – a autoridade que se impõe em razão da “legalidade”, em razão da crença ou da validade de um estatuto legal.
- Max Weber define o poder como a possibilidade de impor a própria vontade.

de ao comportamento alheio. Concebe, portanto, o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física. E, por conseguinte, entende por política o conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado. O Estado consiste, então, em uma relação de dominação do homem sobre o homem, fundada na violência legítima. Ele só pode existir, entretanto, sob condição de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores (FURTADO, 2013).

Todavia, de acordo com Weber (2011), o conceito de “poder” é sociologicamente amorfo. Todas as qualidades imagináveis de uma pessoa e todas as espécies de constelações possíveis podem pôr alguém em condições de impor sua vontade, numa dada situação dada. Por isso, o conceito sociológico de dominação deve ser mais preciso e só pode significar a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem.

Em resumo, impor a própria vontade é o conceito de poder de Weber. O pensador parte de uma idéia que relaciona um fato a sua causa (modelo teleológico de ação): um sujeito individual (ou um grupo, que pode ser considerado como um indivíduo) se propõe um objetivo e escolhe os meios apropriados para realizá-lo. O sucesso da ação consiste em provocar no mundo um estado de coisas que corresponda ao objetivo proposto. Assim, o sucesso depende do comportamento do outro sujeito, e, portanto, deve o sujeito deter meios que induzam no outro o comportamento desejado. É essa capacidade de disposição sobre os meios que permitem influenciar a vontade de outrem que Max Weber denomina como poder (FREITAG; ROUANET, 1993).

Contra esta tradição weberiana de poder, Hanna Arendt entra em cena com uma “nova velha” forma de se pensar a relação de poder. Na tentativa de romper com a imprecisa relação entre poder e violência, Hannah Arendt coloca em jogo uma nova variável, a ação comunicativa, que se opõe diretamente a ação estratégica – modelo teleológico<sup>1</sup> da ação - idealizada por Weber (ARENDR, 2016).

A noção de poder defendida por Hannah Arendt está ancorada, inicialmente, na distinção entre o mundo político e o mundo social, entre a esfera pública e a esfera privada. A noção de esfera pública pode ser vista apenas como o lugar em que se reflete o que há de comum entre todos os homens e não os seus lugares específicos no mundo (ARENDR, 2013), o espaço em que permeia a igualdade e não a desigualdade, o espaço da divergência, mas não do conflito, do diálogo, mas não do domínio. Arendt (2013) qualifica o mundo social de pré-político e o mundo político como um espaço habitado apenas por indivíduos socialmente indeterminados.

Para Hannah Arendt, o poder resulta da capacidade humana, não somente de agir ou de fazer algo, como unir-se a outros e atuar em concordância com eles. O fenômeno fundamental do poder não consiste na instrumentalização da vontade alheia

---

1 Relaciona um fato com sua causa final (diz-se de argumento, explicação ou conhecimento).

para os próprios fins, mas na formação de uma vontade comum, numa comunicação orientada para o entendimento recíproco. Portanto, o poder origina-se do fato de que os participantes se orientam para o entendimento recíproco e não para o seu próprio sucesso.

O poder, sendo uma ação política, é um fim em si mesmo, cujo sentido último é sempre a interação entre os homens, o poder não pode ser avaliado pelo seu trabalho final, apenas valorizado por si (ARENDDT, 2016).

Critica a teoria política tradicional devido à assimilação dos termos poder e violência, pois para ela, poder e violência são opostos, onde um domina o outro está ausente. Contudo, tal distinção seria insuficiente, uma vez que não daria conta de outras dimensões da realidade. Hannah Arendt procura diferenciar violência e poder de força, vigor e autoridade. O conceito de vigor caracteriza uma realidade focada no indivíduo - não política - inerente a uma coisa ou a uma pessoa. O vigor pode ser comumente uma ameaça ao poder. A força refere-se aos impactos coletivos que os movimentos sociais podem gerar sobre a sociedade e sobre o fenômeno do poder. Violência, mais próxima do conceito de vigor, não caracteriza nenhum ato coativo, mas apenas aqueles que operam sobre o corpo físico do oponente, matando-o, violando-o. Concluindo, o conceito de autoridade, de acordo com Hannah Arendt, descreve o conceito mais capcioso dos fenômenos políticos, porque descreve uma realidade aparentemente paradoxal. De um lado, descreve uma relação hierárquica de mandar e obedecer. Todavia, não caracteriza uma relação de violência. Em contrapartida, não funciona por meio da persuasão, uma vez que não é uma relação igualitária, mas sim hierarquizada, quem obedece, o faz por “respeito”. Nesse sentido, portanto, o poder funda, ou legitima a autoridade (FURTADO, 2013).

O pensamento de Hannah Arendt (2016) transita entre dois pontos: poder e violência. Sua análise rejeita e ignora uns sem-números de relações sociais que permeiam o mundo político, que não são caracterizadas pelo consentimento ou pela violência, e sim pela luta em torno de interesses incompatíveis.

Novos conceitos que expliquem essas práxis, afora as teorias tradicionais do pensamento político e por Hannah Arendt. É necessário conceituar as relações de poder de maneira mais realista e conseqüentemente com mais aplicabilidade social (FURTADO, 2013).

De acordo com Habermas, há relação entre a teoria tradicional de poder e a nova visão de Arendt. É a relação de poder e suas espécies. Afirma a relação complementar entre o poder gerado no mundo da vida e aquele referente ao mundo sistêmico, relação mediada através do direito. Segundo Habermas, o poder político não pode ser considerado apenas em seus aspectos comunicativos, assim como também não pode ser pensado apenas como resultante de uma ação estratégica. A posse do poder é condicionada por um processo de competição, portanto, sua aquisição é orientada através da ação estratégica. A ação estratégica se manifesta, nesse sentido, nas lutas pelo poder, na concorrência por posições vinculadas ao poder legítimo (FREITAG;

ROUANET, 1993; PRADO, 2015).

Todavia, antes de conceituar a relação de poder, Habermas propôs uma mudança de paradigma, a partir do abandono de uma visão egocêntrica do mundo, fundamentando-se no conceito de descentralização de Piaget. Segundo Habermas, e diferentemente de Hannah Arendt, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em um mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (PRADO, 2015).

O cerne da teoria<sup>2</sup> de Habermas está nessa confiança na capacidade das pessoas, argumentando construir consensos verdadeiros em condições de liberdade. Sugere sutilmente uma forma de atuação política expandindo a ação comunicativa, de forma a restringir a importância das ações estratégicas que se desenvolvem no âmbito do sistema, seja Estado ou Economia. A teoria de Habermas propõe um novo paradigma para se compreender a relação dicotômica entre comunicação e ação estratégica, e conseqüentemente um novo paradigma para se compreender as relações de poder. Porém é uma que recusa de um caráter histórico e social da razão e por isso mesmo, da verdade. Ademais, entende as relações de poder apenas no âmbito das instituições estatais (PINTO, 1995).

Michel Foucault e Pierre Bourdieu trespassaram a fronteira tradicional do pensamento político, a percepção do poder pelas vias das instituições estatais. A contribuição destes filósofos é relacionada à visão das relações de poder para além das relações vinculadas à economia e ao Estado.

Ambos foram professores do *Collège de France*, e se encontravam regularmente. Partilhavam interesses em relação ao campo em que trabalhavam e sobre questões políticas. Todavia, eram bastante distintos em termos de experiência, antecedentes, contextos e circunstâncias. A posição que ocupavam no campo, do estilo de vida intelectual, do posicionamento epistemológico era diferente (FURTADO, 2013).

Cappelle, Melo e Brito (2005), afirmam que os debates sobre o poder o têm enfocado em sua forma hegemônica, ou seja, têm se preocupado, principalmente, com a obtenção e detenção do poder. Entretanto, o poder também pode ser analisado sob um aspecto que enfatiza o seu exercício.

Entretanto, na contemporaneidade, o poder pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais e discursos construídos historicamente que disciplinam o corpo e a mente de indivíduos e grupos; e não como um estado mental (FOUCAULT, 2015).

Abordagens foucaultianas acerca do poder, de acordo Clegg (1993), têm por base a essência de Maquiavel e em sua pretensão interpretativa relativamente às estratégias do poder, direcionando o foco de quem o possui para os efeitos de sua utilização efetiva. A aproximação entre o exame foucaultiano e o de Maquiavel é feita

---

2 Teoria da comunicação desenvolvida pelo filósofo alemão Jurgen Habermas com contribuições para a implementação do estado democrático de direito.

no que se refere a privilegiar as realizações locais e contingenciais em detrimento das realizações globais, ao deleite por alianças inconstantes e instáveis que se alteram constantemente ao longo do tempo, e à tendência de ambos os autores não acreditarem em qualquer poder central único, originário e decisivo, mas sim no caráter dinâmico e capilar das relações de poder que perpassam todas as esferas sociais (CAPPELLE; MELO; BRITO, 2005).

