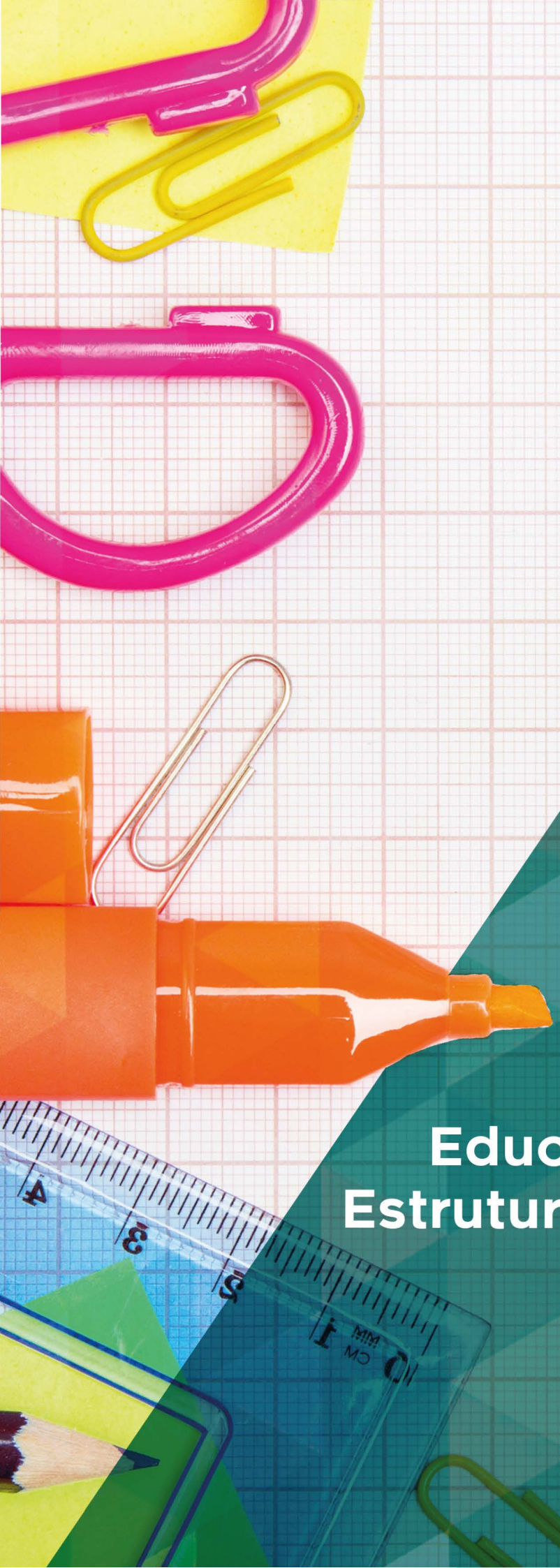


Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora

Educação: Políticas, Estrutura e Organização 7

Atena Editora
Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização
7

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 7 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 7)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-308-8
DOI 10.22533/at.ed.088190304

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

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Politicas, Estrutura e Organização – Parte 7” 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 consequentemente 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

CAPÍTULO 1 1

ENSINO HÍBRIDO: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O ENGAJAMENTO DO ALUNO NAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS

Adriano Rosa Alves
Eliza Adriana Sheuer Nantes

DOI 10.22533/AT.ED.0881903041

CAPÍTULO 2 17

ENTRE A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O PPC DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPA

Erita Evelin da Silva Silva
Wilma de Nazaré Baía Coelho

DOI 10.22533/AT.ED.0881903042

CAPÍTULO 3 29

ENTRE METODOLOGIAS E PROJETOS DE PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS EM MÚSICA

Elisa da Silva e Cunha
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres

DOI 10.22533/AT.ED.0881903043

CAPÍTULO 4 37

ERA UMA VEZ... UM DIÁLOGO COM A LITERATURA INFANTIL E O CORPO EM MOVIMENTO

Sára Maria Pinheiro Peixoto
Ana Aparecida Tavares da Silveira
Fabyana Soares de Oliveira
Marcilene França da Silva Tabosa
Maria Aparecida Dias

DOI 10.22533/AT.ED.0881903044

CAPÍTULO 5 47

ESCOLA DE PALHA, DE MADEIRA OU DE TIJOLOS? A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E SUCESSO ESTUDANTIL.

Mariana Rocha Fortunato
Beatriz Oliveira Duarte
Simone Braz Ferreira Gontijo

DOI 10.22533/AT.ED.0881903045

CAPÍTULO 6 56

ESCOLA EFICAZ: QUAL É O OLHAR DOS DOCENTES DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO?

Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

DOI 10.22533/AT.ED.0881903046

CAPÍTULO 7 65

ESPIRAL DE SENTIDOS E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PARA GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN

Josângela Bezerra da Silva
Marcelo dos Santos Bezerra
Elda Silva do Nascimento Melo

DOI 10.22533/AT.ED.0881903047

CAPÍTULO 8 77

ESSE PAPEL NÃO É SÓ SEU, É DA ESCOLA!

Elcio Galioni
Fernanda Aparecida Loiola Barbosa
Mariana Fogaça Marcelo

DOI 10.22533/AT.ED.0881903048

CAPÍTULO 9 83

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE E PERCEPÇÃO DAS AULAS DE MATEMÁTICA

Antonia Dália Chagas Gomes
Cibelle Euridice Araújo Sousa
Francisco Jucivânio Félix de Sousa

DOI 10.22533/AT.ED.0881903049

CAPÍTULO 10 91

ESTUDO COMO ATIVIDADE ARTÍSTICA

Adriana Vieira Lins
Ciro Bezerra
Claudio da Costa
Alluska Souza Cavalcante

DOI 10.22533/AT.ED.08819030410

CAPÍTULO 11 100

ESTUDO E VIRTUDE: CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ciro Bezerra
Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas
Denis Avelino
Roseane Nascimento

DOI 10.22533/AT.ED.08819030411

CAPÍTULO 12 108

ESTUDO SOBRE OS PRIMEIROS PLANOS DE AULA APRESENTADOS POR ALUNOS DE UMA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Otávio Vieira Sobreira Júnior
Francisco Wagner de Sousa Paula
Lydia Dayanne Maia Pantoja
Germana Costa Paixão

DOI 10.22533/AT.ED.08819030412

CAPÍTULO 13 118

EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS: COMPETÊNCIA, CERTIFICAÇÃO E NEGAÇÃO

Marcilene Ferreira Rodrigues
Ferreira, Valdivina Alves

DOI 10.22533/AT.ED.08819030413

CAPÍTULO 14 132

EXPECTATIVA VS REALIDADE: JOVENS ALÉM DOS FONES DE OUVIDO

Alice Luz
Elisa da Silva e Cunha

DOI 10.22533/AT.ED.08819030414

CAPÍTULO 15 142

EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR: O RELATO DE UMA ESTUDANTE SURDA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Cristiane Gomes Ferreira
Sabrina de Azevedo Evangelista

DOI 10.22533/AT.ED.08819030415

CAPÍTULO 16 152

EXPLORANDO O CORPO HUMANO: DISCURSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Jucenilde Thalissa de Oliveira
Fernando Vinícius Pereira de Almeida
Jackson Ronie Sá-Silva
Marcos Felipe Silva Duarte

DOI 10.22533/AT.ED.08819030417

CAPÍTULO 17 157

FALTA DE ATIVISMO DOCENTE: DESCARACTERIZAÇÃO DA PROFISSÃO - CENTRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Genilda Alves Nascimento Melo
Célia Jesus dos Santos Silva
Andréia Quinto dos Santos

DOI 10.22533/AT.ED.08819030418

CAPÍTULO 18 168

FATORES DA EVASÃO ESCOLAR: NA ESCOLA JOSÉ DO PATROCÍNIO, DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO DISTRITO DE FAZENDINHA EM MACAPÁ, AMAPÁ – BRASIL

Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno
Nilda Miranda da Silva
Diana Socorro Leal Barreto
Eliana da Silva Rodrigues
Irany Gomes Barros

DOI 10.22533/AT.ED.08819030419

CAPÍTULO 19 179

FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LIBRAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES

Josiane Junia Facundo de Almeida
André Luis Onório Coneglian
Antônio Aparecido de Almeida
Cleusa Camargo de Oliveira

DOI 10.22533/AT.ED.08819030420

CAPÍTULO 20 190

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS VIRTUAIS: AS REDES DE COLABORAÇÃO COMO NOVAS FORMAS DE APRENDER E ENSINAR

Ana Lúcia de Souza Lopes
Marili Moreira da Silva Vieira
Claudia Coelho Hardagh

DOI 10.22533/AT.ED.08819030421

CAPÍTULO 21 202

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O DIÁLOGO E A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIOS FORMATIVOS

Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares

DOI 10.22533/AT.ED.08819030422

CAPÍTULO 22 214

FORMAÇÃO CONTINUADA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR? O LUGAR DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO

Nancy Costa de Oliveira
Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

DOI 10.22533/AT.ED.08819030423

CAPÍTULO 23 226

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DA DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Osvaldo Jefferson da Silva

DOI 10.22533/AT.ED.08819030424

CAPÍTULO 24 237

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE O ENSINO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

Adriana Camejo da Silva Aroma
Paulo Fraga da Silva

DOI 10.22533/AT.ED.08819030425

CAPÍTULO 25 248

FORMAÇÃO TÉCNICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO PERMANENTE COM A PRÁTICA

Queila Carla Ramos da Silva Alcantara
Ana de Kássia Silva Lyra
Sebastião Soares Lyra Netto
Jedida Severina de Andrade Melo

Rosilene Tarcisa da Silva Lisboa
Andréia Gilzelia de Arruda Santana
Paula Helena da Rocha Silva

DOI 10.22533/AT.ED.08819030426

CAPÍTULO 26 265

FRACTAIS COMO EIXO INTEGRADOR ENTRE AS DISCIPLINAS DE QUÍMICA E ARTES

Samara Régia de Andrade
Pascoal Eron Santos de Souza
Marianne Louise Marinho Mendes
Cristhiane Maria Bazilio de Omena

DOI 10.22533/AT.ED.08819030427

CAPÍTULO 27 273

FUNÇÕES QUADRÁTICAS ATRAVÉS DE AULAS DINAMIZADAS COM *SOFTWARE*: UMA PROPOSTA PARA O EJA

Rosângela Araújo da Silva
Luana da Silva Dantas Fonseca

DOI 10.22533/AT.ED.08819030428

CAPÍTULO 28 281

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PRESENTES EM PESQUISAS COM MODELAGEM MATEMÁTICA EM ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA BOLEMA

Daniel Santos de Carvalho
Everton Soares Cangussu
Naralina Viana Soares da Silva Oliveira

DOI 10.22533/AT.ED.08819030429

CAPÍTULO 29 293

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cristiana Marinho da Costa
Janaina Alves de Lima
Nathalya Marillya de Andrade Silva
Josley Maycon de Sousa Nóbrega
Jefferson Silva Costa
Quercia Carvalho Eloi

DOI 10.22533/AT.ED.08819030430

CAPÍTULO 30 298

GÊNERO: UMA ANALISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM UMA ESCOLA CATÓLICA

Selmara Lima de Carvalho

DOI 10.22533/AT.ED.08819030431

SOBRE A ORGANIZADORA 303

CAPÍTULO 1

ENSINO HÍBRIDO: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O ENGAJAMENTO DO ALUNO NAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS

Adriano Rosa Alves
Unopar

Eliza Adriana Sheuer Nantes
Unopar

RESUMO: Este trabalho oriunda da dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Metodologias para o ensino de Linguagens e suas Tecnologias e teve como objetivo analisar qual a percepção dos egressos sobre as disciplinas semipresenciais ofertadas nos cursos do PRONATEC. Através da coleta de dados e dos resultados apurados, constatou-se que 53,33% dos egressos consideraram positivas as disciplinas semipresenciais e 46,66% as consideraram negativas, justificaram que se matricularam para efetuar seus estudos presencialmente. Mesmo com os apontamentos negativos apurados, os alunos ficaram satisfeitos com os fóruns e a atuação dos tutores na mediação das atividades. Desta forma, os dados apontam que se faz necessário tornar os conteúdos participativos e agradáveis, sucitando a curiosidade, por meio da exploração de recursos tecnológicos, para que as disciplinas semipresenciais não se tornem apenas mais uma na matriz curricular de um curso. Entendeu-se que para o homem, o progresso tecnológico surgiu para contribuir na execução das atividades, mas se o mesmo não tiver as devidas capacitações e mediações para o engajamento e para a utilização destas ferramentas poderá sentir-se deslocado dos procedimentos empregados para a propagação do conhecimento e informação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância; Disciplinas Semipresenciais; Mediação.

ABSTRACT: This paper arises from a master thesis presented to the Post-graduation program in Methodologies of teaching languages and technologies. Its overall objetive is analyze the perception of graduates related to blended disciplines offered on PRONATEC (National Program of Access to Technical Education and Employment) courses. Through the collection of research data, it was found that 53,33% of the graduates has considered positive the offered blended disciplines. At the same time, 46,66% of them has considered them negative under the justification that they have enrolled in a presencial course. Even with the negative perceptions, the students were satisfied with forums and the paper of the tutor in the mediation process of activities. Thus, data pointed out that it is necessarry make the content more pleasant and participative, instigating the curiosity through the exploration of technological resources, therefore this blended discipline has its importance. It was understood that, for man, the technological progress has come to

contribute in the execution of activities, but without propper tranining and mediation to engage students and to learn how to use this tools, they may feel displaced from regular procedures used for the propagation of knowledge and information.
KEYWORDS: Distance learning. Blended disciplines. Mediation.

1 I INTRODUÇÃO

A estrutura do ensino híbrido, presente no Ensino a Distância, doravante EaD, tem como norte a Portaria do Ministério da Educação (MEC), nº 1134, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), a qual institui e outorga às instituições de ensino oferecerem em seus currículos até 20% das disciplinas na modalidade semipresencial, desde que estas possuam ao menos um curso de graduação reconhecido pelo MEC.

Desta forma, o uso das tecnologias para a execução de disciplinas semipresenciais, bem como para o desenvolvimento de atividades didáticas que envolvam o ensino e a aprendizagem, com ênfase na autoaprendizagem, utilizando-se a tecnologia como ferramenta mediadora, na qual exploram-se os seus recursos de forma sistemática e organizada, de forma que o aluno tenha acesso a variadas estruturas de informação, configura-se em uma nova proposta de ensino na sala de aula, tendo sua definição como ensino híbrido (MORAN, 2013b), (BACICH, TANZI e TREVISANI, 2015).

Logo, o objetivo deste artigo é difundir, através dos resultados oriundos da pesquisa aplicada junto aos egressos dos Cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ofertados em uma Instituição de Ensino Superior Privado, localizada na região norte do Paraná, qual a percepção dos alunos, com relação à qualidade das disciplinas ofertadas no modelo semipresencial, investigando-se as enunciações nos fóruns disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as mediação realizadas pelos atores envolvidos nessa esfera educacional, sendo eles os professores e os tutores a distância.

Para tanto, organizamos o presente diálogo iniciando com a reflexão sobre a definição de ensino híbrido e como a mediação é compreendida no contexto que assume a tecnologia como ferramenta a favor do ensino.

Assim, nosso objetivo nesse artigo é analisar a satisfação dos egressos do curso PRONATEC, quanto aos procedimentos de ensino, avaliando-se a qualidade das disciplinas semipresenciais, a utilização e aplicabilidade dos fóruns e a mediação dos professores e tutores.