É necessário captar o poder em suas extremidades, nas quais ele se torna capilar, longe das formas regulamentares, centrais e legítimas por meio das quais geralmente é estudado, ou seja, procura examinar como a punição e o poder de punir transformam numa realidade em instituições loco-regionais e nos discursos, podendo ser caracterizado como micro-poder, ou sub-poder. É preciso compreender como funciona esse processo de sujeição e dominação dos indivíduos apesar de não indicar explicitamente quem deseja dominar e seus motivos (FOUCAULT, 2015).

Acredita que a arte de governar, ou governamentalidade, envolve uma “pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado; multiplicidade e imanência que se opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel” (FOUCAULT, 2014, p. 44-45). Há, portanto, muitas formas de governo, na medida em que muitas pessoas podem governar: o chefe de família, a superiora de um convento, o professor em relação ao aluno, o mestre em relação ao discípulo. Pode-se mesmo entender que a qualquer um é possibilitado o exercício do poder, o que dependerá do contexto e da capacidade individual de produzir conhecimento e utilizá-lo em seu benefício. A governamentalidade, enfim, envolve o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, a qual tem por alvo a população e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança e um conjunto de saberes.

A aceitação do caráter relacional, contingencial e localizado do poder, bem como o fato de as relações por ele engendradas serem capazes de criar objetos de conhecimento, faz com ele que seja encarado como o desejo de conhecer, como algo criativo, e não apenas negativo (FOUCAULT, 2014).

Pela concepção de poder cunhada por Foucault, permite-se considerar múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre os próprios sujeitos e sobre os outros, e de institucionalização, as quais remetem a diferentes formas de poder, de possibilidade de ação sobre a ação dos outros (FOUCAULT, 2015).

Na visão foucautiana, permite-se ampliar a visão funcionalista de que todo o poder presente nas organizações é ilegítimo e informal, reconhecendo sua existência como indissociável de qualquer prática social e ressaltando seus aspectos positivos.

Foucault nunca teve a pretensão de elaborar uma teoria acerca do poder pois este nunca foi seu objeto de estudo. No entanto, a temática poder se estende por toda sua obra, sob as mais variadas formas, surgindo como um problema metodológico.

Foucault está interessado no modo pelo qual o poder se exerce. Este filósofo parte de uma abordagem histórica, cunhando tanto o termo Poder Disciplinar quanto o termo Biopoder. Ambos, de fato possuem focos, meios e pontos de aplicação diferentes. Entretanto, partilham o mesmo núcleo, ao afastar a noção de poder do eixo tradicional, o conceito de poder se afasta da idéia de repressão e de lei tornando-se emancipatório, relacionando-se a condição de liberdade. Foucault percebe o poder enquanto produtividade, enquanto produto do conhecimento. Afasta-se, portanto das compreensões ideológicas do poder, aproximando-se da concepção de saber. O que está na base do poder são os instrumentos de formação e acúmulo de saber. O poder institucionaliza a verdade; somos submetidos pelo poder a produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 2010).

Entretanto, para Bourdieu as relações de poder vão para além de desempenhos e discursos. Para ele, o discurso não só não provoca a ação como não a explica, como nem sequer explica a si próprio. Busca no campo das divergências de interesses ou hábitos mentais entre indivíduos o princípio explicativo daquilo que acontece no “campo das possibilidades” estratégicas. Bourdieu define um novo conceito de poder, “o poder simbólico, um poder invisível o qual somente pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2015).

A base do seu conceito de poder é ligada a construção do conceito de campo e habitus que se constituem respectivamente de uma estrutura social e de esquemas de percepção, pensamento e ação. Essa idéia supera a dicotomia entre o interno e o externo, entre o saber e o poder. Abarca o agente tanto quanto a estrutura, o discurso e a ação, respeitando não só suas lógicas diferentes como também antagonistas. O poder opera no campo, portanto, através da violência simbólica, culminando num processo de reprodução social entre dominantes e dominados (BOURDIEU, 2011).

O trabalho de Pierre Bourdieu é abrangente e firmou-se ao longo dos últimos anos por sua inovação na escolha dos objetos de análise (sistemas de ensino, processos de reprodução, lógicas de distinção); na atenção aos fenômenos de percepção social, produção simbólica e relações informais de poder; nos conceitos-chave que desenvolveu: noção de *habitus*, capital simbólico e campo (BOURDIEU; PASSERON, 2016).

Com finalidade de expor as relações de poder atreladas a realidade social ou em um campo social, de dominação de classes nas sociedades capitalistas, P. Bourdieu mantém o pacto de revelar as formas implícitas defendendo a teoria, segundo a qual, a classe dominante não domina completamente e não força seus dominados a se conformarem com a dominação. Bourdieu assevera a existência do poder simbólico, mediante o qual as classes dominantes (ou campos dominantes) recebem as benesses de um capital simbólico, propagado e refletido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes confere a possibilidade de exercer o poder (BOURDIEU, 2015).

Esses símbolos são instrumentos por excelência da integração social e tornam



possível se obter o consenso acerca do sentido do mundo social o qual contribui essencialmente para a reprodução da ordem social dominante. O poder simbólico consiste num “...poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2011, p.35-36).

A visão de Bourdieu diferencia-se no que se refere à introdução da noção dos sistemas simbólicos, sistemas de comunicação e conhecimento cujo poder serve à construção da realidade. Realidade esta que tende a estabelecer um sentido imediato do mundo social, ou seja, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, da causa, tornando possível a concordância entre os atores sociais. Desta feita, excede a tradição funcionalista e defende a análise estrutural como instrumento metodológico para captar a lógica específica das formas simbólicas, por meio do isolamento da estrutura imanente a cada produção simbólica. Ou seja, estruturadas, tais como a língua, a cultura, o discurso ou a conduta, por exemplo, funcionam como intermediários estruturados construídos para explicar a relação entre objeto simbólico e sentido.

Bourdieu e Passeron (2016) afirmavam que as produções simbólicas, por sua vez, funcionam como instrumentos de dominação porque contribuem para:

- A integração real das classes dominantes, distinguindo-as das outras classes;
- A desmobilização das classes dominadas;
- A legitimação da ordem estabelecida, mediante o estabelecimento de distinções (hierarquias); e
- A legitimação das distinções.

Segundo Bourdieu (2015), a cultura dominante é que produz essa ideologia, disfarçando a função de divisão na função de comunicação da seguinte forma: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. Nesse ínterim, para que tudo isso aconteça, Bourdieu (2015) afirma ser necessária a presença de universos nos quais as estruturas objetivas sejam capazes de se reproduzir nas estruturas mentais. Entre as instituições que contribuem para essa reprodução, o autor assinala os ritos de instituição que criam separação entre os “iniciados” e os “não-iniciados”. Digo de nota é que o autor não nega a presença de conflitos. Para ele, a estruturação das mentalidades, ou seu processo de construção, implica aceitar a presença de luta nos campos de poder.

Nesse sentido, as diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta simbólica para imporem a definição do mundo social em conformidade com seus interesses, formando um campo das posições sociais (BOURDIEU, 2015).

A noção de campo social, conforme Bourdieu e Passeron (2016), representa um

campo de forças imposto aos agentes que nele se encontram e um campo de lutas, no qual esses agentes lutam com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura desse campo. O campo consiste, portanto, numa estrutura de relações sociais, num espaço socialmente estruturado, cujos limites só podem ser determinados em cada situação.

Capelle, Melo e Brito (2005), afirmam que a noção de campo de poder pode contribuir para problematizar o tema da ação social e das estruturas nos estudos organizacionais, porque o autor desenvolve uma filosofia da ação cujo ponto central é a relação de mão dupla entre as estruturas objetivas dos campos sociais e as estruturas incorporadas (o que o autor denomina de *habitus*).

O *habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, pelo qual se indica a disposição incorporada e quase postural de um agente, os princípios geradores e organizadores de suas práticas, captados quando da sua ação (BOURDIEU; PASSERON, 2016). Trata-se de um saber prático das leis tácitas de funcionamento social adquiridos pela socialização praticada em um determinado campo, ou espaço social global.

O *habitus*, segundo Wacquant (2007), é uma composição de relações históricas depositadas nos corpos individuais sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, compreensão e ação, ao passo que um campo de poder é composto por um conjunto de relações históricas e objetivas, relacionadas a certas formas de poder (tipos de capital). Percebe-se, portanto, que ao considerar as relações de poder sob a perspectiva de Bourdieu (2015), deve-se compreender as estruturas objetivas presentes nos campos sociais e as estruturas incorporadas (*habitus*) dos sujeitos.

Há uma aproximação da noção de poder em Bourdieu e Foucault quando Misocsky (2002, p.52) declarar que “Como Foucault, Bourdieu vê o poder como difuso e oculto em modos de ver e descrever o mundo amplamente aceitos e, frequentemente, não questionados”. Afirmar ainda que (MISOCZKY, 2002, p. 53), “diferente de Foucault, Bourdieu relaciona esse poder difuso e simbólico ao poder político e econômico (sem reduzi-los), ressaltando sua função eminentemente legitimadora.” Foucault, procura entender o poder do ponto de vista de seus efeitos, sem que, necessariamente, possua uma base, seja ela política, econômica ou social.

Ou seja, remetendo à classificação elaborada por Hardy e Clegg (2001), os estudos de Bourdieu e Foucault inserem-se entre aquelas novas linhas de trabalho nas quais se questiona tanto a perspectiva funcional como a teoria crítica modernista, na tentativa de serem mais abrangentes na compreensão das relações de poder no espaço organizacional.

#### 4 | CONCLUSÃO

Uma nova luz foi introduzida nas investigações acerca das relações de poder

e nas relações políticas no momento em que Hanna Arendt e Jürgen Habermas divulgaram suas reflexões e pesquisas. Contudo, suas teses não incorporam determinadas dimensões as quais Foucault e Bourdieu retomam. Arendt e Habermas ignoram determinantes e condicionantes sociais que acabam por definir as relações de poder, enquanto, também, relações sociais. Foucault considera, por exemplo, a construção histórica da verdade pois que conduz a variadas formas de se pensar as relações de poder. Bourdieu considera o ângulo da reprodução social e da violência simbólica, observando que a reprodução do sistema de ensino como instituição autônoma permite, por sua vez, a reprodução da cultura dominante, e essa reprodução cultural reforça como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade. Desta maneira, sinaliza uma nova perspectiva de se compreender as relações de poder e, por conseguinte, a uma nova forma de tratar o conceito de Estado. Arendt e Habermas desprezam o fato de que as relações de poder trafegam num espaço mais consistente que a própria relação Estado-Sociedade.

Pierre Bourdieu e Michel Foucault sustentam, com uma nova interpretação do conceito de poder, uma abordagem distinta para o entendimento de densos fenômenos políticos subjacentes, como as diferentes de resistência e lutas políticas. Ao interpretar a ação humana e suas resultâncias para adiante da dimensão teleológica e ordenada do agir humano e do agir-comunicativo, é possível perceber como os conflitos são pertencentes a um nível mais abrangente da realidade social. O discernimento de ‘simbólico’ e ‘micro-poderes’ propicia entendimento de divergências para além da orientação clássica da violência física, encarando-os por uma perspectiva transdisciplinar.

A pretensão deste trabalho não foi dar uma resposta definitiva sobre o debate em torno dos conceitos de poder, pois a complexidade deste tema alberga intrincados em que uma síntese explicativa não pode estabelecer conclusões definitivas em tão poucas linhas. Entretanto, este ensaio, em sua aplicabilidade em nosso campo de saber, assume a dimensão do significado atribuído pelos diferentes sujeitos que interagem em seus diversos cenários, como por exemplo, como profissionais de saúde, professores e estudantes. Uma reflexão sobre relações de poder na prática de Enfermagem envolve aspectos das práticas cotidianas de ensino e da subjetividade dos atores nelas envolvidos. Nossa intenção inicial foi a de realizar um estudo organizado que embasasse futuras pesquisas acerca do poder que permeia as relações de ensino aprendizagem, pois se observa que as relações de poder na prática de ensino extrapolam os múltiplos processos que as constituem e as circunstâncias que determinam as formas de se pensar e de se agir em relação a elas.

## REFERÊNCIAS

### OBRAS CITADAS

ARENDT, H. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Edição de bolso. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

BACHRACH, P.; BARATZ, M. S. Decisions and nondecisions: an analytical framework. **American Political Science Review**, v. 57, n. 3, p. 632-642, 1963.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Portugal: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BRAGHIN, S. O poder em relação: revisitando o conceito de poder em Michel Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/2263>>. Acesso em: 16 set. 2018.

CAPELLE, M. C. A.; MELO, M. C.; BRITO, M. J. Relações de poder segundo Bourdieu e Foucault: uma proposta de articulação teórica para a análise das organizações. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 3, p. 356-369, 2005. Disponível em: <<http://200.131.250.22/revistadae/index.php/ora/article/view/193>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CLEGG, S. R. Tecnologia, instrumentalidade e poder nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 5, p. 68-95, 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v32n5/a08v32n5>>. Acesso em 25 nov. 2018.

DAHL, R. Uma crítica do modelo de elite dirigente. In: AMORIM, M. S. (Org.), **Sociologia Política II**, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970. p. 90-100.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica (curso dado no Collège de France 1978-1979)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

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

HARDY, C.; CLEGG, S. R. Alguns ousam chamá-lo de poder. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 260-289.

LUKES, S. **O poder: uma visão radical**. Tradução de Vamireh Chacon. Brasília: UnB, 1980.

MELO, M. C. O. L. **Estratégias do trabalhador informático nas relações de trabalho**. 1991. 411 f. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MISOCZKY, M. C. A. O poder na metáfora do jogo: uma leitura de Bourdieu e Matus influenciada por Gadamer. In: MISOCZKY, M. C. A. **O campo da saúde após a Constituição de 1988**: uma narrativa de sua produção social. Porto Alegre: Dacasa, 2002.

FURTADO, L. As diferentes abordagens do conceito de poder: um estudo comparativo entre Weber, Hanna Arendt, Habermas, Foucault e Bourdieu. In: VI Congresso de Estudantes de Pós-Graduação em Comunicação, 6., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013. p. 1-11.

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 140-177.

PINTO, J. M. R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

PRADO, J. L. A. **Habermas com Lacan**: introdução crítica à teoria da ação comunicativa. São Paulo: EDUC (Livros Digitais), 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 16, p. 63-71, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126/136>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

WEBER, M. A política como vocação. In: WEBER, M. **Ciência e política duas vocações**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

## OBRAS CONSULTADAS

BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I. A. **A luta da Enfermagem por um espaço na universidade**. Rio de Janeiro: EEAN/UFRJ, 1997.

BAPTISTA, S. S.; BARREIRA, I. A. A Enfermagem na universidade brasileira: buscando espaços, conquistando posições. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 21-30, 2000.

BAPTISTA, S. S. Dificuldades de integração à universidade sentidas pelos estudantes do ciclo pré-profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 41, n. 3-4, p. 205-210, 1988.

CUNHA, M. A. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>>. Acesso em 19 dez. 2018.

CUNHA, T. R. A. **O preço do silêncio**: mulheres ricas também sofrem violência. Bahia: Edições UESB, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, F. N.; OLIVEIRA, B.; MOTTA, S. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

MELO, M. C. O. L. Estratégia do(s) empregado(s) no cotidiano das relações de trabalho: a construção de processos de auto-regulação. In: DAVEL, E.; VASCONCELLOS, J. (Org.). **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 168-186.

MELO, M. C. O. L. **Gerência feminina nos setores industrial e bancário**: o conservador internalizado versus o moderno em construção. In: XXXVII Assembleia do Conselho Latino-Americano de Escolas de Administração - CLADEA, 37., 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Goiás: UFG, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIKMUND, W. G. et al. **Business research methods**. 9.ed. United States of America: Cengage Learning US, 2012.

## PRESERVANDO E CONSERVANDO O MANGUEZAL NOS ARREDORES DA PRAÇA DO CAIARA NO BAIRRO DA IPUTINGA-RECIFE/PE A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO XXIII

**Gladstone Barbosa Soares**

Escola Municipal João XXIII - Prefeitura do Recife.

Recife - PE

**Maria do Carmo Lima**

Unidade de Tecnologia e Cidadania Gregório Bezerra - Prefeitura do Recife.

Recife - PE

**Vilma Maria da Silva**

Escola Municipal João XXIII - Prefeitura do Recife.