2 I REFERENCIAL TEÓRICO

As ações pedagógicas de ensino-aprendizagem, com o caminhar da história, foram transformando-se e adaptando-se às necessidades humanas, tal asserção é defendida por Tardif (2014, p. 118), visto que o autor pontua que “o ensino é uma

atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas". Logo, depreende-se que se ocorrem outras ou novas necessidades humanas, também ocorrem mudanças nas formas de interação.

Nesse contexto interativo e dinâmico uma metodologia que dialoga com essa dinamicidade das relações humanas é o ensino híbrido (misturado, combinado, mesclado), conhecido como *blended learning* ou *b-learning*. Trata-se de um conceito que foi desenvolvido a partir das experiências *e-learning* (TARNOPOLSKY, 2012). Genericamente, o *e-learning* abrange a "aprendizagem baseada na web, aprendizagem baseada na Internet, aprendizagem em linha, ensino distribuído e aprendizagem baseada no computador" (LIMA e CAPITÃO, 2003, p.38).

Nos estudos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) encontra-se que o objetivo do ensino híbrido é garantir ao aluno uma aprendizagem com maior qualidade e intensidade, através das intermediações que os dispositivos tecnológicas podem disponibilizar, permitindo o aperfeiçoamento de novas aptidões cognitivas, além de habilitar os discentes para as diversas formas de sociabilidade e trocas de informação.

De acordo com Moore e Kearsley (2013), esse arquétipo de aprendizagem compreende uma série de ensinamentos presenciais que são ampliados com o uso da *web* ou do AVA que possibilitam o acesso aos recursos ofertados para os estudos. Moran (2013b) salienta que o ensino híbrido é caracterizado como bimodal, articulando o melhor da presença nas áreas acadêmicas com circunstâncias em que a distância pode criar uma flexibilidade para professores e alunos, a tal ponto que a ideia é que mesmo que os atores estejam geograficamente distantes, devem estar próximos, no sentido de a conexão suprir essa barreira.

Essa exploração da conexão para o ensino já é objeto de estudo de Kenski (2012) há algum tempo. A pesquisadora destaca que as tecnologias, sendo mais utilizadas, expandem o espaço da sala de aula, todavia, necessitam de um delineamento adequado, de forma que as experimentações que os docentes podem vivenciar em sala de aula os auxiliem na composição da ruptura de paradigmas. No momento em que esses atores da esfera escolar sustentam tal ideia, aprendem a utilizar os meios tecnológicos para o emprego dos conteúdos ministrados e, assim, auxiliam na expansão dos conhecimentos dos nossos alunos (KENSKI, 2012; MORAN, 2013a).

Analisando esse contexto, depreende-se que todos os aparatos tecnológicos podem vir a contribuir com os professores e com as instituições de ensino e promover a aprendizagem do aluno, a fim de enriquecerem os temas estipulados nos planos de ensino dos cursos ofertados.

Segundo Tori (2010, p. 29) "à medida que cursos tradicionais ampliarem a utilização de recursos virtuais e os cursos a distância incorporarem mais atividades presenciais ao vivo, a tal ponto que ficará cada vez mais difícil separar essas modalidades de ensino", temos, na prática, a efetivação de um ensino híbrido.

Nesse cenário, os docentes e os tutores são os mediadores e propagadores dos ensinamentos, do estímulo à pesquisa e da motivação do desenvolvimento da

autonomia do aluno. Tais proposições apontam que não é possível apoiar-se em um único instrumento para a constituição dos significados logo, faz-se necessário utilizar-se e aproveitar-se estas oportunidades que a tecnologia pode oferecer. Tais pressupostos requerem uma alteração na parte didático-pedagógica, o que envolve a questão metodológica dos atores envolvidos.

Para Moran (2003), com a didática *online*, os papéis dos docentes e dos tutores multiplicam-se, exigindo um aperfeiçoamento diante da nova conjuntura, métodos e *práxis*. Logo, aderir ao modelo híbrido poderá contribuir para a liberação de um tempo significativo para que os docentes possam desenvolver as *práxis* pertinentes aos conteúdos teóricos ministrados.

Nesse sentido, os estudos de Kfouri e Salerno (2011) destacam que "numa perspectiva tradicionalista, a figura do professor e suas práticas é o grande desafio a ser assumido pela realidade da presença das Tecnologias de Informação e Comunicação" - TIC, assim,

> o professor, pelas exigências oriundas desse cenário, torna-se como profissional professor, aquele que deverá estabelecer uma relação pessoal, interativa e colaborativa com o aluno, no sentido de provocar práticas e elementos facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem através da aprendizagem colaborativa e de processos dialógicos que possam garantir uma inter-relação do aluno com o sistema, ou seja, o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, que promova pela mediação pedagógica nas atividades propostas a integração dos conteúdos, além de articular questões originadas em sala de aula, contribuindo para o fluxo de informações pelos vetores de comunicação, entre outros. (KFOURI; SALERNO, 2011, p. 2)

Seguindo esse pensamento, Masseto (2013) assevera que a disponibilidade dos docentes e tutores para relacionar-se com os alunos simplifica a afinidade entre todos e pode gerar um maior engajamento por parte dos alunos, cujo resultado tende a ser uma aprendizagem mais colaborativa e autônoma. Logo, a aplicação da tecnologia para a universalização da educação é primordial para o sucesso deste processo, pois utilizando-se dos meios eletrônicos são rompidas as barreiras territoriais, promovendo-se a equidade, pois objetiva-se o crescimento, a flexibilização do ensino e, consequentemente, a democratização do acesso ao saber.

Mediante esse quadro que aponta para novas possibilidades, a educação não pode mais viver do passado, refutando a existência das tecnologias, pois formaria pessoas desconectadas com a realidade na qual estão inseridas, pois a tecnologia já se faz presente nas mais diversificadas práticas sociais:

> [...] A introdução das novas tecnologias provoca uma responsabilização diferenciada ao professor pelo desempenho dos alunos e pela sua própria requalificação. Por esta razão, é necessário repensar na educação também no aspecto estrutural, ou seja, como será o novo espaço de gestão da aprendizagem. (KFOURI; SALERNO, 2011, p. 5-6)

Logo, cabe aos docentes e aos tutores o desafio de saber eleger as informações relevantes neste contexto contemporâneo e inovador, de forma a torná-las parte do método pedagógico de ensino. Isto é essencial em decorrência de que se absorve melhor o conhecimento quando este é correlacionado a algo novo, integrando-se em um novo contexto, obtendo um novo significado, ou mesmo, ampliando o anterior. Dito com outras palavras, trata-se do saber em um movimento interconectado, dinâmico e em constante (re)avaliação (MORAN, 2013a).

O movimento apontado anteriormente ocorre independentemente do recurso que o docente adotar para desenvolver e mediar o conhecimento, visto que existe a necessidade de se abarcar quais esclarecimentos os alunos captaram, além de se demonstrar onde estes utilizarão as informações em seu dia a dia.

Segundo Masseto (2013), o docente tem o seu papel primordial na aplicabilidade dos instrumentos que podem vir a apoiar a disseminação do conhecimento, daquilo que tende a ser novo e inexplorado. Contudo, não é suficiente se ter todos os meios para a elaboração das atividades junto aos alunos, faz-se necessário conceber quais alternativas da aprendizagem devem ser trilhadas, pois a aula expositiva, o estudo dirigido e os métodos de ensino e de aprendizagem são uma parcela ou componente do ensino, e não o todo (TARDIF, 2014). Então, como compreender esse cenário? Um dos caminhos é identificar os papéis dos atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, a seguir, apresenta-se uma figura com o fluxo da informação e comunicação ocorrendo entre os envolvidos na mediação:

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

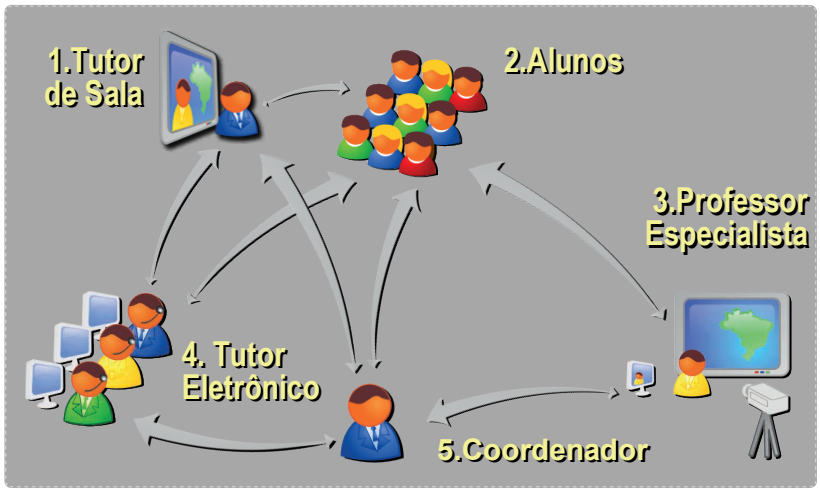


Figura 1: Mediação Pedagógica.

Fonte: Os autores (2018).

Como pode-se observar na figura 1, todo o esforço e foco empreendido destinam-se ao aluno, uma vez que este, além de suas leituras e pesquisas orientadas pelos

professores e tutores, necessita visualizar e contextualizar todo o conteúdo absorvido através das leituras, das explicações e resoluções de situações problemas que o professor vir a demonstrar em suas aulas, pois como bem assevera Rosini (2010, p. 61) “o conhecimento evolui de forma absolutamente incontrolável e a quantidade de informações disponíveis é cada vez maior [...]”. Acerca dessa questão, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) destacam que uma das necessidades atual é o desenvolvimento dos letramentos digitais, nesse caso, com foco na capacidade da busca da informação eficiente, de forma que o aluno seja capaz de selecionar motores de busca que lhe proporcionem a melhor a mais adequada informação, considerando o seu objetivo de pesquisa.

Assim, os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apresentam os letramentos digitais categorizados em foco/objetivo, sendo: foco na linguagem; foco na informação; foco nas conexões; e foco no (re)desenho. Na sequência, há o letramento a que essa categorização se refere e, na última coluna, a explicação dos autores sobre a que se refere esse letramento digital, bem como a habilidade necessária para o seu efetivo uso nas práticas sociais. Adaptando ao presente diálogo, ao contexto sobre o qual estamos discorrendo, pode-se acessar os letramentos digitais a seguir:

Foco na **linguagem**	letramento impresso	Compreensão e criação da escrita *on-line* com seus artefatos, competências da leitura e da escrita no meio digital.
	letramento	Habilidade de usar o “internetês” com eficiência.
	em SMS	Habilidade de processar *hiperlinks* e de usá-los com eficácia.
	letramento	Em múltiplas mídias, interpretam-se e criam-se textos com habilidade.
	em hipertexto	Chamado de macroletramento, porque está ligado a outro letramento, o pessoal; com interações eficientes e navegações visando aos objetivos dos jogos.
	letramento multimídia	Mais um macroletramento, pois se liga aos letramentos em rede, em informação, em pesquisa, impresso e multimídia. Habilidade de comunicar-se por meio da internet móvel.
	letramento	Permite criar canais de mídia, com habilidades de ler, escrever, criticar e modificar códigos.

Quadro 1: Letramentos digitais - Foco na linguagem

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17-18).

Isso posto, o diálogo que deve ser efetuado é no sentido de se desenvolver a capacidade de conexão em rede, visto que esta propicia uma imensidade de informações, com as quais deve-se selecionar e absorver novos conceitos e práticas, seja pela atração, seja pela curiosidade, seja pela necessidade (KENSKI, 2012).

Outro aspecto merecedor de atenção é a identificação do papel de cada ator no processo de ensino e de aprendizagem, mais especificamente no sentido de como cada um contribui para que o aluno possa ter uma maior participação e retenção do conhecimento, considerando-se o ensino híbrido a que ele tem acesso. Para tanto, na sequência, sumarizou-se as proposições que esse grupo de pesquisadores considera

relevantes, com informações montadas a partir da prática dos mesmos na atuação do contexto da EaD, onde os autores desse trabalho já atuam há mais de uma década:

Coordenador Geral do Curso	**É o responsável pela Coordenação geral do curso; É o guardião do modelo acadêmico e pedagógico do Curso; É o responsável pela presidência do colegiado e núcleo docente estruturante; Observa as tendências de mercado em sua área, bem como, as melhores práticas e ferramentas para o desenvolvimento do ensino;** Atua com a equipe de professores e tutores, no atendimento ao aluno.
Professor especialista	Produz o material impresso, as aulas web, teleaulas, aulas atividade e avaliações; Ministra as teleaulas, media fóruns, orienta os tutores eletrônicos nas atividades da disciplina e trabalhos.
Tutor eletrônico	Acompanha o processo de ensino e de aprendizagem; Orienta o aluno, esclarece dúvidas, corrige trabalhos e avaliações virtuais, participa e media o **fórum** junto com o professor; Realiza *chats* com os alunos e comunica-se pelo sistema de mensagens.
Tutor de sala	Acompanha o aluno *in loco*, em seu processo de aprendizagem; Auxilia no envio das dúvidas dos alunos; Identifica dificuldades técnicas, administrativas e pedagógicas e as encaminha aos setores responsáveis; Conduz o *chat* durante a teleaula e a aula atividade; Orienta o aluno nas atividades de estágio e acompanha as atividades fora do campo de estágio; Envia 'lembretes' periódicos das atividades a serem desenvolvidas; Zela pelo cumprimento de todas as atividades, pelos alunos.
O aluno	Deve ler o material impresso de cada disciplina; Assistir e participar das teleaulas e aulas atividades; Realizar as *aulas web*; Participar dos fóruns de cada disciplina; Realizar as avaliações virtuais (das aulas web); Fazer a produção textual de cada disciplina, no prazo estipulado; Desenvolver seu processo de autonomia; Fazer a prova presencial das disciplinas.

Quadro 2: O papel dos atores

Fonte: Os autores (2018).

Pela leitura do quadro depreende-se que os papeis dos tutores e professores estão relacionados com a mediação frente à todas as atividades que o aluno deverá realizar durante o transcorrer de seus estudos.

Segundo Rigo e Vitória (2015), sendo a mediação a própria definição do papel do professor no grupo de alunos, a palavra é considerada como um instrumento para proporcionar a relação entre o docente e o discente. Assim, quando o diálogo se

constitui entre docentes e discentes, no qual o indivíduo que assimila se engaja, é caracterizado como mediação. Porém, é indispensável enfatizar que professores e tutores devem respeitar os variados ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que nem todos assimilam do mesmo modo e ao mesmo tempo (MASSETO, 2013).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, reportagens, notícias, leis, resoluções e autores que dissertam sobre o tema pesquisado. Abordou-se os métodos da pesquisa exploratória para o levantamento do referencial teórico. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como principal efeito aprimorar, elucidar e remodelar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou questões pesquisáveis para estudos posteriores. Também fora empregado uma pesquisa descritiva, pois, observou-se, registrou-se e analisou-se os dados colhidos, através do instrumento de pesquisa, um questionário eletrônico.

Quanto à abordagem da pesquisa, elegeu-se a qualitativa, pois de acordo com Cruz (2009) e Fregoneze *et al.* (2014), há um proveito do tema proposto de forma independente ao se trabalhar com descrições, comparações, interpretações e atribuição de significados, sendo possível apurar valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões dos entrevistados.

Para acurar-se os dados, fora elaborado um questionário eletrônico, este validado por especialistas, em um modelo auto aplicado pelo entrevistado, via correio eletrônico. Neste, o egresso poderia ou não responder (MALHOTRA, 2006).

O questionário eletrônico fora empregado entre os meses de fevereiro e maio de 2016, valendo-se do correio eletrônico pessoal e corporativo para o envio do link[1] de acesso à pesquisa, adotando-se a plataforma Google *Forms* para a estruturação do mesmo. Anexo ao questionário, viabilizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento observando as questões éticas aplicadas em pesquisas, os quais foram devidamente assinados digitalmente pelos participantes.