Recife - PE

**RESUMO:** Este artigo é fruto de um projeto foi realizado com 14 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EM João XXIII, no período de março a setembro sendo cada etapa vivenciada uma vez por semana com carga horária de 5 h/a, cujo o objetivo foi promover a Educação Ambiental com os estudantes através do trabalho de preservação e conservação do meio ambiente destacando o manguezal nos arredores da Praça do Caiara no bairro da Iputinga - Recife/PE. Além deste, foram elencados também como objetivos aprofundar o tema manguezal e sua importância para o meio ambiente, de forma interdisciplinar; Integrar as tecnologias existentes na escola bem como envolver a comunidade escolar através de campanhas e construção de cartazes educativos a fim de despertar a consciência ambiental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preservação – Manguezal

– Educação Ambiental

**ABSTRACT:** This article is the result of a project that was carried out with 14 students from the Initial Years of Primary Education of the EM João XXIII, in the period from March to September, each stage being experienced once a week with a workload of 5 h / a, whose objective was to promote Environmental Education with the students through the work of preservation and conservation of the environment highlighting the mangrove in the vicinity of the Caiara Square in the Iputinga neighborhood - Recife / PE. In addition to this, were also listed as objectives to deepen the mangrove theme and its importance to the environment, in an interdisciplinary way; Integrate existing technologies in school as well as involve the school community through campaigns and construction of educational posters in order to awaken environmental awareness.

**KEYWORDS:** Preservation - Mangrove - Environmental Education

### 1 | INTRODUÇÃO

Uma das grandes preocupações nos últimos tempos é com ações em relação ao meio ambiente, pois a poluição, contaminação dos rios, degradação, crescimento urbano

desenfreado, a utilização dos recursos naturais sem limites para suprir as necessidades humanas vem aumentando consideravelmente a cada ano, prejudicando em consequência o planeta. Estas situações forçam um pedido de socorro sinalizando que não estão bem. Assim, é de grande relevância conscientizar os estudantes sobre os aspectos referentes à relação homem e meio ambiente, em especial dentro da comunidade que estão inseridos tendo uma visão ampla do meio em que vive e a forma de interação nos arredores de suas residências, pois o ambiente envolve uma comunidade de pessoas, com sua parte física, em que está inserido o ambiente natural no qual os seres humanos interagem com os demais componentes vivos e não vivos.

Então, é de extrema importância levar os estudantes a uma consciência de valorização e preservação do lugar em vivem e interagem, mudando assim o olhar e as atitudes em relação ao seu meio, pois

o sistema educacional deve buscar ações e estratégias para que as pessoas entendam as relações atuais de produção e consumo, bem como as futuras implicações, decorrentes da comunidade da utilização dos recursos naturais até a exaustão, que causariam irreversíveis problemas na manutenção da vida em nosso planeta. (Lindner, 2012, p. 15)

Neste sentido, analisando o bairro da Iputinga do município de Recife-PE, foi observada a existência de um manguezal localizado nos arredores da Praça do Caiara. Neste manguezal, notou-se além da sua beleza natural, que se mistura com a paisagem urbana, uma significativa quantidade de lixo contrastando com a paisagem, isto levantou uma preocupação sobre de que forma incentivar os moradores da localidade, assim como, os estudantes da Escola Municipal João XXIII para ações de preservação e conservação do mangue.

Para os PCNs, trabalhar com a realidade local possibilita atuar sobre um universo acessível e conhecido e, por isso, significativo para os alunos. Isto quer dizer que os estudantes ao conhecerem melhor sua localidade passam a ter um olhar diferente, mais crítico, ressignificando alguns aspectos da sua comunidade observando, por exemplo, como os vizinhos estão cuidando da limpeza e preservação do local, a conservação de patrimônios como a praça, assim como também, está sendo realizado o serviço público para o atendimento a comunidade em relação à saúde, limpeza entre outros, ou seja, levantando questionamentos para possíveis mudanças.

Assim, acreditamos que através de um trabalho de conscientização e promoção da Educação Ambiental para a valorização e preservação do mangue, pois de acordo com LINDNER, 2012, a Educação Ambiental se faz necessária para que as pessoas sejam esclarecidas e possam, de maneira consciente e cidadã, opinar sobre projetos que certamente influenciarão suas vidas e suas comunidades por muito tempo. Assim, educar ambientalmente vai além de apropriar conceitos sobre meio ambiente, é também alcançar visões de mundo que possibilitem o cuidado e o respeito por todas as formas de vida, entendendo que a mesma acontece de uma relação entre elementos naturais



e socioculturais que se entrelaçam.

Assim, a escolha desta proposta se dá pela atração e curiosidade dos olhares dos estudantes do 5º ano da Escola Municipal João XXIII, localizada no bairro da Iputinga-Recife/PE, na aula de Ciências sobre o tema manguezal, além de sua importância para humanidade propondo assim, estudos, pesquisas, experiências diversas, buscando um olhar mais aprofundado a preservação de um bem comum à população, pois este manguezal existe nas proximidades de suas casas, sendo mais preciso na Praça do Caiara, local frequentado por eles e pela comunidade, fazendo com que a interação, cuidado, preservação, conservação seja estabelecido de forma eficaz tendo um olhar sensível, crítico e reflexivo nas suas particularidades e nas relações existentes no ambiente no qual estão inseridos.

Portanto, o objetivo deste projeto é promover a Educação Ambiental com os estudantes do 5º ano da Escola Municipal João XXIII, localizada na cidade do Recife, através do trabalho de preservação e conservação do meio ambiente destacando o manguezal nos arredores da Praça do Caiara no bairro da Iputinga - Recife/PE, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, no seu Art . 2º, a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. Além deste, são elencados também como objetivos aprofundar o tema manguezal e sua importância de conservação e preservação para o meio ambiente, de forma interdisciplinar, através de pesquisa bibliográfica e virtual, exibição de documentários, estudo de campo, visita a espaços promotores do estudo sobre a temática abordada; Integrar as tecnologias existentes na escola como os tablets, aplicativos, robótica entre outros como suportes nas pesquisas, registros, observações e criações; Envolver a comunidade escolar através de campanhas, construção de cartazes educativos, peças teatrais a fim de despertar a consciência ambiental.

## 2 | METODOLOGIA

A metodologia vivenciada neste trabalho apresenta uma abordagem de caráter qualitativo e quantitativo. Esse projeto foi realizado durante um período de sete meses, sendo cada etapa disseminada uma vez por semana, com carga horária de 5 h/a, totalizando entre quatro a cinco encontros por mês.

O primeiro momento foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema Meio Ambiente enfatizando o Manguezal e em seguida foi feita uma pesquisa bibliográfica com utilização de diversas fontes de pesquisa: livros, revistas, documentários, jornal e internet com a finalidade de ampliar os conhecimentos teóricos dos estudantes, já no segundo momento houve visita a

Praça do Caiara a fim de observar e explorar o manguezal e tudo o que está em volta destacando os pontos positivos e negativos do local através do registro de fotos e gravação de vídeo.



Foto 01: Observação do manguezal nos arredores da Praça do Caiara

Após este momento, foi feito o estudo dos pontos positivos e negativos levantados in loco. Partindo deste ponto os estudantes foram motivados a realizar uma entrevista com as pessoas da localidade para descobrir a visão delas em relação à conservação e preservação do mangue, assim foram elaboradas cinco perguntas, que serviram de base para construção de gráficos de barras com os resultados obtidos, esta ação envolveu sessenta participantes, todos oriundos da comunidade adjacente ao manguezal. Um dos resultados obtidos com a pesquisa foi em relação ao fato de ver algumas pessoas jogarem lixo no manguezal, onde a maioria, no total de trinta e oito pessoas afirmaram que sim.



Foto 02: Pesquisa e construção de gráficos com o resultado

A etapa seguinte foi à leitura dos livros: *Mangue doce Mangue* e *Turma do Mangue*, onde serviram de base para criação de histórias com a temática. Neste momento, os estudantes criaram personagens defensores do manguezal chamados Pipo, Manguito e Sara. Com este material, os estudantes produziram animações utilizando o kit StoryStarter Lego e o aplicativo PhotoGrid através de uma oficina de vídeo com objetivo de exibir aos demais estudantes da escola.



Foto 03: Produção de animação em stop motion

Em seguida, foram agendadas visitas para espaços e/ou ONGs que trabalham com a questão da sustentabilidade e preservação do mangue como a ONG do projeto Recapibaribe, localizada no bairro de Casa Forte em Recife-PE, que trata da questão da preservação do Rio Capibaribe, onde os estudantes participaram de uma palestra sobre sustentabilidade e reciclagem de lixo, o Espaço Ciências no bairro Salgadinho em Olinda-PE, onde os discentes realizaram uma trilha ecológica e estudaram mais sobre a flora do mangue, e, o Projeto Barco Escola, no Marco Zero, promovido pela Prefeitura do Recife, onde os estudantes tiveram a oportunidade de observar o mangue navegando pelo Rio Capibaribe, todas estas visitas tiveram como objetivo ampliar as ideias dos estudantes acerca da sustentabilidade, da fauna e flora do mangue e multiplicá-las na escola.



Foto 04: Projeto Barco-escola, Espaço Ciências e ONG Recapibaribe

Outra etapa importante foi utilização do Drone para mapeamento e coleta de dados da área estudada a fim de analisar a paisagem, onde os estudantes tiveram uma palestra educativa sobre o drone, uso e sua funcionalidade, e, em seguida vivenciaram a parte prática do mesmo. Com as imagens captadas os estudantes analisaram as imagens gravadas do drone e construíram uma maquete com a vista de cima do mangue.



Foto 05: Mapeamento com o drone e análise das fotos captadas

Assim, para culminância deste projeto foram confeccionados folders educativos feitos pelos estudantes, alertando a comunidade sobre os cuidados para preservação do mangue a fim de distribuir na comunidade através de uma caminhada ecológica realizada no bairro da Iputinga, partindo da escola até a Praça do Caiara com a participação de toda comunidade escolar.



Foto 06: Caminhada ecológica e panfletagem pelo bairro

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização deste projeto resultou em um significativo desenvolvimento no que tange a aprendizagem dos estudantes acerca dos cuidados e da preservação do meio ambiente destacando um ecossistema tão importante como é o manguezal. Em todas as etapas do projeto os estudantes demonstraram empolgação, curiosidade e interesse sobre o assunto abordado, pois tratar do manguezal dos arredores da Praça do Caiara do bairro da Iputinga foi também tratar da localidade em que os estudantes moram, lançando um olhar significativo ao seu próprio espaço e como também, cuidar melhor do Meio Ambiente.

Além disso, foi possível trabalhar o tema de uma forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Matemática, através do tratamento da informação na realização da pesquisa com a comunidade e construção de gráficos com os resultados obtidos; Língua Portuguesa ao ler os livros Turma do Manguê e Manguê doce Manguê onde resultou na criação de histórias e produção de animações em Stop Motion, e, também, no trabalho com gêneros textuais diversos, pois além do panfleto e dos relatos de experiência, pois a cada visita aos espaços extraclasse os estudantes escreviam sobre o que tinha vivenciado, foram produzidos também um cordel e uma história em quadrinhos; Geografia por meio do estudo do bairro onde residem, o ponto de vista do manguê ao analisar as imagens captadas do drone e a questão da sustentabilidade dos pescadores; Ciências ao estudar a fauna e flora do manguezal, os tipos de manguê, preservação e conservação; Artes quando criaram o desenho dos personagens e confeccionaram alguns animais do manguê com sucatas e por fim a disciplina de História através da construção de um calendário com as atividades realizadas, e a serem realizadas, criando uma espécie de linha do tempo. Todas essas ações revelam a tarefa da Educação Ambiental e da escola, que é propor uma filosofia de trabalho em que o conhecimento atravessasse os currículos e as diferentes disciplinas, visando

romper com o ensino fragmentado unindo as diversas áreas do conhecimento, através do ensino interdisciplinar, organizando assim o indivíduo como um todo.

Ainda, os estudantes foram convidados a participar de um evento no mês de agosto chamado “Há Gosto pelo Capibaribe” promovido pela ONG Recapibaribe, onde os mesmos apresentaram o cordel produzido para os participantes do evento. Na ocasião, os discentes foram entrevistados pela imprensa local da cidade.

Outro aspecto relevante observado no desenvolvimento deste projeto foi em relação à integração das tecnologias bem presentes em todo processo, como o tablet e o celular no registro de fotos e gravação de vídeos feito pelos estudantes, aplicativos como o PhoGrid na produção das animações e o Google Maps na localização dos lugares a serem visitados e o drone ao fazer o mapeamento através da captação de fotos e filmagens da área estudada, ressignificando o olhar dos estudantes em relação a utilização das tecnologias como uma ferramenta que pode ajudar no processo de aprendizagem.

Por fim, os estudantes compartilharam suas experiências com a comunidade escolar na Feira de conhecimentos da escola, onde o mesmo foi selecionado para Feira de Conhecimentos da Rede Municipal do Recife. Todas estas ações além de ajudar as crianças no seu processo de aprendizagem, ajudaram também a trabalhar aspectos atitudinais como a timidez, o respeito à fala do outro, o trabalho em grupo e principalmente o cuidado e a gentileza com a natureza.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto é possível observar a necessidade de promover ações que levem os estudantes a reflexão sobre a preservação e conservação do meio ambiente e seus biomas, para que a partir daí possamos ter um olhar de como cuidar do meio ambiente, pois à medida que o tempo passa, ele vai sendo destruído e se não forem tomadas medidas preventivas como será o mundo das futuras gerações.

Portanto, a educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar e, sobretudo, com o Meio Ambiente. Para isso, é importante que a escola se disponha a trabalhar com formação de valores e com mais ações práticas para que o estudante possa aprender a respeitar e praticar ações voltadas à conservação e preservação ambiental, pois comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no decorrer da vida escolar com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis, e a melhor forma para a realização deste processo é a escola oferecer a seus estudantes os conteúdos ambientais de forma contextualizada com sua realidade, pois é através de um ensino investigativo, provocativo que os estudantes começam a pensar e a refletir sobre o processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987).

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 184 p.

LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Alita Isaia (org). Educação Ambiental da teoria à prática. Porto Alegre, RS. Editora Mediação, 2012.

## OS REFLEXOS DA SÍNDROME DE ADAPTAÇÃO GERAL SOBRE OS ALUNOS DO CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR NOTURNO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS GÊNEROS

**Fernando Gregorio da Silva**

Universidad Nacional de Rosario, Santa Fé-  
Argentina

**RESUMO:** O presente estudo de caso refere-se aos aspectos do processo educacional que se relacionam com a Síndrome de Adaptação Geral (SAG), manifestados nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pretende esclarecer como os alunos do gênero feminino e masculino lidam com as situações geradoras de estresse, visando demonstrar como os diferentes gêneros reagem no processo de enfrentamento para amenizar os efeitos desgastantes, ocorridos no meio acadêmico, durante essa fase do ensino. Um dos instrumentos de pesquisa utilizado foi uma entrevista realizada com alguns alunos, cujas respostas foram tabuladas e analisadas, por gênero, além de um inventário adaptado, constando de uma ficha de identificação com 44 perguntas e da técnica da observação, *in loco*, realizada por aproximadamente 08 meses. Essas ações permitiram comparar as respostas emitidas pelos alunos dos diferentes gêneros. Identificou-se, ao final da pesquisa, que as alunas apresentam índices mais altos de estresse relativos a alguns agentes estressores, se comparados com os alunos, o mesmo acontecendo com os alunos, com

relação às alunas, quanto a outros agentes, demonstrando que os referidos gêneros têm reações diferenciadas quando expostos aos mesmos desafios estressores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Síndrome de Adaptação Geral (SAG); Estresse; Curso Pré-universitário Popular Noturno da UFF.

**ABSTRACT:** The present case study refers to aspects of the educational process that relate to the General Adaptation Syndrome (SAG), manifested in the students of the Pre-university Popular Night School of the Federal Fluminense University (UFF). It aims to clarify how the male and female students deal with the situations generating stress, aiming to demonstrate how the different genres react in the coping process to soften the stressful effects occurring in the academic environment during this phase of teaching. One of the research instruments used was an interview with some students, whose responses were tabulated and analyzed by gender, as well as an adapted inventory, consisting of an identification card with 44 questions and the on-site observation technique performed by approximately 08 months. These actions allowed to compare the responses emitted by the students of the different genres. It was identified, at the end of the research, that the students present higher stress indexes related to some stressors, compared to the



students, as well as the students, in relation to the students, in relation to other agents, demonstrating that the mentioned genders have different reactions when exposed to the same stressful challenges.

**KEYWORDS:** General Adaptation Syndrome (SAG); Stress; UFF's Popular Evening Pre-university course.

## 1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Lipp (2000) e Selye (1965), a Síndrome do estresse, ou Síndrome de Adaptação Geral (SAG), é entendida como um conjunto de mudanças físicas, psicológicas e químicas no organismo, desencadeadas pelo cérebro, que causa uma diversidade de respostas à saúde do homem. Socialmente, o homem está inserido em um sistema acumulador de todo tipo de tensão que o torna vulnerável a alterações físicas, psicológicas próprias do estado de estresse.

Como em qualquer ambiente profissional, a escola também é um lugar muito estressante, uma vez que os problemas relacionados à educação são complexos e abrangentes, onde aqueles que aí atuam vivem numa rotina de pressões e esgotamento físico e mental, estando, muitas das vezes, propensos a desenvolver o estresse ocupacional. Sejam alunos, coordenadores ou professores.