O campo de pesquisa explorado era de uma instituição de ensino superior privada, localizada no norte do Estado do Paraná, que oferecia em seu escopo, os cursos técnicos subsequentes (voltados para alunos concluintes do ensino médio), sendo estes pertencentes ao programa federal PRONATEC. Os entrevistados eram alunos formados dos cursos de Técnico em Logística, Técnico em Enfermagem, Técnico em Estética e Técnico em Segurança do Trabalho.

3 I RESULTADOS

Posteriormente a coleta dos dados, sintetizou-se as informações e apurou-se os conceitos avaliativos que os egressos aplicaram sobre os tópicos analisados. Foi

1 Link de acesso ao questionário eletrônico: https://goo.gl/forms/dLteVF21VXk4AOZf2.

requisitado aos egressos que avaliassem, de modo geral, as disciplinas semipresenciais. Os resultados obtidos foram:

Gráfico 01 - Avaliação das disciplinas semipresenciais

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

De acordo com o gráfico 01, 32 alunos, ou seja, 53,33% julgaram as disciplinas semipresenciais como ótimas, muito boas ou boas na atribuição de conceitos e, 28 alunos, ou seja, 46,66% conceituaram como regular ou péssimo. Constatou-se que as notas positivas e o consentimento às disciplinas foram maiores do que as objeções por parte destes. A seguir, verifica-se a disposição por conceito atribuída às disciplinas semipresenciais bem como, algumas ponderações que os alunos relataram. De acordo com o gráfico, 21 alunos (35%) conceituaram como "bom" as disciplinas semipresenciais, inclusive alguns alunos justificaram suas notas atribuídas:

a) Participante 4: "*conteúdos bem explicativos*";

b) Participante 6: "*se feitas de forma correta, são bem esclarecedoras, mas pude observar que muitos alunos não liam os conteúdos e buscavam as respostas na internet*";

c) Participante 14: "*deveriam ser mais práticas*";

d) Participante 29: "*materiais atualizados*";

e) Participante 32: "*valeu a pena, melhor o conhecimento e a dinâmica em grupo*".

f) Participante 41: "*interessantes mas poderiam ter mais contato com o tutor para tirar dúvidas*".

Já os conceitos, regular e péssimo, obtiveram 28 notas (46,66%), sendo que alguns alunos alegaram a atribuição para este conceito conforme o exposto:

g) Participante 20: "*desnecessárias, cumpri somente porque era necessário. Não obtive nenhum aprendizado*";

h) Participante 25: "*confesso que não gosto das disciplinas interativas*";

i) Participante 28: "*muito conteúdo e as provas não foram elaborados com base nos questionários*";

j) Participante 48: "*não aprendia nada, fazia por obrigação e não conseguia assimilar os conteúdos por falta de explicação e de auxílio para realiza-las. Afinal eu escolhi realizar um curso presencial e não a distância justamente por não me identificar com este método de estudo e de "ensino*"";

k) Participante 51: "*algumas disciplinas não deveriam ser interativas*" e;

l) Participante 57: "*desnecessárias visando as inúmeras falhas*".

Quanto aos conceitos ótimo e muito bom, estes perfizeram 11 notas (18,33%). Os referidos conceitos atribuídos pelos egressos não receberam qualquer justificativa ou consideração.

Assim, pode ser observado que ocorre uma grande proximidade entre os

resultados “positivos” e “negativos”, o que gerou uma ponderação sobre a forma como a instituição facultou os conteúdos interativos em sua matriz curricular do PRONATEC.

Já quanto aos efeitos obtidos referente ao emprego dos conteúdos interativos, pode-se analisar que muitos egressos, quando depreciaram ou indicaram falhas para as disciplinas semipresenciais, manifestaram em suas justificativas que os mesmos se inscreveram para estudar presencialmente nos cursos do PRONATEC e não a distância (ALVES, 2017).

Outro tema analisado contemplou a utilização dos fóruns e a mediação empregada nestes por meio dos tutores, onde os egressos e seus tutores abordavam temas propostos pelos professores que complementavam os conteúdos abordados nas disciplinas.

É possível constatar no gráfico 02 como os egressos conceituaram a aplicabilidade dos fóruns:

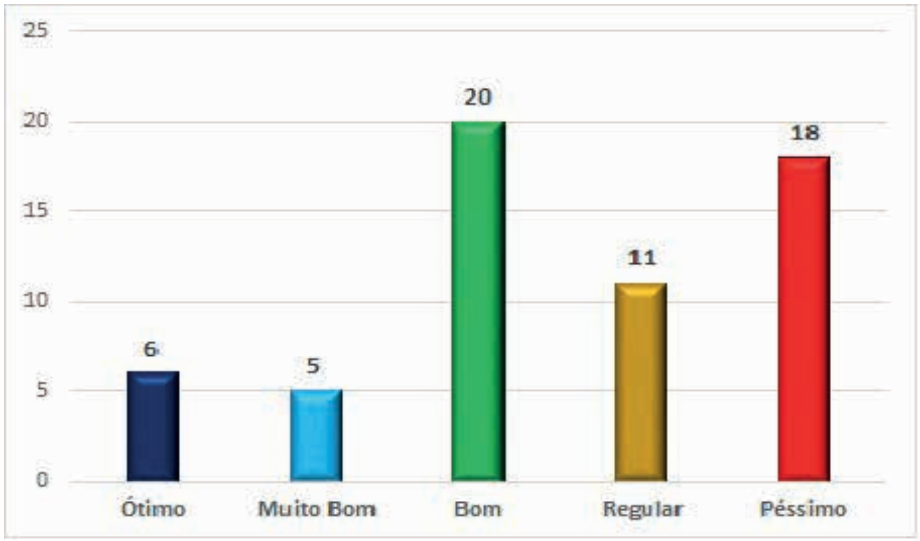


Gráfico 02 - Avaliação dos fóruns

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Observando os dados apurados, verificou-se que 51,66% dos egressos avaliaram os fóruns entre ótimo, muito bom e bom e, os outros 48,33% atribuíram conceitos entre regular e péssimo.

O principal parecer entre os egressos foi o conceito bom, o qual obteve 20 notas (33,33%); o conceito regular obteve 11 notas (18,33%) e o conceito péssimo obteve 18 notas (30,00%), sendo que, nestes conceitos os egressos defenderam a nota aplicada da seguinte forma:

a) Participante 2: “*sem utilização na minha vida*”;

b) Participante 6: “*muitas pessoas deixam uma mensagem somente por ser obrigatório. Poucos comentários realmente querem dizer algo mais consistente*”;

c) Participante 7: “*confusos*”;

d) Participante 8: “*não participei*”;

e) Participante 14: “*irrelevante*”;

f) Participante 19: "*inúteis*";
g) Participante 20: "*precário e com comentários somente dos que achavam ser uma atividade necessária para a nota*";
h) Participante 25: "*quase não entrava nos fóruns*";
i) Participante 28: "*desinteressado*";
j) Participante 29: "*pouco usado, deveria ser mais útil*";
k) Participante 41 e 42: "*pouco interativo*";
l) Participante 52: "*desnecessário ser obrigatório*";
m) Participante 57: "*sem propósito*".

O conceito ótimo obteve seis notas (10%) e o conceito muito bom obteve cinco notas (8,33%). Tais resultados remetem a uma reflexão quanto à forma de mediação e utilização dos espaços que os fóruns criam para os alunos interagirem entre si e os tutores.

Diante das atribuições de conceitos, recorre-se aos estudos de Lakatos e Marconi (1999, p. 87), que nos apresentam como a mediação e/ou interação podem ser interpretadas:

> [...] interação social é ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato. Distingue-se da mera interestimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às ações de outras pessoas. Podemos dizer que a interação é a reciprocidade de ações sociais.

Assim, a finalidade dos fóruns é exatamente gerar um convívio entre os membros que participam daquele time de estudos. O papel do tutor e do professor é tornar esta esfera propícia para uma conferência benéfica quanto os conteúdos pautados como importantes, oportunizando uma maior reflexão sobre os temas explorados (ALVES, 2017).

Deve-se recordar que os papéis dos tutores e professores tem suas especificidades, embora dialoguem, no modelo de ensino a distância, sendo o professor responsável pela elaboração dos conteúdos que serão ministrados, produção dos materiais didáticos, como livros e *web* aulas, confecção das provas, direcionamentos de correções, bem como perfazer as proposições dos temas que serão debatidos nos fóruns. Já o papel do tutor é agir como mediador entre professores, alunos e conteúdo, viabilizando o processo de ensino aprendizagem e instruindo os alunos por meio eletrônico (MORAN, 2013a; KENSKI, 2015).

Dando prosseguimento à análise, fora solicitado aos egressos que analisassem o desempenho dos tutores no transcorrer das atividades do curso, sendo obtido a seguinte conclusão:

Gráfico 03 - Avaliação sobre atuação dos tutores

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Após a estruturação dos dados e conferência das informações, o conceito bom

recebeu 26 notas (43,33%); ambos os conceitos, regular e péssimo, obtiveram, 11 notas cada, correspondendo a 35% e, os conceitos, ótimo e muito bom receberam 12 notas, correspondendo a 20%.

Alguns egressos que imputaram o conceito péssimo, esclareceram suas avaliações conforme as transcrições a seguir:

> a) Participante 4: "*não houve auxílio dos tutores*";
> b) Participante 19: "*irregulares (inconstantes) e qualidade duvidosa*";
> c) Participante 20: "*precária, nunca houveram retorno de dúvidas*";
> d) Participante 39: "*demorava a ser respondido*";
> e) Participante 43: "*repetitivos à apostila, não acrescentava nada*";
> f) Participante 48: "*demoravam a responder nossas dúvidas, e quando respondiam não esclareciam nem ajudavam em nada. Simplesmente passavam a culpa ou a responsabilidade para outra pessoa*";
> g) Participante 57: "*ausentes sempre*".

Estas considerações dos egressos refletem exatamente a discursiva apresentada por Moore e Kearsley (2013), os quais reiteram que os professores e tutores devem ter empatia e capacidade para perceber as dificuldades dos alunos, mesmo que o contato entre eles ocorra somente por mecanismos tecnológicos. Para Veiga (2006, p. 13), "o processo didático tem por objetivo dar respostas a uma necessidade: ensinar. O resultado de ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender". Logo, incide sobre os mediadores (professores e tutores) o encargo de estabelecer um ambiente em que o aluno possa aprender e aplicar os recursos disponíveis, bem como, envolver-se com o assunto disposto e compreendê-lo (MOORE; KEARSLEY, 2013).

De acordo com Kenski (2012), o contato mediativo entre tutores e alunos pode ser alterado pelo uso das tecnologias, principalmente se estas forem utilizadas demasiadamente. Referente ao proposto por Kenski, analisa-se os estudos de Dias (2008, p. 4-10) que corrobora com o tema abordado dizendo,

> O principal papel do e-moderador consiste em promover o envolvimento dos participantes de modo que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações. Promover um processo de construção e significados, e não de transmissão de conteúdos [...] Com efeito, a experiência educacional emerge da combinação entre adequada organização das atividades de aprendizagem, contexto e estilo de intervenção e o acompanhamento do moderador [...] São funções do moderador a organização da comunidade, a disponibilização das sequencias dos conteúdos e a gestão das aprendizagens por meio do incentivo à participação e avaliação dos processos.

Logo, a atribuição do moderador (professores e tutores), além de responder às indagações enviadas pelos alunos, é estimular e atrair a participação de todos, objetivando a estruturação do que fora apresentado na atividade. Dentre os objetos de estudo e ferramentas de interação disponibilizados para os alunos, elenca-se uma

interação entre um aluno e seu tutor e como o processo de mediação ocorreu:

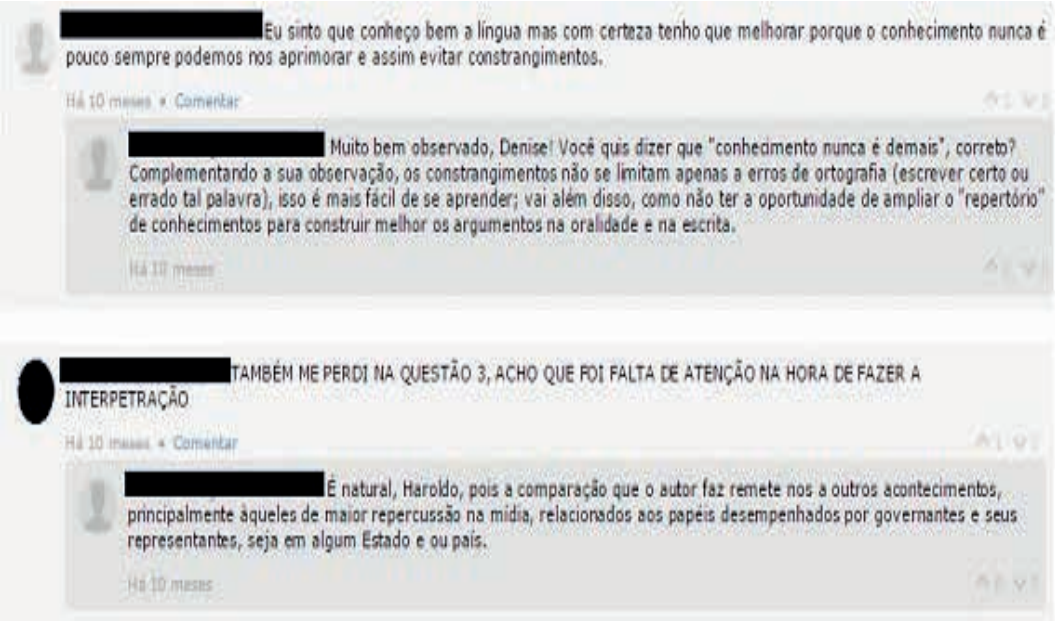


Figura 2 - Mediação – tutor x aluno

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando a comunicação entre o tutor e seus alunos verificou-se todo o zelo do tutor quanto a criação das respostas direcionadas ao aluno específico, identificando-o e direcionando a resposta de forma pessoal, recorrendo para o assunto que ele comentou, citando algumas de suas transcrições e corroborando com o assunto positivamente, estimulando, assim, a participação do mesmo.

Percebeu-se que as mediações e interações entre os alunos e seus tutores poderão ser sempre diferenciadas, pois, estarão sujeitas as dúvidas e sugestões dos alunos no ambiente do fórum.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo, através do recorte da dissertação defendida, analisar a satisfação dos egressos quanto aos procedimentos de ensino no PRONATEC avaliando-se a qualidade das disciplinas semipresenciais, a utilização e aplicabilidade dos fóruns e a mediação dos professores e tutores.

Notou-se que as opniões atribuídas pelos egressos foram divergentes sobre os tópicos analisados, conforme pode ser verificado nos gráficos 1, 2 e 3, o que remeteu a uma reflexão de como fora prosposto aos alunos o avanço destas disciplinas semipresenciais, bem como, qual fora o suporte e mediação fornecido para eles.

Assim, sintetizando nossas proposições, os respondentes enunciaram uma conceituação geral sobre às disciplinas semipresenciais, 46,66% dos alunos atribuíram notas regular ou péssimo, 18,33% dos alunos atribuíram notas ótimas ou muito bom e

35% dos alunos atribuíram conceito bom.

Quanto as notas atribuídas para os fóruns, estas obtiveram uma disparidade pequena, em que 51,66% dos alunos lhes atribuíram conceitos positivos referentes ao conteúdo trabalho e a mediação dos tutores e 48,33% dos alunos avaliaram-lhes negativamente, muitos alegando serem desnecessarios e não agregar conhecimento algum.