Lipp (2006) chama a atenção que, como em qualquer outro ambiente, o espaço escolar também é muito estressante. Isso porque os problemas relacionados à educação são complexos, os alunos vivem numa rotina de pressões e esgotamento físico e mental, estando, portanto, propensos a desenvolver o estresse ocupacional.

Em algumas instituições de ensino estabelece-se uma relação heterogênea geradora de tensões entre alunos, alunos e professores, alunos e funcionários, entre todos esses segmentos o diretor e a escola como um todo e a comunidade (LUCCHESI, 2003).

O propósito desta pesquisa está direcionado aos aspectos do processo educacional que se relacionam com a Síndrome do estresse, ou seja, com a Síndrome de Adaptação Geral (SAG) manifestadas nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), tentando esclarecer como os alunos do gênero feminino e masculino lidam com as situações geradoras de estresse, visando demonstrar como os diferentes gêneros reagem e ou utilizam o processo de enfrentamento para amenizar os efeitos desgastantes do mesmo.

Entende-se como importante reconhecer e saber lidar com os efeitos do estresse, pois estudos já realizados comprovam que o mesmo pode diminuir a produtividade e o rendimento intelectual; dificultar o relacionamento interpessoal e contribuir com o aparecimento de doenças que afastam o indivíduo de suas atividades. Com base nessa realidade, identificou-se a necessidade de se investigar a SAG em alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno de acordo com as diferenças identificadas entre os gêneros feminino e masculino.

Assim sendo, o presente artigo visa apresentar uma análise comparativa sobre os aspectos do processo educacional que se relacionam com a síndrome do estresse, ou seja, pretende-se demonstrar como a SAG afeta estudantes e quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas alunas e pelos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF) para superar os desafios; conhecer a percepção feminina e a masculina de estresse, relacionadas à aprendizagem; identificar a SAG, bem como suas manifestações físico-psíquicas, psicofisiológica e de temporalidade, tanto nas alunas quanto nos alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevista com os alguns alunos do gênero feminino e masculino, além de um inventário adaptado de “*Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem*” (por nós adaptado às particularidades da pesquisa), constando de uma ficha de identificação com 44 perguntas e da técnica da observação, *in loco*, por aproximadamente 08 meses, o que nos permitiu comparar as respostas emitidas pelos diferentes gêneros.

Acredita-se que a realização desse estudo comparativo sobre como a Síndrome de Adaptação Geral (SAG) acomete, de maneira diferenciada, as alunas e os alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), poderá tornar cada vez mais visíveis às observações empíricas que se reflitam em alternativas que deem suporte para as cargas físicas, mentais, quantitativas e qualitativas exigidas por alunos dos diferentes gêneros. Assim sendo, a presente pesquisa parte do pressuposto de que as alunas e os alunos têm reações diferenciadas, quando expostos aos mesmos desafios estressores.

## 2 | METODOLOGIA

A metodologia em si, representa um dos pontos de extrema importância numa pesquisa. Ela deve abarcar vários fatores que foram observados ao longo do percurso de campo. Questões de ordens culturais, geográficas, institucionais, temporais e financeiros, são de extrema valia para as considerações feitas à *posteriori*. Dada a sua importância, a trajetória metodológica é a responsável pelo sucesso ou fracasso, pela qualidade ou pobreza de resultados obtidos. Ela necessitou estar bem fundamentada e ter sido bem desenvolvida. Há vários métodos e técnicas, dentre as quais, a qualitativa e a quantitativa.

O qualitativismo não implica em falta de rigor, ao mesmo tempo em que o quantitativismo, pode ser uma forma complementar a primeira, mesmo sendo dispensável para a compreensão de determinados fenômenos (JORGE & MORAIS, 2002).

A singularidade presente em cada uma das técnicas deve complementar os

dois tipos de abordagens metodológicas, no que se refere à construção do desenho da pesquisa. Trata-se, pois, de caminhos epistemológicos diferentes, onde um é empiricista e experimentalista e o outro, presente nas ciências humanas (ADORNO & CASTRO, 1994).

O objeto da pesquisa do presente estudo são os alunos do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense, separados por gênero. A expansão desses tipos de cursos vem ocorrendo à medida que o conceito de cidadania e o respeito ao próximo se consolidam na sociedade, permitindo com que as pessoas de camadas menos favorecidas possam vislumbrar a possibilidade do êxito profissional e, conseqüentemente, pessoal. Neste sentido, objetivou-se identificar o nível de estresse dos alunos, por gênero, a fim de pontuar e analisar os diferentes reflexos ocasionados.

A coleta dos dados, ocorrida entre os anos de 2015 e 2016, teve início a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, resultante da contextualização do presente estudo, construída por meio das discussões e reflexões realizadas pelos docentes e discentes, a partir do referencial teórico utilizado.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram uma entrevista semiestruturada, junto aos coordenadores do curso e com alguns alunos. E, um inventário em que buscou-se analisar as possíveis diferenças identificadas entre os fatores estressores e seus graus de incidência sobre os alunos e sobre as alunas do referido curso.

Buscou-se identificar, junto aos alunos, suas relações e seus níveis de estresse frente ao curso e ao exame vestibular, visando identificar as diferentes sintomatologias ocorridas entre os dois gêneros.

A população pesquisada foi composta por todos os alunos do curso Pré-Universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense (UFF), ou seja: 45 alunos, que frequentaram o referido curso até os últimos dias do ano de 2015.

O processo de análise e interpretação dos dados se desenvolveu por meio da leitura dos conteúdos pesquisados, usando então o processo de observação e registros e das manifestações identificadas; codificação e análise dos dados coletados; montagem de quadros, visando à obtenção das análises comparativas realizadas.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por considerar que a manifestação de estresse é uma resposta da interação entre o indivíduo e o seu meio, a avaliação do estresse deve contemplar suas características sociais, econômicas e culturais. Observa-se que, alguns instrumentos de avaliação de estresse são destinados a populações gerais e não são específicos para estudantes.

O instrumento utilizado baseou-se na adaptação de **“Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem”** – AEEE- COSTA E POLAK, 2009. Essa adaptação deveu-se ao fato da população

pesquisada pertencer a outro estado da federação brasileira, de outra realidade social, bem como, a um curso com propostas e objetivos diferentes do original. Registra-se que tal adaptação devidamente adequada às circunstâncias, atendeu plenamente às exigências da investigação realizada. As perguntas aqui foram aleatoriamente mescladas, como o objetivo de inibir qualquer tipo de tendência viciosa no momento da resposta, o que poderia causar prejuízos futuros.

Inicialmente foi mostrado um inventário com as 44 asseverações que foram aplicadas, no sentido de se “familiarizar” com o conteúdo abstraído dos alunos. Nesse mesmo inventário há 4 (quatro) itens que **mensuram a intensidade do estresse** causado aos alunos e as alunas respondentes, em separado, de acordo com a circunstância apresentada a ele, naquela determinada circunstancia asseverada. Cabendo ressaltar que, no preparo do presente artigo, utilizou-se apenas dois níveis de estresse e foram selecionados os itens da pesquisa com os maiores percentuais, afim de facilitar na montagem das análises comparativas, por gênero.

Assim sendo, cabe aqui caracterizar o perfil da população pesquisada, obtido por meio da entrevista realizada com os coordenadores do curso:

- **Gênero:** 55,6% de mulheres e 44,4% de homens;
- **Faixa etária:** entre 17 a 20 anos, representando 80% do total;
- **Estado civil:** 97,8% dos alunos são solteiros e somente 2,2% são casados;
- **Municípios de residência:** São Gonçalo/RJ e Niterói/RJ, predominantemente;
- **Residência quanto aos bairros:** Niterói: Ingá, Fonseca, Santa Rosa e Cubango. São Gonçalo: Mutuá e Jardim Catarina;
- **Etnia:** brancos, pardos e afrosdescendentes.

A seguir, serão apresentados na tabela 1 os resultados, em forma percentual, das pontuações provenientes do inventário utilizado na pesquisa de campo, buscando apresentar apenas os percentuais mais altos ou mais significativos de estresse, identificados em cada uma das categorias pesquisadas. Cabe ressaltar, mais uma vez, que o presente estudo visa observar e analisar os possíveis contrastes dos percentuais obtidos por meio das respostas dos alunos, separadas **entre os gêneros**.

A **tabela 1** apresenta os percentuais parciais obtidos, ou seja, apenas os mais altos e mais significativos, referentes as categorias pesquisadas:

<b>CATEGORIA 1: REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS</b>		
<b>ITEM PESQUISADO</b>	<b>GÊNERO FEMININO</b>	<b>GÊNERO MASCULINO</b>
Sentir que adquiriu pouco conhecimento para fazer a prova do vestibular	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 35%
<b>CATEGORIA 2: COMUNICAÇÃO ESTUDANTIL</b>		
<b>ITEM PESQUISADO</b>	<b>GÊNERO FEMININO</b>	<b>GÊNERO MASCULINO</b>
Perceber as dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso	Pouco estressado: 24%	Pouco estressado: 10%
Sente-se tratado (a) com igualdade	Pouco estressado: 12%	Pouco estressado: 10%
<b>CATEGORIA 3: GERENCIAMENTO DO TEMPO</b>		
<b>ITEM PESQUISADO</b>	<b>GÊNERO FEMININO</b>	<b>GÊNERO MASCULINO</b>
Estar fora do convívio social traz sentimentos de solidão	Pouco estressado: 28% Muito estressado: 20%	Pouco estressado: 25%
Faltar tempo para o lazer	Muito estressado: 20%	Muito estressado: 20%
Faltar tempo para momentos de descanso	Muito estressado: 32%	Muito estressado: 15%
<b>CATEGORIA 4: AMBIENTE</b>		
<b>ITEM PESQUISADO</b>	<b>GÊNERO FEMININO</b>	<b>GÊNERO MASCULINO</b>
Transporte público utilizado para chegar à faculdade	Muito estressado: 36%	Muito estressado: 35%
Distância entre as dependências do curso pré-universitário e o local de moradia	Muito estressado: 16%	Muito estressado: 20%
Transporte público utilizado para chegar ao local da aula	Muito estressado: 28%	Muito estressado: 35%
Ter medo de estudar à noite	Pouco estressado: 16%	Muito estressado: 10%
Já sofreu alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 20%
Teve alguma informação de algum colega de curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso	Muito estressado: 36%	Muito estressado: 30%
<b>CATEGORIA 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>		
<b>ITEM PESQUISADO</b>	<b>GÊNERO FEMININO</b>	<b>GÊNERO MASCULINO</b>
Ter preocupação com o futuro profissional	Muito estressado: 68%	Muito estressado: 30%
Pensar nas situações que poderá vivenciar quando fizer o vestibular	Muito estressado: 32%	Muito estressado: 10%
Perceber a responsabilidade quando está estudando	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 40%

Perceber a relação entre o conhecimento teórico adquirido no curso pré-universitário e o futuro desempenho profissional	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 30%
<b>CATEGORIA 6: ATIVIDADE TEÓRICA</b>		
<b>ITEM PESQUISADO</b>	<b>GÊNERO FEMININO</b>	<b>GÊNERO MASCULINO</b>
A obrigatoriedade em realizar os trabalhos extra-classe	Muito estressado: 12%	Muito estressado: 15%
Sentir insegurança ou medo ao fazer as provas	Muito estressado: 48%	Muito estressado: 20%

**Tabela 1** - Os principais percentuais dos níveis de estresse das categorias pesquisadas, separados por gêneros:

**Fonte:** Aplicação do Inventário na pesquisa de campo - “**Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem**” – AEEE- COSTA E POLAK, 2009, adaptado pelo autor às condições.

Diante dos dados expostos acima, cabe aqui apresentar o resultado da análise comparativa, realizada com base nos percentuais de estresse selecionados:

- ✓ Identificamos altos índices de estresse, tanto no gênero feminino (48%), quanto no masculino (35%), na categoria 1: REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS, mais especificamente, no item: sentir que adquiriu pouco conhecimento para fazer a prova do vestibular;
- ✓ Percebemos que a categoria 2: COMUNICAÇÃO ESTUDANTIL, foi a única em que os alunos não manifestaram sentir “muito estresse” em nenhum dos itens pesquisados. Tendo os mesmos, mesmo assim, apontado sentir “pouco estresse” apenas nos itens referentes as dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso e também no no item referente ao tratamento com igualdade;
- ✓ Destacamos que na Categoria 3: GERENCIAMENTO DE TEMPO, o grupo pertencente ao gênero feminino apresentou maior índice de estresse (32%) no item: falta tempo para momentos de descanso, tendo sido neste item, curiosamente, o menor nível de estresse (15%) apontado pelos homens. Já o grupo do gênero masculino apresentou um percentual mais alto (20%) no item: falta de tempo para o lazer;
- ✓ Na mesma, categoria 3: GERENCIAMENTO DE TEMPO, identificamos ainda os mesmos índices de estresse (20%) , ocorridos entre os dois gêneros, referentes a falta de tempo para o lazer;
- ✓ Na categoria 4: AMBIENTE, percebemos que os dois gêneros (feminino 36% e masculino 35%) apresentaram maiores índices de estresse no item: transporte público utilizado para chegar à faculdade. O gênero feminino também apresentou um índice significativo de estresse (36%) no item: teve alguma informação de algum colega do curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso. Já o gênero masculino apresentou um alto

índice de estresse (35%) no item: transporte público utilizado para chegar ao local da aula;

- ✓ Ao considerar todas as categorias pesquisadas, os maiores índices de estresse, detectados no gênero feminino, foram nos seguintes itens: preocupação com o futuro profissional (68%); perceber a responsabilidade quando está estudando (48%) e sentir insegurança ou medo ao fazer as provas (48%);
- ✓ Destacamos que o índice mais alto de estresse do gênero feminino (68%), detectado durante a pesquisa, foi na categoria 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA, no item: preocupação com relação ao futuro profissional;
- ✓ Ainda na categoria 5: FORMAÇÃO ACADÊMICA, identificou-se a maior diferença dos índices obtidos entre os gêneros. Logo, no gênero feminino identificou-se um percentual de 68% e no gênero masculino identificou-se 30%, referentes ao item que trata da preocupação com relação ao futuro profissional;
- ✓ Os maiores índices de estresse, detectados no gênero masculino e considerando todas as categorias pesquisadas, foram nos seguintes itens: perceber a responsabilidade quando está estudando (40%); usar o transporte público para chegar à faculdade e à aula (35%, respectivamente);
- ✓ Na categoria 6: ATIVIDADE TEÓRICA, tanto o gênero feminino quanto o masculino apontaram maiores índices de estresse (48% e 20%, respectivamente) no item: sentir insegurança ou medo ao fazer as provas;

Ao compararmos os índices de estresse apontados pelos dois gêneros, observamos que as alunas, na maioria dos itens pesquisados, apresentaram índices mais elevados de estresse.

Em entrevista com a população pesquisada colheram-se ainda alguns depoimentos, identificados por gêneros que merecem destaque, constantes no **quadro 1**:

DEPOIMENTOS	GÊNERO
<i>[...] O que sinto, pode-se dizer que nervosismo é um deles. Falta de concentração ocorre muito comigo.</i>	Masculino
<i>Sinto dor de cabeça e também me irritado bastante, [...] Não consigo me concentrar mais em coisa alguma que tenho que Fazer.</i>	Masculino
<i>Quando eu venho para o curso eu venho porque eu tenho a obrigação de querer passar no vestibular, mas eu não tenho muita vontade de assistir aula, nem vontade de participar[...].</i>	Masculino
<i>[...] eu sentia dor de cabeça, muito sono, muito sono mesmo, um grande desânimo, muito desânimo.</i>	Feminino
<i>Eu às vezes falto às aulas. Tenho algumas faltas, me preocupo em ser cortada do curso. Então eu vou perdendo os assuntos, vou perdendo o interesse pelo curso, pelas matérias e as minhas chances vão diminuindo cada vez mais.</i>	Feminino

<i>O estresse em si é muito desgastante e esse desgaste traz o cansaço, e cansada a gente não consegue estudar direito, não rende, não consegue aprender nada, você acaba não absorvendo os conteúdos direito, tira nota baixa, falta as aulas [...] Afeta nosso rendimento na preparação para o vestibular</i>	Feminino
<i>[...] é muita coisa pra fazer, estudar, trabalhar, estudar em casa e que você no fim parece não fazer nada direito. Então, é coisa demais e eu acho que não fica bem feito.</i>	Feminino

**Quadro 1** - Depoimentos dos alunos identificados por gênero

Fonte: Entrevista realizada na pesquisa de campo - Elaborado pelo autor (2017).

Como se pode perceber, é justamente na fala do público alvo que podemos evidenciar as suas condições e alterações físico, psíquico, psicofisiológica e de temporalidade, identificadas pelos autores pesquisados como sintomas da Síndrome de Adaptação Geral (SAG) que afetam e influenciam de forma diferenciada, por gênero, no cotidiano, na qualidade educacional e na prática dos discentes do curso Pré-universitário Popular Noturno da Universidade Federal Fluminense, conforme pesquisa de campo realizada.