No que tange ao trabalho dos tutores, pode se observar que 20% dos alunos atribuíram conceitos ótimos e muito bom para o trabalho desempenhado, 43,33% conceituaram os tutores em seu suporte como bons e 35% atribuíram conceitos regular ou péssimo, ficando evidente através dos dados colhidos que o trabalho dos tutores, para a maioria dos alunos, fora satisfatório.

De acordo com os resultados apresentados nos gráficos, notou-se que, mesmo com as considerações negativas de alguns egressos, os mesmos ficaram satisfeitos com a forma que foram executadas as disciplinas semipresenciais.

Desta forma, deduziu-se que as ferramentas tecnológicas comparecem para assessorar o ensino na execução de suas atividades, sendo o papel do professor e do turo esencial na motivação e na mediação, tanto que Kenski (2012, p. 88) assevera que “os alunos, isolados, em interação exclusiva com o computador e o conteúdo, logo desanimam”.

Deste modo, o desafio é ser capaz de beneficiar-se de todas as possibilidades para tornar os conteúdos participativos, suscitando a curiosidade naquele que utiliza os meios tecnológicos, evitando assim que as disciplinas interativas não se tornem somente mais uma disciplina, via ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriano Rosa. **Novas tecnologias da informação e comunicação nos cursos do PRONATEC:** estratégias metodológicas. 2017. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná – Londrina, 2017. Disponível em:< https://s3.amazonaws.com/pgsskroton-dissertacoes/646084b74f02020ce077d8616e5e850f.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia. In: _____. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 43-57.

BRASIL. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União (DOU) 196, Seção 1, Pág. 21, 2016. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/127794688/dou-secao-1-11-10-2016-pg-21. Acesso: 16 out. 2018.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga, v. 1, n. 1, p. 4-10, 2008. Disponível em: http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/17/8. Acesso em: 15 out. 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREGONEZE, Gisleine Bartolomei et al. **Metodologia científica**. Londrina: Educacional, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KFOURI, Samira Fayez; SALERNO, Soraia Kfouri. **Processos educacionais mediados por tecnologias de informação e comunicação.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCARE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CNE, 2011. Disponivel em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5766_2875.pdf>. Acesso: 15 out. 2018.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. ***E-learning*** **e e-conteúdos.** Lisboa: Centro Atlântico. 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.**Sociologia geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MASSETO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013a.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida.**Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013b. p. 11-72.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

RIGO, Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Mediação pedagógica:** em ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARNOPOLSKY, O. ***Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes.*** Berlin: De Gruyter Open, 2012. Disponível em: http://www.degruyter.com/view/product/205438. Acesso em: 02 out. 2018.

TORI, Romero. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

CAPÍTULO 2

ENTRE A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O PPC DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPA

Erita Evelin da Silva Silva
Universidade Federal do Pará, Belém-Pará

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará, Belém-Pará

RESUMO: O presente artigo tem por objeto de estudo, a legislação nacional sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em História da UFPA. Busca mapear as determinações nacionais legais sobre a formação inicial de professores e os aspectos formativos contidos no PPC do referido curso. Para tanto, utiliza-se da compreensão de Nilma Gomes (2009) sobre a *incorporação* e *implementação* da legislação educacional sobre o trato com a diversidade étnico-racial**,** recorrendo à *análise de conteúdo* de Laurence Bardin (2011) como suporte metodológico, no que tange à *categorização*, *sistematização* e *enunciação* dos dados. Apresenta-se, de forma preliminar, que a incorporação, de pelo menos em parte, das exigências nacionais à formação inicial de professores no PPC de licenciatura em História da UFPA é um avanço no processo de implementação, entretanto, é necessário ir além de "um lugar periférico", ou seja, se constitui como imprescindível a inserção explícita dos princípios pedagógicos das determinações legais no Projeto Pedagógico do Curso.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores, Projeto Pedagógico do Curso, Legislação Nacional sobre a formação de professores.

ABSTRACT: The present article aims to study the national legislation on the initial training of teachers for Basic Education and the Pedagogical Project of the Course (PPC) of degree in History of UFPA. It seeks to map the national legal determinations on the initial formation of teachers and the formative aspects contained in the PPC of said course. To do so, we use the understanding of Nilma Gomes (2009) on the incorporation and implementation of educational legislation on the treatment of ethnic-racial diversity, using the content analysis of Laurence Bardin (2011) as a methodological support, regarding to the categorization, systematization and enunciation of the data. It is presented in a preliminary way that the incorporation, at least in part, of the national requirements for the initial training of teachers in the PPP degree in History of UFPA is an advance in the implementation process, however, it is necessary to go beyond " a peripheral place ", that is, it is essential to explicitly insert the pedagogical principles of the legal determinations in the Pedagogical Project of the Course.

KEYWORDS: Initial teacher training, Pedagogical Project of the Course, National

Legislation on teacher education.

1 I INTRODUÇÃO

Bernardete Gatti, Elba Barretto e Marli André (2011) verificam que os estudos realizados sobre a formação inicial de professores não se voltam à questão das "conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação". Assim como, evidenciam que a relação entre teoria e prática apontada como necessária nas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica "não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores". (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 90).

Elba Barretto (2015) apresenta que as fragilidades relativas à qualidade dos cursos de licenciatura, de modo geral, não podem ser atribuídas apenas às condições recentes de sua expansão, destacando que os modelos de formação de professores, permanecem "(...) arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas." (BARRETTO, 2015, p. 687). Evidenciando certa "ausência de um foco claro na docência", constatando que tais cursos continuam mantendo:

> (...) o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. (BARRETTO, 2015, p. 687-688).

Desse modo, argumenta que o preparo para a profissão docente deve ir além do "equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia", enfrentando problemas derivados de outras ordens e submetidos a outros constrangimentos, com ênfase aos que acontecem na escola. (BARRETTO, 2015, p. 688).

No que concerne também à formação inicial de professores, Bernardete Gatti (2012) defende a necessidade uma "verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação". Para assim, combater a clara "fragmentação formativa e as generalidades observadas nos conteúdos curriculares". (GATTI, Bernardete, 2012, p.29).

Bernardete Gatti (2012) evidencia, ainda, uma carência visível de políticas de ação que se volte para a qualificação profissional inicial, tanto em nível estrutural quanto curricular, uma vez que os cursos de licenciaturas se apresentam como disciplinares, por área ou por *campos*, não se integrando como um todo, ou seja, não direcionados para o exercício do magistério. Desse modo, indica a necessidade de a formação de professores não ser pensada apenas a partir das ciências e seus

diversos *campos* disciplinares, mas, ser pensada e realizada a partir da função social própria à Educação Básica e aos processos de escolarização. Segundo a autora:

> (...) A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, Bernardete, 2012, p.29).

Quanto à formação inicial em história, Flávia Caimi (2009) ressalta que é imprescindível superar a "dicotomia entre conteúdo e método, teoria e prática, saber específico e saber pedagógico", defendendo a necessidade de se investir, ao longo do curso de formação inicial do professor de história, num processo pedagógico que instaure "condições de os acadêmicos construírem posicionamentos epistemológicos que lhes permitam entender os processos de construção cognitiva". (CAIMI, 2009, p. 40).

Segundo Flávia Caimi (2009) tanto os "conhecimentos específicos", quanto os "conhecimentos pedagógicos" são fundamentais na formação do professor de história, para a autora tal relação não pressupõe qualquer hierarquia de valor e/ou importância. (CAIMI, 2009, p. 40).

Guiomar Mello (2000), há tempo, argumenta que a formação inicial dos professores se constitui como o ponto principal a partir do qual é possível pensar na melhoria da qualidade da educação básica, para somente assim possibilitar a formação de um "um círculo virtuoso de consequências mais duradouras". Desse modo, para a viabilidade de tal "círculo virtuoso", é necessário que a formação inicial dos professores leve em consideração, em seus processos formativos, os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais da educação básica. Para Guiomar Mello:

> (...) A simetria invertida de situações de formação e exercício profissional exige que a aprendizagem do conteúdo dos cursos superiores de formação de professores seja presidida pelos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na educação básica. (MELLO 2000, p. 102).

Tal autora ressalta que a compreensão desta "simetria invertida" não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente em "situações mecanicamente análogas as de aprendizagem típicas de criança e do jovem na educação média". Mas sim, torná-la uma experiência "*isomorfa*" à experiência de aprendizagem que o futuro professor deverá facilitar a seus futuros alunos, ou seja, um aprender que permite apropriar-se de estruturas comuns abstraindo as diferenças de conjuntura. (MELLO 2000, p. 103).

De posse do exposto, objetivamos neste artigo mapear as determinações legais sobre a formação inicial de professores, assim como identificar os aspectos formativos contidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em História da UFPA.

Problematizando a incorporação das exigências das determinações legais à formação de professores no referido documento.

2 I METODOLOGIA

Elegemos como *escopo* de análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 e suas atualizações com as Leis Federais n. 10.639/2003 e 11.645/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004; o Plano Nacional de Implementação das DCNs das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2009; as DCNs para a Educação Básica de 2013; as Novas DCNs Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015 e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em História da UFPA.

3 I RESULTADOS

Utilizando-nos da compreensão do direito público subjetivo estabelecido na Constituição Federal de 1988, a uma educação básica de qualidade, nos ateremos a mapear as determinações legais para o exercício da docência na Educação Básica com vistas a atender as obrigatoriedades nacionais.

Ao abordar especificamente a Educação Escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, em seu artigo 21, a caracteriza como sendo composta pela Educação Básica e pela Educação Superior. De acordo com essa legislação, a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, sendo esta formada por três etapas distintas: *Educação Infantil*, *Ensino Fundamental* e *Ensino Médio*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a formação de docentes para atuação na Educação Básica:

> (...) far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB n. 9.394/1996, Art. 62).

No que diz respeito à organização da Educação Nacional, tal legislação, apresenta como incumbência dos docentes:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
>
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; (LDB n. 9.394/1996, Art. 13).

Em 2003 e posteriormente em 2008, a LDB n. 9.394/1996 fora alterada respectivamente pelas Leis Federais n. 10.639 e n. 11.645, para a inclusão do currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Dentre os meios legais para a implementação da Lei n. 10.639/03, podemos mencionar as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (aprovada pelo Parecer CNE/CP n. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. Tal diretriz foi instituída pela Resolução CNE/CP n. 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da referida Lei.

No mesmo segmento temos o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que estabeleceu as metas e as estratégias para a ampla adoção da Lei n. 10.639/03, prevendo e enfatizando as diferentes responsabilidades dos Poderes Executivos, Legislativos e dos Conselheiros de Educação na instância Municipal, Estaduais e Federal. Assim como, orientou na formação dos professores, na produção de material didático e na sensibilização dos gestores da Educação Básica.

Quanto aos aspectos formativos dos professores, contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, os mesmos objetivam "orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da educação básica", tendo em vista assegurar uma educação de qualidade social, para todos em todas as Etapas da Educação Básica, compreendida como um processo "*orgânico, sequencial e articulado*".

4 I DISCUSSÃO

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, o docente apto a atuar na Educação Básica deve articular além de um conjunto de habilidades cognitivas, deve saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, ou seja, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; trabalhar cooperativamente em equipe; compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; e desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. Tais exigências ao docente podem ser correlacionadas e melhor

visualizadas na Figura 01:

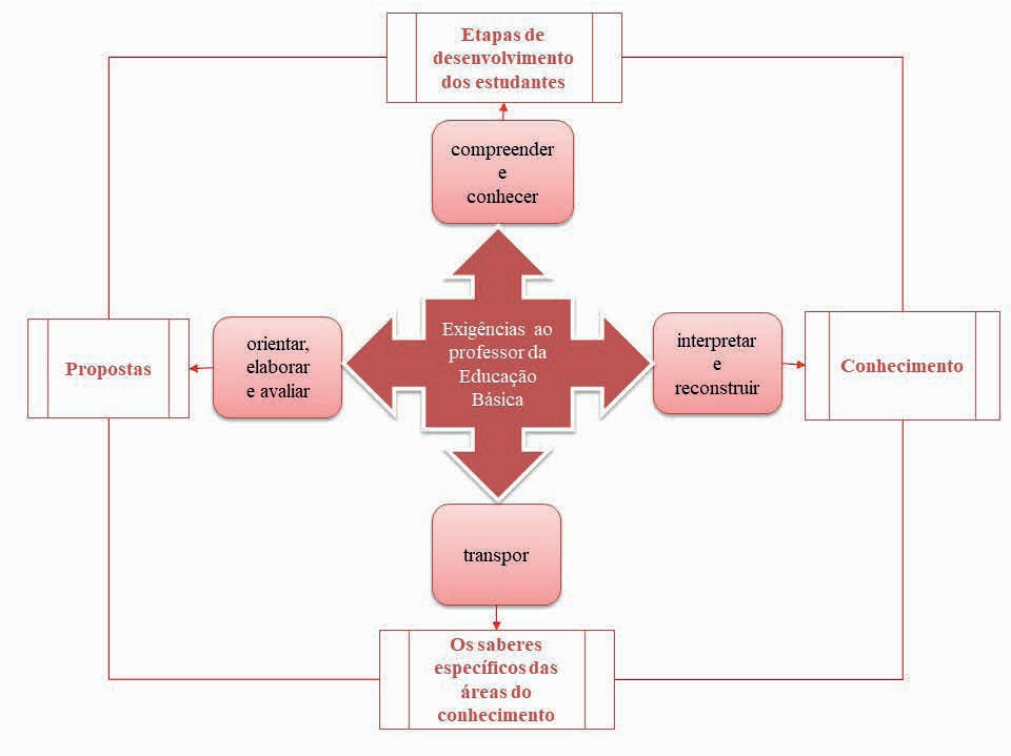


Figura 01: Ilustra as ao professor da Educação Básica.

Fonte: Figura elaborada pelas autoras, com base nas DCNs da Educação Básica/2013.

E, especificamente, de acordo com as *Novas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e, para a formação continuada* de 2015, os discentes dos cursos de graduação em licenciatura devem possuir um repertório de informações e habilidades composto pela *pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos*, fundamentado em princípios de *interdisciplinaridade*, *contextualização*, *democratização*, *pertinência* e *relevância social e ética*. Nesse sentido, tais Diretrizes determinam: *Princípios*, *Estrutura* e *Currículo.*

Sobre os *Princípios* norteadores da Base Comum Nacional da formação inicial em nível superior, os mesmos devem assegurar uma formação docente para atuação em todas as Etapas da Educação Básica. Formação esta que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e contrária a toda forma de discriminação, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais no que concerne ao reconhecimento e à valorização da diversidade.

Assim como, proporcionar a articulação necessária entre a teoria e a prática no processo de formação discente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; reconhecendo, ainda, nas instituições de Educação Básica, espaços essenciais à formação inicial dos profissionais do magistério, assegurando, desse modo, uma organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação,

garantindo uma sólida base teórica e interdisciplinar.

As Novas Diretrizes atentam à *Estrutura* dos cursos de graduação em licenciatura estabelecendo o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, distribuídos em 4 (quatro) grupos, compreendendo:

> I- **400 (quatrocentas)** horas de prática como componente curricular;
>
> II- **400 (quatrocentas)** horas dedicadas ao estágio supervisionado;
>
> III- Pelo menos **2.200 (duas mil e duzent**as) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos: De estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; e De aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, conforme o projeto de curso da instituição;
>
> IV- **200 (duzentas)** horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, conforme o projeto de curso da instituição. (Parecer CNE/CP n. 02/2015, p. 29-30) (grifos nossos).

Quanto ao *Currículo,* as Novas Diretrizes determinam que a formação inicial deve ser pautada no:

> (...) reconhecimento e na valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo (...). (Parecer CNE/CP n. 02/2015, p. 6).

Desse modo, os cursos de graduação em licenciatura deverão garantir nos currículos um grupo de conteúdos específicos e conteúdos diversos. Partindo desses três elementos estruturantes, tais Diretrizes ressaltam que a formação inicial oferecida nos cursos de graduação em licenciatura deve assegurar aos discentes uma formação adequada para promover uma educação básica de qualidade em consonância às determinações legais nacionais da Educação Básica.

Nessa perspectiva, a formação inicial dos discentes, para dar conta das exigências nacionais, deve ter como foco tanto conteúdos específicos quanto conteúdos relacionados à prática pedagógica, ou seja, à aprendizagem. E, assim, poder formar discentes aptos a oferecerem aos alunos da educação básica uma educação pautada nos princípios e finalidades listados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013. Tais exigências encontram-se listadas na Figura 02, especificadas pelas Etapas Educação Básica.

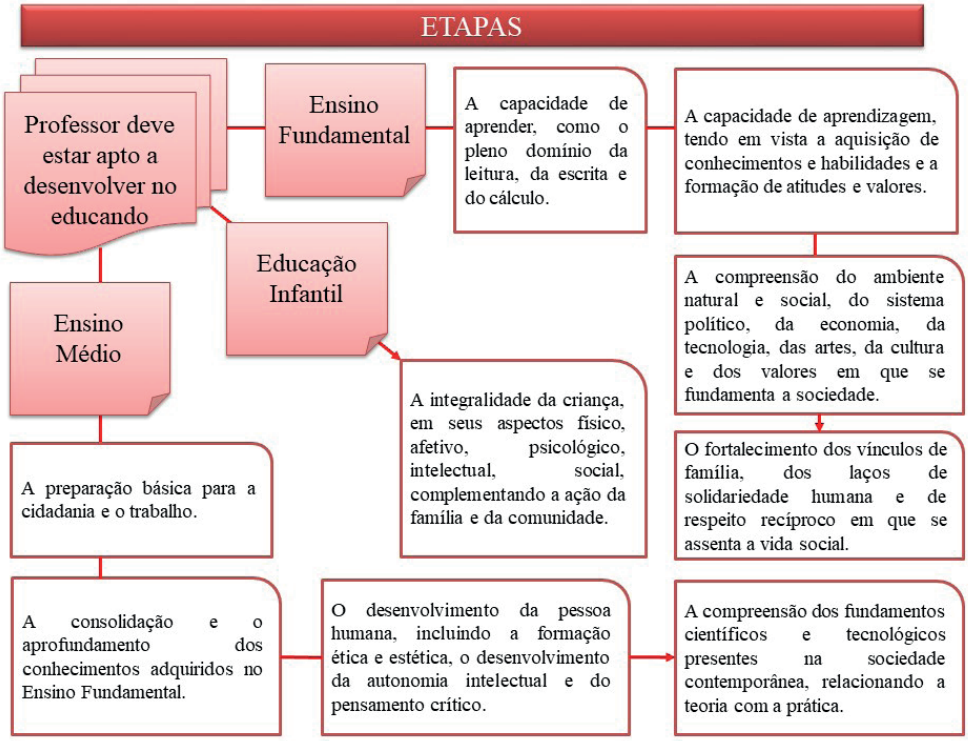


Figura 02: Ilustra o que o professor deve estar apto a desenvolver no educando.

Fonte: Figura elaborada pelas autoras, com base nas DCNs da Educação Básica/2013.

A partir das especificidades das ações esperadas do professor da Educação Básica, e das determinações nacionais legais a sua formação, reiteramos o argumento de Luiz Dourado (2015), de que as Novas Diretrizes para a formação inicial sinalizam à uma busca de maior organicidade nos processos formativos, e a necessidade de maior articulação entre as instituições de Educação Superior e de Educação Básica (DOURADO, 2015, p. 306).

No que tange ao PPC de licenciatura em História da UFPA tal documento se apresenta como uma proposta de reformulação, frente ao Parecer CNE/CP n. 9/2001, que prevê a distinção dos percursos curriculares dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, tendo por preocupação fundamental a garantia de que a distinção dos percursos curriculares não resulte em prejuízo nem para a formação do Bacharel, nem para a do Licenciado, com base numa organização curricular que garanta que o saber histórico constitua a base a partir da qual as formações de ambos se edificam.

O referido Projeto Pedagógico objetiva, de forma geral, estabelecer o compromisso com o desenvolvimento da compreensão da região amazônica como um espaço historicamente construído. E especificamente, ofertar uma formação em História, voltada para a compreensão dos processos históricos da região; tendo a experiência amazônica e brasileira como suportes estruturantes dos percursos curriculares; assim como uma formação para a Licenciatura em estreita relação com a Educação Básica, por meio do vínculo imediato com a prática profissional. (PPC de Licenciatura em História/UFPA, p. 7).

No que concerne a "Organização Curricular do Curso", a mesma prevê uma formação pautada em dois núcleos: *Histórica e Historiográfica*; e *Docente*. Os elementos estruturantes de cada núcleo de formação podem se visualizados na figura 03.

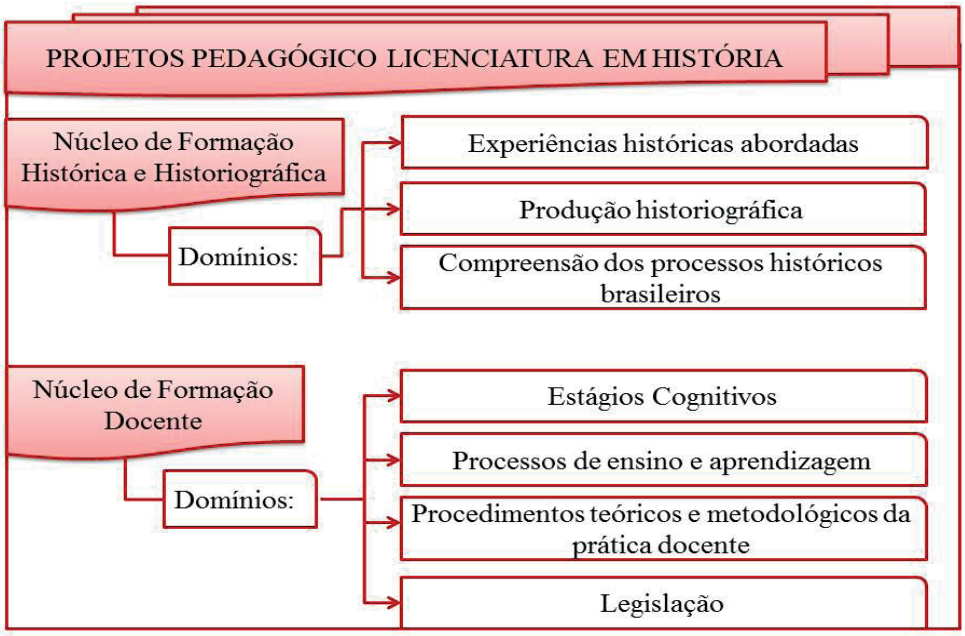


Figura 03: Ilustra os Núcleos de Formação do Curso de Licenciatura em História

Fonte: Figura elaborada pelas autoras, com base no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História/ UFPA, p.10-12.

Institui-se como perfil do egresso: ser profissional capacitado ao exercício do trabalho docente, como professor de História, habilitado a operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico; ser conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes historiográficas da Historiografia Brasileira; assim como, ser capacitado a operar o conhecimento historiográfico, de forma a produzir, a partir dele, Saber Histórico Escolar.

Com base nos objetivos do curso e no perfil do profissional a ser formado, espera-se que o licenciado em História reúna doze (12) competências, das quais sete (7) estabelecem relação direta entre o saber histórico escolar e o processo ensino aprendizagem; e cinco (5) se voltam aos conhecimentos específicos da disciplina.

O Projeto Pedagógico do Curso sinaliza que os estudos históricos devem voltam-se à formação do cidadão, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares para a Formação do Educador.

Quanto aos "Procedimentos Metodológicos", o documento indica que a metodologia de ensino do curso privilegiará a formação do intelectual autônoma, criativa e empreendedora, com base na articulação entre a teoria e prática; assim como entre o conhecimento historiográfico e saber histórico escolar. (PPC de Licenciatura em História/UFPA, p. 10).

Por fim, ainda dentre dos aspectos formativos, o PPC faz referência às temáticas, “Educação Ambiental”; “História e Direitos Humanos”; “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a serem abordadas de modo transversal ao longo das disciplinas do curso.

5 I CONCLUSÕES

Diante do exposto, concluímos, de forma preliminar, que apesar do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, apresentar alguns dos elementos estruturais dos instrumentos legais mapeados, em especial ao que tange a indicação de uma formação com base nos “estágios cognitivos das crianças e adolescentes”; nos “processos de ensino aprendizagem”; na “prática docente”; e na “legislação”, o objetivo geral do curso centra-se fundamentalmente em elementos disciplinares específicos da área.

Assim, com base em Nilma Gomes (2009), entendemos que a incorporação, de pelo menos em parte das exigências nacionais é um avanço no processo de implementação da legislação sobre formação de professores, pois favorece a sua aplicabilidade, possibilitando a consolidação de maneira mais sistêmica e articulada com as determinações legais nacionais. Entretanto, é necessário ir além de “um lugar periférico”, ou seja, permanece sendo imprescindível à inserção explícita dos princípios pedagógicos da legislação no Projeto Pedagógico do Curso, o que pode auxiliar na efetivação da mesma.

De todo modo, constatamos que a incorporação das exigências legais é incipiente, e que o PPC de licenciatura em História da UFPA nos possibilita chegar à compreensão de que os cursos de formação inicial continuam não privilegiando a aquisição das competências necessárias para organização do processo de ensino. Corroborando com as pesquisas da literatura especializada do *campo*, de que tal formação permanece apresentando “ausência de um foco claro na docência” e que deve ser constantemente pensada e realizada a partir da “função social própria à Educação Básica e aos processos de escolarização”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba S.S.. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.-set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf Acesso em: 22 de dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Ed. Brasília:

Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 518 p. Atualizada até a EC n. 97/2017. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 22 de dez. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 22 de dez. 2017.

_____. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 9 de jul. de 2018.

_____. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 9 de jul. de 2018.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de jun. 2017.

_____. Parecer CNE/CP n.2, de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 21 de fev. 2017.

_____. Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,** *em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 07 de mai. 2017.

_____. Parecer n. 03, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 9 de jul. de 2018.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 21 de fev. 2017.

_____. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações** ÉtnicoRaciais **e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 9 de jul. de 2018.

CAIMI, Flávia E.. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul.-dez. 2009. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/352. Acessado em: 9 de jul. de 2018.

DOURADO, Luiz F.. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 36, n. 131, abr.-jun., 2015, p. 299-324. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Acesso em: 9 de jul. de 2018.

GATTI, Bernardete A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. Anais ENDIPE, Campinas: UNICAMP, 2012, p. 16-32. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf. Acesso em 06 de fev. 2018.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, N.L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes:** Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Sti" ung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

MELLO, Guiomar N.. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva***,* São Paulo, v.14, n.1, Jan./Mar., 2000, p.98-110. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf. Acesso em: 9 de jul. de 2018.

MARQUES, Ricardo Ribeiro Rocha; SOUZA, Marina Batista Chaves Azevedo de. Faço o que digo? A relação entre o Projeto Político Pedagógico e a prática Docente. **Revista Foco,** v.10, n. 2, jan./jul. 2017. http://www.revistafocoadm.org/index.php/foco/article/view/425/240. Acesso em: 21 de ago. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto políticopedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf. Acesso em: 21 de ago. 2018.

CAPÍTULO 3

ENTRE METODOLOGIAS E PROJETOS DE PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS EM MÚSICA

Elisa da Silva e Cunha
Centro Universitário Metodista IPA
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
Centro Universitário Metodista IPA
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: Esse relato apresenta excertos do trabalho realizado por duas professoras universitárias que trabalham com diferentes disciplinas tendo como tema a inserção e iniciação à pesquisa em um Curso de Graduação em Música/Licenciatura. No desenvolvimento destas disciplinas as professoras desenvolvem um trabalho integrado procurando fazer com que haja continuidade e integração entre ambas. Na primeira delas os alunos realizam o processo de reflexão e definição do tema de pesquisa, apresentando uma breve revisão bibliográfica. Na seguinte, os alunos consolidam suas escolhas e elaboram um projeto de pesquisa. Aqui são apresentados os processos e as metodologias utilizadas pelas professoras, e também levantadas algumas reflexões sobre a formação em pesquisa na graduação em música pelos profissionais que atuam na formação de professores em música.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação à pesquisa em música. Pesquisa na licenciatura em música. Docência universitária em música.

ABSTRACT: This text presents the report on the work developed by two professors in two different disciplines in the Undergraduation Course of Music Education of the Centro Universitario Metodista IPA. Both professors develop an integrated work between both disciplines, where one discipline initiates the writing and thinking process related to the research project construction and the other concludes this process. In the first discipline, students reflected about the research problem and its related issues, and also make the literature review. In the second one, they consolidate their choices and finish the research project. We present here our pedagogic procedures and reflections about the scientific research teaching in the music course.

KEYWORDS: Iniciation to research in music. Research in music education. Undergraduation teaching in music.

1 I INTRODUÇÃO

Nos limites deste relato de experiência trazemos para a discussão e reflexão questões

a partir dos diálogos e desafios de nossas práticas como professoras formadoras que ministram disciplinas ligadas à pesquisa em Educação Musical no espaço do Ensino Superior de Música e também como integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical Cotidiano do PPG – Música/UFRGS. Nesse espaço de leitura e estudos aprendemos a compartilhar ideias e realizar escritas conjuntas a partir de temas próximos de nosso cotidiano e das nossas práticas profissionais como formadoras de professores de música. Essa perspectiva nos motivou a pensar um trabalho em conjunto que resultou no relato que será apresentado. A sua construção se deu como um processo artesanal (MILLS, 2009) em que fomos costurando as experiências de cada uma e fazendo sentido delas na medida em que escrevíamos e discutíamos nossas práticas.

Contextualizamos esse texto e o cenário dos nossos diálogos, apresentando o currículo do Curso de Música - Licenciatura do Centro Universitário Metodista IPA, na cidade de Porto Alegre/RS, o qual prevê dois componentes voltados para a pesquisa em música, quais sejam: Metodologia da Pesquisa em Educação Musical (MPEM) que é ministrado no quinto semestre do curso e Elaboração de Projeto de Pesquisa em Educação Musical (EPPEM), que ocorre no sétimo e último semestre. Como membros do NDE (Núcleo Docente Estruturante), temos discutido a importância da interlocução entre os componentes curriculares do curso para auxiliar os alunos na construção das relações entre eles. Acreditamos na importância da pesquisa na formação inicial em educação musical como forma de levar os alunos a desenvolver o pensamento crítico e científico, elevando o nível das discussões da área. Ao mesmo tempo, temos visto que muitos alunos desconhecem o que é conhecimento científico e o que envolve sua produção. Refletindo sobre nossa prática, decidimos relacionar nossos planejamentos buscando continuidade e maior unidade. Com o intuito de haver um diálogo entre as disciplinas, tivemos a ideia de iniciarmos em MPEM, o processo de reflexão e escrita do tema, a problematização e ainda uma breve revisão bibliográfica para então na disciplina da EPPEM os alunos continuarem a elaboração do projeto. Portanto, este trabalho objetiva relatar a experiência de duas docentes no diálogo entre suas disciplinas voltadas para a pesquisa em educação musical.