Vale lembrar que, segundo Fontana (1994), a ocorrência desses efeitos negativos pode variar de um indivíduo para outro, dado que foi identificado por meio da pesquisa aplicada. E, segundo o autor, poucas pessoas manifestam todos os sintomas, sendo que o grau de gravidade deles também varia de indivíduo para indivíduo.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui considerar que a responsabilidade do aluno muitas das vezes não é refletida somente no sucesso ou não que ele poderá vir a ter. Assim, seu esforço e expectativa ultrapassam muito o interesse pessoal em alcançar o nível superior e também o mercado de trabalho, independentemente do gênero do indivíduo.

Identificou-se, por meio do presente estudo de caso que existe um pacto familiar, ou seja, um pacto tácito entre esse aluno e sua família, ou grupo familiar, que busca construir e consolidar todas as suas esperanças e expectativas e que as depositam naquele que poderá redimi-la ou redimi-lo de anos de repressão e exclusão social. Pesa sobre esses jovens a responsabilidade em vencer. Neste caso, eles tentam buscar também a realização do psicossocial de suas origens e suas expectativas reprimidas, muitas vezes por gerações e gerações; mesmo que para isso tenham que reprimir suas próprias expectativas e necessidades existências.

Certamente que nesse percurso de vida, muitos jovens com talento diferenciado não têm a mesma sorte e/ou oportunidade como foi o caso do *Aluno-do-Sexo-Masculino*, exímio manipulador de Cubo mágico (“*Cubo de Rubik*” ou “*Cubo Mágico*”), objeto esse inventado em 1974 pelo escultor e professor de arquitetura húngaro Ernő



Rubik. Sabe-se que existem 43 quatrilhões de combinações possíveis para a resolução desse cubo. O jovem *Aluno-do-Sexo-Masculino* (de mente aguçada, que em poucos segundos consegue ajustar todas as faces do referido quebra cabeças, cada uma das 6 faces é feita de 9 quadradinhos, pintados de branco, vermelho, azul, laranja, verde e amarelo) teve que fazer uma espécie de acordo com o seu pai para poder estudar no pré-vestibular da UFF. Demitiu-se do seu emprego, com o qual complementava a renda familiar, para dedicar-se somente aos estudos. Logrou êxito ao final dos exames vestibulares ao ser aprovado em 3 universidades: no curso de engenharia que pretendia nas 3 instituições públicas da mais alta relevância no estado e do país, aí incluso a Universidade Federal Fluminense. Atualmente exerce a função de monitor no Pré-universitário Noturno da UFF.

Identificou-se ainda que o concurso para o ingresso na universidade é tido pelos alunos do curso pesquisado como um rito de passagem, o qual é marcado pelo encerramento do ensino médio, o enfrentamento do vestibular e a expectativa de absorção pelo ensino superior. Esta transição exerce grande pressão sobre os estudantes dos dois gêneros, frequentemente acompanhada pelo medo do fracasso ou das consequências daí advindas, caso não logrem sucesso nessa empreitada acadêmica.

O processo torna-se muito angustiante, por muitas vezes desfavorecer pessoas capacitadas que não conseguem expressar todo seu estudo e dedicação em um só momento. Os autores pesquisados mencionam que, para os alunos, a aprovação no vestibular assegura o seu futuro pessoal e profissional, uma vez que somente após esse ingresso no ensino superior poderão atuar no mundo do trabalho com atividades que tragam satisfação e condições para constituírem uma família e garantirem certo conforto no futuro.

A conclusão do Ensino Médio e a procura por um espaço no ensino superior ou projeto profissional também estão inclusos nesse processo e causam uma sensação de tensão nos alunos. O ingresso na faculdade torna-se prioritário para muitos adolescentes e alguns adultos. Trata-se de uma fase da vida em que ressaltam a intensidade das responsabilidades, sendo esse um período permeado por ansiedades, ocasionado pela própria construção do “eu” e até mesmo por perdas de atividades joviais e infantis, em função do ingresso no mundo adulto.

E, como resultado do estudo comparativo realizado, entre os gêneros dos alunos do Pré-Vestibular noturno da UFF, cabe relacionar as principais conclusões alcançadas:

- ✓ O maior nível de estresse detectado, independentemente do gênero, refere-se à etapa da realização da prova do vestibular;
- ✓ Observamos que as alunas se autodeclararam muito mais estressadas com vistas à preocupação que possuem com relação ao futuro profissional;
- ✓ O índice das alunas que se autodeclararam como “muito estressadas” chegou a ser maior que 50%, se comparado com o índice masculino referente à preocupação quanto ao futuro profissional;

- ✓ Os alunos do gênero masculino demonstraram o maior índice de estresse ao perceber a responsabilidade quando estão estudando;
- ✓ Identificou-se os mesmos níveis de estresse entre os dois gêneros, referentes à falta de tempo para o lazer;
- ✓ A única categoria em que os alunos não manifestaram sentir “muito estresse” em nenhum dos itens pesquisados foi com relação a Comunicação Estudantil;
- ✓ Nos itens referentes às dificuldades que envolvem o relacionamento com outros alunos do curso e no tratamento com igualdade, as alunas apresentaram índices de estresse maiores, se comparados com os índices dos alunos;
- ✓ O gênero feminino apresentou maior nível de estresse com relação à falta de tempo para momentos de descanso, enquanto que o gênero masculino apontou um percentual mais alto de estresse com relação a falta de tempo para o lazer. Ou seja, enquanto as mulheres focaram sua preocupação na falta de tempo para o descanso, os homens apresentaram maior estresse com relação à falta de tempo para o lazer;
- ✓ Os dois gêneros apresentaram altos índices de estresse quanto ao transporte público utilizado para chegar à faculdade.
- ✓ O gênero feminino também apresentou um alto índice de estresse por ter tido alguma informação de algum colega de curso que tenha sofrido alguma abordagem criminosa no trajeto para o curso;
- ✓ Tanto o gênero feminino quanto o gênero masculino apontaram altos índices de estresse também com relação à insegurança ou medo ao fazer as provas.

E finalmente, com base nos índices de estresse obtidos e na análise comparativa realizada, podemos concluir que, de modo geral, o gênero feminino apresenta-se como mais estressado do que o gênero masculino, mesmo que em alguns itens específicos os índices do gênero masculino tenham se apresentado como maiores que os índices do gênero feminino.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, R. C. F.; CASTRO, A. L. 1994. **O exercício da sensibilidade**: pesquisa qualitativa e a saúde como qualidade. In: Saúde e Sociedade. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 172-185.

COSTA E POLAK, 2009. **Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem – AEEE**.

Em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a05v43ns.pdf>

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES; A. L. **Stress e Trabalho**: Uma abordagem psicossomática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). **Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência**: a influência dos estilos parentais.

JORGE, S. S. A.; MORAIS, R. G. Etnobotânica de Plantas Medicinais. 2002. ANAIS DO I SEMINARIO

MATO-GROSSENSE DE ETNOBIOLOGIA E ETNOECOLOGIA & II SEMINÁRIO CENTRO-OESTE DE PLANTAS MEDICINAIS, 2003, Cuiabá. In: COELHO, M. F. B.; JUNIOR, P. C.; DOMBROSKI, J. L. D. (org.). **Diversos Olhares em Etnobiologia, Etnoecologia e Plantas Medicinais**. Cuiabá –MT: UNICEN Publicações. 250 p. v. 1. p. 89-98.

JUSTO, A. P. **A influência do estilo parental no stress do adolescente**. 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

LIPP, M.E. **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress**: teoria e aplicações clínicas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 227 p.

\_\_\_\_\_. **O stress do professor**. São Paulo: Papyrus, 2006.

LIPP, M.E.; NOVAES, L. E. **Conhecer e Enfrentar o Stress**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LUCCHESI, M. A. S. O diretor da escola pública, um articulador. In QUELUZ, A. G. **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira. Thomson Learning, 2003.

ROCHA, T. H. R., RIBEIRO, J. E. C., PEREIRA, G. A. P., AVEIRO, C. C., & Silva, L. C. A. (2006). Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular. **Revista Psico-USF** (Impr.), 11(11), 95-102, Universidade São Francisco. São Paulo. jan./jun.

RODRIGUES, D. G.; PELISOLI, C. **Ansiedade em vestibulandos**: um estudo exploratório. Revista de Psiquiatria Clínica, Porto Alegre, v. 35, p. 171-177, 2008.

SELYE, H. **Stress**: a tensão da vida. (2ed) Tradução de Frederico Branco. Ibrasa, São Paulo. 1965.

SOUZA, A. D. de et al. **Estresse e o trabalho**. 2002. 77 f. Monografia (Especialização em Medicina do Trabalho) – Sociedade Estácio de Sá, Campo Grande, 2002.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

### **Gabriella Rossetti Ferreira**

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-312-5



9 788572 473125