2 | METODOLOGIAS

Embora este seja um relato de experiência, visando futura pesquisa no tema, trazemos aqui nossos procedimentos metodológicos no que se referem à condução desta experiência.

A disciplina de MPEM ocorre uma vez por semana e com carga-horária de 36 horas. Ela visa refletir, debater e definir tema para construção de projeto de pesquisa individual; conhecer e compreender abordagens metodológicas de pesquisa em diferentes áreas da educação musical. Iniciando com uma ampla discussão sobre as áreas e subáreas da música, visa construir o pensamento dos alunos em relação

à busca do tema a partir de uma dimensão ampla até chegar ao foco específico. Esse processo inicia-se com a proposição de um exercício escrito em que a partir da palavra 'música', os alunos reflitam sobre as áreas que estão ligadas a ela. Em seguida debatemos os entrelaçamentos entre as subáreas da música e da educação musical, culminando no estudo de Kraemer (2000) que afirma:

> A pedagogia da música ocupa-se com a relação entre as pessoa(s) e as música (s) sob os aspectos de apropriação e transmissão. Ao seu campo de trabalho pertencem toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares assim como toda a cultura musical em processo de transformação. (KRAEMER, 2000, p. 51)

A leitura desse texto visa trazer aos alunos uma maior consciência sobre as áreas do conhecimento em música e também aqueles que se entrelaçam com a educação musical. É possível a partir de uma leitura dialogada, perceber que os alunos passam a situar a educação como área e inclusive a questionar-se sobre a sua identidade profissional, uma vez que passar a refletir sobre o objeto da educação musical.

A partir dessas reflexões, sugerimos que os alunos busquem diferentes resumos de trabalhos da área, pesquisados em banco de teses e dissertações. Nessa leitura a tarefa consiste em identificar seus temas, situá-los nas áreas de conhecimento as quais estão relacionados e procurar identificar as teorias os embasam. Essa tarefa tem o objetivo de fazer com que os alunos passem aos poucos a reconhecer as linhas de pesquisa em educação musical, bem como os referenciais teóricos que os fundamentam para as futuras interlocuções entre as etapas do trabalho de construção de um projeto de pesquisa.

A etapa seguinte consiste na reflexão sobre os temas de interesse dos alunos. Solicitamos que em aula, procurem escrever um parágrafo sobre seus interesses e a partir dessa escrita, iniciamos um relato de cada aluno em que todos participam com sugestões e questionamentos. Como exemplo de escrita sobre o tema e sua problematização, lemos em conjunto a introdução de uma tese de doutorado e após temos um segundo seminário em que cada aluno apresenta o amadurecimento das ideias iniciais sobre seus interesses. Nele lançamos questionamentos às propostas dos alunos, buscando maior delineamento do tema. Ainda na fase de início do texto sobre o tema de pesquisa, lemos em conjunto o prefácio do livro "Truques da Escrita" de Howard Becker. Numa perspectiva sociológica, o autor traz através de linguagem simples e direta os dilemas dos alunos de pós-graduação sobre a escrita acadêmica. Ele analisa as razões pelas quais os alunos apresentam tanta resistência para a escrita, critica o tipo de linguagem rebuscada, relata sua experiência como professor numa oficina de produção textual na escola de Chicago, aborda questões bastante polêmicas sobre o poder e a hierarquia na academia que se revelam nas formas de escrever e de ler os textos dos pares e, principalmente, mostra que a escrita é um processo cujo produto depende de inúmeras versões e reescritas.

> A principal mensagem que sempre procurei passar é que os problemas que as pessoas têm ao escrever não derivam de alguma deficiência delas, de falta de dedicação, pouco talento ou de qualquer um dos vários defeitos que elas possam imaginar como causa de suas dificuldades. [...] Ou seja, as dificuldades que você enfrenta para escrever não são culpa sua nem resultado de uma inabilidade pessoal. A organização social na qual você escreve está criando essas dificuldades para você. (BECKER, 2015, p.7-8)

A leitura desse prefácio tem mostrado pelos relatos em aula que os alunos se sentem respaldados e muitos comentam que as dificuldades na sua escrita pareciam ser "um problema" exclusivo. Essa identificação parece trazer um alívio e em muitos casos um incentivo para tentar iniciar o processo de escrita com menos resistência e medo.

Após o seminário e a leitura do prefácio referido os alunos iniciam a revisão bibliográfica para definir ainda mais seu tema e embasar a problematização. Durante a revisão bibliográfica, lemos Alves (1992) que discute a importância de uma revisão bibliográfica de qualidade e descreve seus tipos em formato de caricaturas a partir de teses e dissertações da área de educação. Sem tentar oferecer um padrão de revisão, a autora coloca: "Dado o fato de que a revisão bibliográfica deve estar a serviço do problema de pesquisa, é impossível, além de indesejável, oferecer modelos a serem seguidos (ALVES, 1992, p. 54)." Apesar do texto ter quase trinta anos, seu conteúdo ajuda os alunos a refletirem sobre como conceber uma revisão bibliográfica.

A etapa seguinte é a elaboração de um texto preliminar de definição do tema, problematização e revisão, que é apresentada em aula e acompanhada pela professora propondo questionamentos e sugestões. No final do semestre os alunos entregam uma versão final deste texto que deve conter o tema de pesquisa, sua justificativa, a problematização e uma revisão bibliográfica inicial. Como a disciplina tem também o objetivo de abordar as questões metodológicas, o processo de construção do projeto encerra-se nesta etapa, devendo continuar na disciplina de EPPEM.

A EPPEM ocorre no último semestre do curso e tem como principal objetivo a organização de defesa de um projeto de pesquisa em educação musical. Ela é ministrada no 7º semestre do curso e está organizada em 72 horas, com 2 encontros semanais para as discussões conceituais, leituras, escrita, análise de outros projetos de pesquisa, revisão de literatura e debates em pequenos grupos, assim como o relato de professores/pesquisadores que concluíram seus mestrados, doutorados e especializações com depoimentos sobre os processos de pesquisa e as escolhas dos caminhos metodológicos, com os bastidores da pesquisa, seus dilemas e aprendizagens. A proposta dessa disciplina é trabalhar com a elaboração de um projeto de pesquisa a partir do processo de leitura/escrita com diferentes textos, no sentido de propiciar aos licenciandos um espaço para que escrevam e socializem seus escritos com os colegas na aula, que leiam e comentem sobre esses escritos. Ora são convidados a escrever individualmente, em outros momentos fazem textos em duplas e até mesmo em trios, num exercício constante de compartilhar a escrita, mesmo que de maneia provisória e

inacabada, através de alguns “truques” apresentados na Introdução do livro de Howard Becker (2015), capítulo esse que foi lido e muito comentado em sala de aula. Becker (2015) comenta que no processo de escrita muitos sentem-se solitários e destaca que “esse problema nasce da condição de isolamento em que muitas vezes trabalhamos: enclausurados sozinhos em um aposento que ninguém vê o que estamos fazendo” e o autor complementa suas reflexões pontuando que “muitas vezes os estudantes escondem seus textos uns dos outros, nunca veem seus professores com a mão na massa e nem o trabalho que têm antes do texto deles ser publicado” (p.4).

Para contextualizar esse relato pontuo que atuo como docente desse componente curricular desde a sua primeira edição no Curso, o que aconteceu em 2010 e originalmente a disciplina tinha 36 horas com um encontro semanal. Quando aconteceu a mudança com novo PPP do Curso de Música em 2012, ela passou a contar com 72 horas e com 2 encontros semanais, pois percebemos que seria importante os alunos terem uma carga horária maior para dar conta do processo de elaboração até a entrega e defesa do Projeto de pesquisa. Como já mencionado anteriormente neste artigo, cabe ressaltar que ao longo do curso os alunos têm contato com as disciplinas de **Metodologia da Pesquisa** no 1º. Semestre e **Metodologia da Pesquisa em Educação Musical,** no 5º. semestre**.**

Ao apresentar a dinâmica da EPPEM busquei organizar uma certa cronologia para a realização das tarefas, no sentido de auxiliar os alunos nesse processo. Uma das primeiras atividades aborda a seleção do tema de pesquisa para compor o projeto, com os dilemas que envolvem essa escolha e, dessa maneira propor as primeiras leituras de artigos para a aproximação e delimitação do seu tema e problema de pesquisa. A partir dessas leituras trazemos alguns questionamentos para responderem: **Qual é o meu tema de pesquisa? Quais são as relações entre esse tema de pesquisa e a minha trajetória?** Outra etapa que envolve questionamentos e reflexões é a definição do problema ou questão de pesquisa. Costumamos ler e comentar textos que falam dessa etapa como Penna (2015), em capítulo intitulado “O processo de formulação do problema de pesquisa: algumas orientações” (p.47-60) e também Oliveira (2008) que propõe que o pesquisador ao iniciar seu projeto de pesquisa e definir o tema, organize “a questão-problema em torno do tema” (p.304).

Ao longo da disciplina realizamos outros escritos que vão além das etapas do projeto. Eles elaboram: uma **Carta direcionada a um Programa de Pós-Graduação em Música ou Educação** apresentando seu projeto e fazendo uma síntese dele, além de destacar o seu retorno social para a comunidade e, desta forma, buscar manter o foco da pesquisa e ter clareza seu problema/questão. Uma outra atividade consiste em escolher uma **Receita culinária** de algum prato que tenha sido passado de maneira oral para eles, com destaque detalhado para o **Modo de preparo** e, dessa maneira, propiciamos uma reflexão e analogia dessa parte da receita com a construção do capítulo da Metodologia do Projeto de pesquisa, com os ingredientes básicos que não devem faltar e a sequência do preparo, do passo a passo. Para essa analogia do modo

de preparo com a metodologia de pesquisa busquei autores como Minayo (2001), por exemplo, que pontua: “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a ela” (2001, p.3).

Na sequência de tarefas envolvendo a leitura e escrita estão a organização de um **Resumo acadêmico** como relato de alguma prática musical realizada por eles, trabalhando as características de um texto resumido e 3 palavras-chave e que normalmente traz a experiências/vivências durante uma das etapas do Estágio Supervisionado. Como uma outra escrita vem a organização de uma breve **autobiografia musical,** na perspectiva do campo da pesquisa Autobiográfica, onde os alunos organizam uma narrativa escrita de aspectos que constituíram e constituem suas histórias musicais e as articulações destas com o ingresso deles em um Curso de Licenciatura em Música. Para essa atividade trabalhamos com leitura de excertos de autores como Carvalho (2010), que ressaltam:

> No entrelaçamento da leitura e escrita, há a considerar-se o diálogo intenso e polifônico que vai se estabelecendo, texto a texto, palavra a palavra, entre vozes próximas e distantes, alimentado pelo saber, pela afinidade, pela paixão, pela amizade, na construção ao sabor da pena ou das teclas, ou nas contradições intencionais no que se diz, na lucidez quando se reconhece o fantasma que faz o elo entre autor-escritor e o leitor, ou leitora (CARVALHO, 2010, p.15).

Ainda organizamos um mapa conceitual com a seleção de 10 palavras que sejam fundamentais o projeto de pesquisa de cada um, com o objetivo de que todas as palavras e conceitos contidos no mapa sejam interligados.

Uma última atividade antes da entrega e defesa dos projetos de pesquisa tem sido a realização de orientações dos projetos em duplas, com o objetivo de ver as questões finais de estrutura, conhecer o projeto dos colegas, comentar e sugerir, e, desta forma, organizamos o encaminhamento do Projeto final, antes da semana de defesa oral e entrega dos projetos salvos em CD.

Fazemos o momento da defesa oral com a apresentação do projeto em power point para que todos possam acompanhar e o candidato tem 10 minutos para a explanação e 10 minutos para arguição. Os alunos são avaliados pela defesa oral e quanto pelo projeto escrito, cumprindo dessa maneira esse ritual de defender o projeto como um dos requisitos para a conclusão do curso.

3 I DISCUSSÕES PRELIMINARES

É através desta experiência que procuramos manter o diálogo entre as duas disciplinas de modo permanente, bem como em conversas que avaliam o nosso trabalho e a pertinência de nossa proposta. Buscamos ver em que medida os alunos de MPEM, mantêm seus temas no semestre em que cursam EPPEM. Questionamo-

nos sobre quais as questões que surgem ao longo deste processo e que tipo de dificuldade os alunos apresentam em relação a elas. Muitos têm sido os desafios que temos encontrado e trazemos para a discussão os seguintes tópicos: dificuldades na delimitação do tema, do problema, da concepção sobre o que vem a ser um projeto de pesquisa e questões envolvendo a escrita. Percebemos que os alunos apresentam muita dificuldade na delimitação do tema, sendo que há uma tendência a permanecerem em questões muito amplas. Além disso, suas problematizações muitas vezes já apresentam questões *a priori*, revelando aparentes soluções. Certos alunos tendem a generalizações baseadas em senso comum, tendo resistência a reflexão sobre suas concepções e visões de mundo. Outros, desenvolvem projetos que visam solucionar problemas pessoais, de implementação de ações institucionais ou ainda, confundem projetos de pesquisa com seus projetos de estágio, elaborando planejamentos. O processo de escrita é outro desafio encontrado. A falta de tempo desses alunos, na sua maioria trabalhadores, a resistência a escrita, a pouca experiência com leituras científicas e estruturação de textos tem nos levado a reflexões sobre nosso planejamento e propostas pedagógicas. A experiência de um trabalho em conjunto nos traz um grande crescimento e ao mesmo tempo um forte senso de identificação quando percebemos problemas comuns e buscamos juntas suas soluções. Este trabalho continua em desenvolvimento, pois faz parte de nossa atuação profissional na formação inicial de professores em música. A continuidade dele tem nos permitido ampliar nosso olhar relativo ao ensino da pesquisa num curso de graduação de licenciatura em música.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de nosso trabalho tem nos revelado a necessidade de refletirmos sobre dois grandes aspectos. O primeiro, refere-se às questões didáticas e pedagógicas relacionadas ao ensino superior em música, e neste caso, ao ensino voltado à iniciação à pesquisa. O segundo, diz respeito à importância e a necessidade da pesquisa num curso de graduação, de que forma ela deve ocorrer e com quais perspectivas. Ainda nessa direção, destacamos a relevância do processo de escolha dos temas dos alunos e suas vivências musicais como educadores e músicos e, também, com as questões e desafios pedagógico-musicais que emergem durante os estágios supervisionados e, posteriormente se tornam temáticas de pesquisa.

Certamente a orientação de projetos de pesquisa em um curso de graduação é mais um dos desafios que trazemos como docentes e orientadoras dos alunos. Emergem ainda muitas outras questões: Quais são as concepções de pesquisa que embasam esses trabalhos? Quais as são as melhores estratégias para que mantenham o foco no seu tema e problema de pesquisa? Como trabalhar com os alunos na busca de referenciais? Da revisão bibliográfica? O que ler? Como será

um projeto de pesquisa cuja temática emerge das práticas/vivências? Consideramos o nosso trabalho com essas disciplinas um rico e inesgotável campo de pesquisa e reflexão que pode trazer positivas contribuições ao campo da educação musical e à formação de professores de música.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judite. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, n.81, p.53-60, maio, 1992.

BECKER, Howard. **Truques da Escrita** - **Para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2015**.**

CARVALHO, Maria Rosa Martins. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica/Editora UNESP, 2010.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e Funções do Conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v.11, n.16/17, p.48-73, abril/novembro, 2000.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Projetos de Iniciação Científica no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio, MEKSENAS, Paulo (Org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em Ciência e Pesquisa.** Campinas: Papirus, 2008.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

CAPÍTULO 4

ERA UMA VEZ... UM DIÁLOGO COM A LITERATURA INFANTIL E O CORPO EM MOVIMENTO

Sára Maria Pinheiro Peixoto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/PPGED
Natal-RN

Ana Aparecida Tavares da Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/PPGED
Natal-RN

Fabyana Soares de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/PPGED
Natal-RN

Marcilene França da Silva Tabosa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/PPGED
Natal-RN

Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/PPGED
Natal-RN

RESUMO: Pensar a prática pedagógica por caminhos que consideram o corpo sujeito é um grande desafio e pensar essa prática considerando a literatura infantil é desafiador articular a magia e a fruição com o corpo em movimento. Este trabalho desponta de um relato de experiência desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, com crianças de 02 a 04 anos, versando sob um diálogo com o corpo e a literatura infantil. Sob os diálogos de Abramovich (2006), Cavalcanti (2002) e Moreira (2012, buscamos fazer o entrelaçamento das ideias de Merleau-Ponty (1999), discursando sobre a complexidade do corpo pelo viés da fenomenologia. Sob a metodologia da pesquisa descritiva, buscamos evidenciar esse momento rico em aprendizagens, fazer uma interface entre essas duas áreas, mediada pela sensibilidade, intelecção e transcendência, ludicidade e prazer pois a criança é um ser corporalmente ativo. Discursar sobre corpo e a literatura infantil, é levar aos professores, a reflexão de que o conceito de corpo é muito mais que uma forma fisiológica de estar no mundo, corpo é aprendizagem, é também encantamento, história, cultura, corpo é prazer, é riso, é arte, corpo é literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil, corpo, movimento, infância.

ABSTRACT: Thinking about pedagogical practice along paths that consider the subject body is a great challenge and thinking this practice considering children's literature is challenging to articulate magic and enjoyment with the body in motion. This work emerges from an experience report developed in a Municipal Center of Early Childhood Education,

with children from 02 to 04 years, dealing with a dialogue with children's body and literature. Under the dialogues of Abramovich (2006), Cavalcanti (2002) and Moreira (2012), we sought to interweave the ideas of Merleau-Ponty (1999), discoursing on the complexity of the body through the bias of phenomenology. Under the methodology of the descriptive research, we seek to highlight this rich moment in learning, to make an interface between these two areas, mediated by the sensibility, intellection and transcendence, playfulness and pleasure since the child is a corporeally active being. To talk about body and children's literature, is to bring to teachers, the reflection that the concept of body is much more than a physiological form of being in the world, body is learning, is also enchantment, history, culture, body is pleasure, is laughter, it is art, body is literature.
KEYWORDS: infant literature, body, movement, childhood.

Ler histórias para crianças sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar, com as situações vividas pelos personagens (ABRAMOVICH, 2006). Damos início a essa introdução com esse pequeno trecho da autora, para debruçarmos um pouco nesse universo rico e prazeroso que é a literatura infantil.

Sabemos que ler, sempre representou uma das ligações mais íntimas do ser humano com o mundo que o cerca, fosse os primeiros registros em cavernas, com a chegada das novas tecnologias, mas que sempre mexeu com o imaginário e o faz de conta do imaginário da criança, mas ainda pouco explorado nas salas de Educação Infantil, ou então, não tão bem explorado como deveria ser.

Sempre ouvimos desde pequeninos, que ler está associado ao prazer e muitas práticas de leituras, acabam sendo desprovidas de sentidos, uma vez que, se não tivermos atentos, torna-se práticas sem encantos e esse encontro entre as crianças e a leitura acaba se tornando uma relação do avesso sem desejo e cumplicidade, os livros tornando-se apenas um meio e não um meio-e-fim.

As salas de Educação Infantil têm que ser providas de sentido, cor e vida e ao adentrarmos no mundo da literatura infantil, tal relação não pode ser distinta. A criança pequena, tem suas primeiras experiências com a literatura infantil, primeiramente pelo adulto, pela contação de história, logo, compreende que o livro é um objeto em que ela pode ver, tocar, tentar compreender as imagens ao seu modo, tornando-se um leitor autônomo.

Nessa relação de curiosidade, vai se familiarizando com os personagens das histórias, e passa a sentir enredos, e querer fazer partes dos mais diversos contextos narrados ampliando seus conhecimentos de mundo, manifestando senso crítico, trilhando para uma aprendizagem significativa e prazerosa é também uma possibilidade de descobrir um mundo de conflitos e em ir busca de suas possíveis soluções.

A esse respeito destacamos ABRAMOVICH (2006), que enceta a seguinte afirmativa:

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) britar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 2006, p.17)

A autora mostra que é ouvindo histórias as crianças podem ampliar seu conhecimento de mundo, podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, de ser e de estar e sob essa dimensão contribuir para a sua construção de sujeito histórico e cultural, na perspectiva que podemos ir além da linguagem verbalizada e cognitiva e por que não abrirmos espaços para que a literatura infantil perpasse para uma outra dimensão, a linguagem corporal?

Constantemente somos instigados e desafiados a refletir e repensar sobre nossa prática diária, no intento de buscarmos desenvolver ações pedagógicas intencionais e conscientes que garantam a todas as pessoas independente de suas condições, o direito de aprender e avançar em suas aprendizagens contribuindo na formação integral do sujeito em todas as suas dimensões e na aceitação das diferenças individuais adentro da diversidade humana. Com isso, acabamos deixando de lado um elemento essencial do ser humano: o corpo, e sabemos que ele é parte integrante da vida humana.

Desde pequenas, as crianças exploram seu corpo, aprimorando-se a cada dia através de experiências diversas sejam com atividades, de saltar, correr, manusear, sentar, deslocar, etc., mas não devemos resumir o movimento humano apenas a um simples deslocamento corporal, mas que essas ações estejam pautadas em uma linguagem corporal que podem e são expressadas pelos sentimentos, pensamentos e emoções. Podemos dizer o modo como se processa o movimento, este é dado através da interação do sujeito com o meio, ou seja, nas interações sociais.

Derivando desse percurso pessoal, trabalhando com a formação continuada de professores dessa primeira etapa da vida escolar, foram germinando inquietações, suscitando o desejo em aprofundar o entendimento sobre lugar que tem o corpo na Educação Infantil e de forma podemos estabelecer uma relação viva e de encantamento com literatura.

Nos últimos anos, grandes têm sido os debates e reflexões a compreensão desse corpo que se constitui sujeito em diversos espaços históricos, sociais e culturais, tornando-se cada vez mais necessário a observação de um corpo sob uma abordagem mais subjetiva, considerado essencial para o desenvolvimento integral da criança enquanto sujeito e que esse corpo. Nessa perspectiva, temos Vigarello, Courtine e Corbin (2008), nos aponta o seguinte:

> O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus brasões. (COURBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008 p. 213).

Partindo dessa afirmativa, temos o entendimento de que esse novo olhar para o corpo, tem passado por diversas transformações. Vale destacar ainda que quando falamos de corpo, não podemos deixar de estabelecer uma intrínseca relação corpo e aprendizagem. Versamos aqui na concepção de um corpo que vai além de sua estrutura física, ligado ao modelo biomédico, no aspecto de prontidão e aptidão. Tratamos aqui, de um corpo que não é separado do sujeito pensante e que por sua vez, considera toda a sua existência. Fernandez (1991) explana bem quando afirma que a aprendizagem passa pelo corpo, desde o início ao fim.

Fazendo o levantamento do estado da arte sobre essas duas temáticas, corpo e literatura infantil, percebemos que há uma vasta produção teórica entre ambas, entre artigos, teses e dissertações, no entanto de formas desprendidas. Assim, deparamo-nos com a escassez de produção de trabalhos científicos e acadêmicos que procuram fazer uma interface entre esses dois objetos de estudo: corpo e literatura infantil, manifestando assim, a necessidade de estudos que proponham uma interface entre essas duas áreas.

A frente às questões até então já discutidas, apresentamos as questões que norteiam esse relato de experiência, vivenciada em um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade do Natal/RN, desenvolvida com crianças de 2 a 4 anos de idades, evidenciando um espaço de aprendizagem onde essas duas áreas riquíssimas de serem exploradas.

Discursar sobre corpo e a literatura infantil, é levar aos professores, a reflexão de que o conceito de corpo é muito mais que uma forma fisiológica de estar no mundo, corpo é aprendizagem, mas é também encantamento, história, cultura, corpo é prazer, é riso, é arte, corpo é literatura.

Apresentamos brevemente esses argumentos introdutórios, seguimos pela fundamentação teórica e metodológica, a seguir exibimos os desdobramentos das discussões e análises dos resultados desprendidos do relato de experiência e por fim tecemos as considerações e as referências que nos fundamentaram na construção desse relato.

Contudo, pontuamos a relevância dessa discussão, a fim de que possamos ampliar experiências exitosas e que possam estar se somando a outras experiências nesse universo rico que é a literatura infantil e o corpo em movimento.

A creche a e a literatura infantil: o seu contato na sala de aula

> Que cada um encontre um jeito gostoso de ficar sentado, deitado, enrodilhado, não importa como ... cada um a seu gosto ... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começa “era uma vez ...” (ABRAMOVICH, 2006)

Ouvir, histórias desde sempre, não é mesmo? Bem, sabemos que a literatura infantil sempre esteve viva em nossas vidas muito antes mesmo de dominarmos a leitura e a escrita. Foi por meio das cantigas de ninar, das cantigas de roda e contações

de histórias realizadas pelos familiares que a literatura infantil sempre teve esse contato mais recôndito com a criança. No entanto, em seu sentido mais formalizada, é no espaço escolar que a literatura edifica uma ligação mais lúdica com a criança e o mundo subjetivo, arraigados por uma cultura mais sistematizada. Oportunizá-la no espaço escolar, pressupõe o incentivo à leitura enquanto futuros leitores e escritores, porém, essa não é nossa questão central aqui.

Nossa discussão está pautada, nas possiblidades de contato com esse mundo e dele exploramos outras formas de encantamento e que possam estar viabilizando canais de aprendizagem. Os professores, vivenciam diariamente esse processo maravilhoso e puro de ser criança, desse modo, oportunizar o contato com a literatura em suas diversas possibilidades, é proporcionar o encantamento.

A palavra literatura, vem do latim *littera*, que exprime letra. Sem seu sentido mais conotativo, é arte, deleite. Aliado à infantil, conjecturamos a ideia de prazer, encantamento. Vale mais uma vez ressaltar, que não tratamos aqui da literatura infantil enquanto intenção didática, como incentivo à leitura (ZILBERMAN, 1998). Tratamos aqui do fato de explorarmos o imaginário, a fantasia, o afetivo, a troca de experiências de sentidos e de se significados que corrobora no desenvolvimento integral da criança.

Na Educação Infantil, e se tratando especificamente da creche, a 1ª etapa da vida escolar da criança, e esta, vivenciará uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, nos aspectos intelectual, emocional e motor, que será tanto mais rica e qualificada forem às condições ofertadas pelo ambiente e pelos adultos que a cercam. Surge então, a importância de um projeto educativo que compreenda uma aprendizagem de qualidade para todos e que oportunizem o contato com esse mundo de encantamentos.

De acordo com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), organizado pelo Ministério da Educação (MEC), as creches, bem com as salas de aulas da pré-escola, devem ir além do cuidar e educar, suas atividades devem proporcionar situações de aprendizagens através de interações e brincadeiras, eixo norteador do trabalho das salas de educação infantil, visando para contribuir na autonomia, socialização, identidade da criança.

O contato com a literatura é promover o ouvir histórias, o desenhar, o musicar, o teatrar, o pensar, o deitar, o levantar, o brincar, até mesmo o querer ouvir de novo. É viver um momento de gostosura, de divertimento, sedução e maravilhamento. (ABRAMOVICH, 2006).

As histórias não encantam somente crianças, encantam jovens, adultos, é um universo que falam mais do que mundos imaginários e seres mágicos, elas percorrem a subjetividade de seu eu, dos seus sentimentos, desejos, invadem universos mais repletos de significação. É tocar no universo da representação, do mundo simbólico que pode ir do poético ao formal. O que não devemos é trabalhar a literatura por trabalhar, queremos mais que isso, queremos oportunizar os momentos de contação de histórias e ousarmos, expandirmos espaços de descobertas com seu próprio corpo,

em busca de uma forma de ser e estar no mundo. Assim, já nos diz Cavalcanti (2002):

> A literatura pode ser para criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso do poético, ampliar o universo transreal da criança, promovendo sua criatividade. (CAVALCANTI, 2002, p.39)

Com isso promovermos, um planejamento de situações com os materiais mais diversos, associando a literatura infantil a exploração de seu corpo, sua linguagem corpo, interpelando para suas emoções, sentimentos, medos, desafios, etc. Acreditamos na sensibilização dos professores nesse universo de narrativas desafiadoras, bem como os meios mais diversificados de estimular a criança em seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos, psicológicos e motores.

A criança e o seu corpo em movimento

Sabemos que de acordo com as legislações as crianças devem ter seus espaços garantidos em instituições especializados, por meio de atividades cotidianas que favoreçam o desenvolvimento da criança. É a partir das interações que a criança faz com outras crianças e com os adultos, ela vai construindo conhecimentos em diferentes dimensões. E essa interação não se dará apenas pela comunicação oral, se dará pelo pensamento que se expressa pelas diversas linguagens das crianças, bem como a sua motricidade. (MOREIRA, 2012).

É partindo das próprias experiências, que a criança se relaciona com o mundo se apropriando do seu corpo, que passa a ser o elo essencial do seu eu com o meio que a circunda. Podemos dizer que tudo que a criança faz para se conhecer, para se envolver, se relacionar, para aprender ela o faz partir do seu corpo, muitas vezes experiências marcadas pela inconsciência corporal. No entanto, temos que ter a clareza que precisamos oportunizar a criança a interação com o meio em uma relação corporal, conhecendo sua história de vida, vivências, cultura. Essas possibilidades de ação vão assim se desenvolvimento progressivamente, se experimentando, como também se aperfeiçoando.

Nos últimos anos, em se tratando do corpo e o meio, estudos têm ganho muito destaque tornando-se essencial a compreensão de um corpo que se constitui sujeito em diversos espaços sociais. Com isso, é preciso um novo olhar sobre esse corpo, é preciso uma abordagem mais subjetiva e a escola considerada espaço essencial para o desenvolvimento integral da criança preciso dar vozes para esse corpo, que por muitas vezes, suas atividades estão pautadas na leitura e na escrita, deixando o corpo aquém desse processo.

Quando falamos de corpo, falamos ainda de uma intrínseca relação corpo e aprendizagem, versamos em uma acepção de um corpo que vai além de sua estrutura física, ligado ao biológico, prontidão e aptidão. Pontuamos aqui, um corpo que não é separado do seu cognitivo.

Para dissecar com mais riqueza esse universo que há sob corpo e essa relação com o outro e o meio, temos como aporte teórico Merleau-Ponty (1999), quem vem fundamentar toda essa discussão do corpo e sua relação de ser/estar no mundo, em uma dimensão fenomenológica. Destarte, o corpo constitui-se um dos principais objetos de estudo do pensamento do filósofo, assumindo o pensamento do ser como presença no mundo, sob uma ótica que o corpo é muito além de seu ser biológico. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Sob essas premissas e acreditando que para a criança que a aprendizagem precisa passar pelo afeto, pela ludicidade permeada de sentido e significado, procuramos estabelecer essa relação entre a literatura infantil e o corpo, onde esse corpo sujeito estivesse presente em todo esse processo, mediado pela sensibilidade, intelecção e transcendência, pois a criança é um ser corporalmente ativo. Conforme a criança vive experiências ricas e significativas, seu esquema corporal, sua corporeidade vai ganhando forma, tornando-se elemento básico de formação de personalidade. A esse respeito temos:

O movimento participa biológica, cultural e socialmente da vida do homem, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano, como acontece ainda em muitos currículos escolares. [..] pela atividade motora que o homem corporiza o sentindo que imprime a sua vida. (MOREIRA, 2012).

Pensando nisso, desenvolvemos em nossa instituição de ensino um momento em que a literatura infantil, a riqueza da fantasia pudesse ser nossa aliada, em nossas atividades de circuitos com o corpo. Acreditamos ser um momento de bastante aprendizado e de ludicidade, onde nossas crianças vivenciem experiências ricas e prazerosas.

Precisamos viver e nos sentir corpos, e isso só são executáveis à medida que vivemos nossa corporeidade. A esse respeito, Nóbrega (2009), nos afirma:

> Vivenciando o corpo, não como instrumento ou objeto, mas como corpo-sujeito, síntese da nossa presença do mundo não pode ser reduzida às práticas corporais voltadas apenas para o rendimento, a disciplina autoritária, a padronização de gestos, reprodução de valores utilitaristas e individualistas, a mensuração e a quantificação de resultados. Mas sim, ampliar as possibilidades do movimento para o lúdico e para a expressividade contidas na linguagem sensível; (NÓBREGA, 2009, p.58)

Vivenciemos então nosso corpo, vivenciemos a prática lúdica com o outro e com o meio, momentos de descobertas. Nos fundamentos de Merleau-Ponty (1999), partimos da ideia de que temos a ideia que devemos possibilitar a todos a experiência do corpo vivido, e que esta, se dará através das experiências proporcionadas, da percepção do que se vive e como se vive, ampliando as possibilidades desse sujeito.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Resultados e discussões

Em se tratando do percurso investigativo, este relato de experiência está pautado em uma abordagem qualitativa, por valorizar as relações entre os sujeitos envolvidos, suas relações e as implicações no processo ensino-aprendizagem, por envolver uma postura interpretativa dos sentidos que as pessoas lhes atribuem, estando esta pesquisa, pleiteada na ênfase de todo o processo da investigação do que o produto final, na premissa de valorização de todos os envolvidos. (FLICK, 2009).

A metodologia assume o caráter de uma pesquisa descritiva, apresentando vivências particulares, suscitando reflexões acerca de um fenômeno específico, onde o foco é a reflexão da experiência vivida.

As atividades foram realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade do Natal/RN, com crianças de 02 a 04 anos de idade, equivalente as crianças da creche – turma 1 e turma 2. Fizemos 02 atividades distintas, mas que versam sobre as mesmas discussões.

Demos início, em nosso momento de contação de histórias, onde fizemos a contação da história da Chapeuzinho vermelho de forma oralizada. A história teve seu início preservado, porém, no meio do enredo precisamos fazer uma adaptação para que 2º momento tivemos a riqueza de atividades corporais nesse processo. A adaptação estava pautada no momento em que a chapeuzinho se encontra com o lobo mal na floresta, ele a pede para ir para o caminho mais longo e foi no caminho longo que usamos nossa imaginação.

Nesse caminho longo, inserimos na história que chapeuzinho subiu o morro, após a subida, teve que descer de um penhasco, descido o penhasco, veio uma chuva bem forte, ela precisou se abrigar em uma caverna. Chapeuzinho ainda precisava deixar os doces para a vovozinha, assim ela teve que passar por uma ponte. Terminada a ponte, foi a vez de rolar um pequeno morrinho. Terminado essa missão, ela se deparou por um lago que ela tinha que passar saltando sob as pedras. Terminadas as pedras, havia um labirinto na floresta em forma de ziguezague. Finalmente, depois de tantos obstáculos chegara na casa da sua vovozinha. O restante da história todos nós já conhecemos. Demos continuidade com a dramatização até o término da história.

Após o momento extremamente lúdico com as crianças, foi a vez de darmos sentido ao corpo das crianças com essa dramatização, montamos no pátio da escola, todos os obstáculos que representamos na história, a qual cada etapa chamaremos de estação. Para representar dividimos esse momento em 8 estações. O morro, foi a nossa 1ª estação com a atividade da escadinha lúdica, quando a criança subisse a escadinha lúdica, teria um escorrego, que seria a nossa 2ª estação. Após a descida, veio a chuva, a criança passou pela 3ª estação que foi a vez do grande minhocão que na história denominados de caverna, chegando ao termino do minhocão, se dava o início da 4ª estação, onde seria a ponte. Nessa estação a criança tinha dois bancos

retangulares ao qual deveria caminhar sobre o mesmo. Finalizando a ponte tinha um novo escorrego representado a 5ª estação, nessa, a criança tinha que rolar. Dando início à 6ª estação, a criança encontrou formas geométricas espalhadas, que representariam as pedras sobre o lago, logo as crianças teriam que saltitar até chegar na 7ª estação. Na penúltima estação, montamos um ziguezague com cones de transito pequenos, assim a criança mais uma vez exploraria a seu modo esse contorno, encontrando na última estação, a 8ª a casa da vovó com a placa de boas-vindas, a criança teria que entrar e lá se deparava com o lobo mal deitado na cama e o resto era por conta da imaginação.

Todas essas estações foram vivenciadas por cada criança que estava presente, com ajuda das professoras e estagiárias e eles simplesmente se encantaram. A atividade deu tão certo que eles pediram para repetir. Já estamos nos planejando para o próximo momento cultural dessa vez com a história dos 3 porquinhos, no intuito de que seja tão bom ou mesmo melhor que nossa primeira vivencia literária e corpo.

Construímos uma proposta permeada pela ludicidade, um ambiente preparado com vivencias alegres e cheia de cores, com momentos de descobertas a cada estação que chegava. Foram momentos de subir, descer, andar, agachar, rolar, pular, equilibrar que nortearam essa proposta unindo a literatura infantil e o corpo em movimento e o professor e demais envolvidos foram fundamentais nesse processo de mediação. Assim é viver o corpo, é viver esse processo de trocas com o meio, no sentido da exploração e da descoberta. Viver o corpo é viver o mundo que está ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES

Vimos que a literatura infantil tem o valioso poder de suscitar o imaginário, sob a possibilidade de se descobrir o desconhecido. A literatura é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, mas também de soluções (ABRAMOVICH, 2006). Nesse processo, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer sentido e proporcionado, ela traz a criança para construção e ampliação das diversas linguagens, valores e sentimentos aos quais ajudam na formação humana do sujeito.

E o corpo? Nossa o que é viver esse corpo? Foi usá-lo com sentido e significado, permeado pela ludicidade e curiosidade, usado como o um meio e não um fim. Brincar com o corpo é contextualizar, e o professor tem papel fundamental nesse processo, por proporcionar essa riqueza de experiências, mediar interações e ainda intervir em situações de aprendizagem. Nós professores permitimos a fruição do prazer pela atividade proposta, cada criança ao seu modo. Não estamos aqui tratando de movimento certo ou errado, versamos aqui sobre as possibilidades ofertadas das crianças se conhecerem enquanto corpo, sujeitos pensantes e aprendentes, promovermos experiências.

É preciso pensarmos em práticas educativas voltadas para essa fase de

desenvolvimento, nossas crianças precisam ser oportunizadas à essas descobertas. Um professor criativo é aquele que procura variar suas situações sequências didáticas, promovendo situações diferenciadas para serem vividas e sentidas. Sentindo as interações com a criança podem ser mais eficientes à medida que o professor reconhece o que ela sabe e como sela compreende o que está sendo vivido, sentido e ensinado. (MOREIRA, 2012).

E a literatura infantil foi nossa verdadeira aliada, indispensável à fantasia e o imaginário. Abrimos espaço para a expressão livre, envolvendo todos nesse processo, vivenciando a magia que se tem nos contos. Cada um é cada um. Cada sujeito é um corpo singular, pois o seu ser/estar no mundo estabelece relações diferentes com o vivido. Cada um vê o mundo a partir de suas experiências de vida, o que só precisamos fazer é oportunizá-las nesse universo tão rico e vasto de ser explorado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo, Scipione, 5ª ed. 2006

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. R**eferencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol 3.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

CORBIN, A; COURTINE, J.J.; VIGARELLO, Georges. **História do Corpo: as mutações do olhar – Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2008. V.3.

FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada.** 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Pesquisa qualitativa.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil.** São Paulo: Telos, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e Educação física: do corpo-objeto o corpo-sujeito**. 3. Ed. Natal: EDUFRN, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 7ª edição. SP: Global, 1987.

CAPÍTULO 5

ESCOLA DE PALHA, DE MADEIRA OU DE TIJOLOS? A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E SUCESSO ESTUDANTIL.

Mariana Rocha Fortunato
Instituto Federal de Brasília
Brasília - DF

Beatriz Oliveira Duarte
Instituto Federal de Brasília
Brasília - DF

Simone Braz Ferreira Gontijo
Instituto Federal de Brasília
Brasília - DF

RESUMO: O artigo teve como objetivo investigar as condições de infraestrutura de duas escolas públicas do Distrito Federal a partir da percepção dos gestores e da observação do espaço físico. Infere-se que a escola do Plano Piloto apresenta uma infraestrutura limítrofe a categorização “básica - adequada” e a escola de Sobradinho “adequada – avançada”. Porém, não pode deixar de destacar que vários aspectos dessa infraestrutura comprometem a qualidade da educação e a salubridade de professores, estudantes e funcionários, tais como a falta de quadra de esporte, a escassez de gêneros alimentícios para a merenda, salas de aula pequenas e superlotadas, falta de laboratórios de informática e ciências obsoletos. Apesar das politicas de investimentos, do recebimento de recursos públicos diretamente na escola, nem sempre é possível atender a todas as demandas de consertos e melhorias com a estrutura física. Destaca-se que a infraestrutura de boa qualidade precisa ser assegurada como elemento de permanência e sucesso escolar, em especial, nas escolas destinadas às camadas populares, uma vez que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado.
PALAVRAS-CHAVE: Infraestrutura. Qualidade. Educação escolar.

SCHOOL OF STRAW, WOOD OR BRICKS? THE IMPORTANCE OF PUBLIC SCHOOLS INFRASTRUCTURE IN PROMOTION STUDENT PERMANENCE AND SUCCESS

ABSTRACT: The article had as its aim to investigate the infrastructure conditions of two Federal District public schools from the managers ‘ perception and observation of the physical space. Infers that the Pilot Plan school presents a limitrophe infrastructure to categorization “basic - adequate” and the school of Sobradinho “suitable - advanced. However, cannot fail to point out that several aspects of this infrastructure compromise to quality infrastructure and salubrity of teachers, students and employees, such as the lack of sport court, the scarcity of food for lunch, classrooms small and overcrowded, lack of computer and science labs obsolete. Despite the investment policies of

the receiving public funds directly to the school, it is not always possible to meet all the demands of repairs and improvements to the physical structure. Highlights that good quality infrastructure needs to be ensured as an element of permanence and school success, in particular in schools aimed at low-income, once education is everyone's right and duty of the family and the State.
KEYWORDS: Infrastructure. Quality. School education.

INTRODUÇÃO

Preocupar-se com o ambiente escolar é um sinal de humanização, pois considerar o estudante de forma holística, como ser integrado é um primeiro movimento para a efetivação da educação integral. A infraestrutura da escola é fator fundamental para a garantia de um ambiente que propicie boas condições para a aprendizagem e já vem considerado como elemento para atribuição de qualidade em avaliações externas. O Plano Nacional de Educação Lei n. 13.005/ 2014 (PNE) prevê, em sua Meta1, estratégia 1.6:

> Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a **infraestrutura física**, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (grifo nosso).

Assim, nesta pesquisa, buscou-se compreender como duas escolas públicas do Distrito Federal situadas em diferentes cidades, preservam incrementam a infraestrutura da escola, independente de recursos governamentais. Para tanto, traçou-se um caminho qualitativo no qual a opção foi coletar dados por meio da entrevista com os gestores. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2016, a razão de estudantes por sala, professores e funcionários não foi investigada nesta pesquisa.

Na análise dos dados foram considerados conceitos relativos às políticas públicas, pois essas "dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse" (OLIVEIRA, 2010. p. 3).

A infraestrutura escolar como indicador de qualidade

Com Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 o acesso às vagas nas escolas públicas passou a ser obrigatório para a educação básica e o Estado se viu com a responsabilidade de aumentar o número de escolas. Porém, "este aumento quantitativo em termos de acesso não implicaria em uma melhora automática na qualidade do sistema" (COSTA, AKKARI e SILVA, 2011, p. 77). Considera-se que a infraestrutura física é um dos elementos promotor da qualidade do sistema escolar, pois o estudante "[...] quando chega à escola, tem que ter equipamentos, conforto do ambiente para se concentrar, se dedicar aos estudos e ao aprendizado. O professor precisa de

equipamento para desenvolver o trabalho dele" (NETO, 2013.p.1).

A escola, como *lócus* privilegiado de formação para cidadania, precisa proporcionar aos atores escolares um ambiente agradável e favorecedor das aprendizagens para além dos conteúdos conceituais. É nesse ambiente que conteúdos atitudinais, tais como, o respeito aos bens públicos, a si mesmo e ao outro, hábitos de alimentação saudável e higiene, também são fomentados. Para que esses conteúdos sejam engendrados de maneira adequada o espaço físico precisa ser pensado e cuidado com essa finalidade. Beltrame (2007) afirma que

> [...] o espaço escolar configura-se como elemento fundamental para a formação do ser humano. A busca da harmonia entre o usuário e o ambiente é uma questão que deve ser cuidadosamente relacionada, pois deve haver uma interação entre espaço físico, atividades pedagógicas e comportamento humano (p.1-2).

Um ambiente escolar que não apresente os elementos básicos de "infraestrutura elementar (água, energia, esgoto), recursos físicos (equipamentos e espaços para a prática de atividades relacionadas ao ambiente educacional) e recursos humanos (razão "alunos por professor" e razão "funcionários por aluno")" (PIERI, 2014. p.9), comprometerá as aprendizagens.

A infraestrutura deficitária das escolas foi apontada em estudo realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2011, como problema na aprendizagem dos estudantes.

> A análise feita a partir do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Serce), feito em 2006, mostra que o desempenho dos alunos que estudam em ambientes com boa infraestrutura é superior ao dos que estão em escolas piores (BORGES, 2011).

Para além do trabalho pedagógico, o ambiente físico da sala de aula influencia na aprendizagem.

> Além da importância do espaço construído, outro fator que pode interferir no desenvolvimento didático dos alunos são as condições ambientais da classe: acústica, temperatura, insolação, ventilação e luminosidade, as quais podem refletir-se em fatores tão diversos como a sociabilidade dos usuários, seu desempenho acadêmico e mesmo em sua saúde (BELTRAME, 2007 p.2).

Em 2011, Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade realizaram um estudo e propuseram uma escala para análise de dados relativos a infraestrutura das escolas de educação básica brasileiras (públicas e privadas). A partir dos números do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveram a pesquisa com base no princípio que a infraestrutura escolar é um dos elementos que influenciam o desempenho dos estudantes.

A escala apresentada avalia as instituições em 22 critérios: água, água filtrada,

esgoto, prédio escolar, coleta de lixo, energia elétrica, quadra, biblioteca ou sala de leitura, sanitário, sanitário para pessoas com deficiência (PcD), dependências PcD, sala de atendimento especial, TV, DVD, copiadora, impressora, cozinha, sala da diretoria e dos professores, laboratório de informática e ciências e computadores. Pieri (2014) apresenta essas mesmas variáveis para compor o indicador de qualidade fundamentado na infraestrutura escolar.

Conhecendo as escolas "por dentro"

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista os gestores e observação da estrutura física de duas escolas de diferentes cidades do Distrito Federal.

A escola situada na cidade de Sobradinho atende cerca de 1.100 estudantes no ensino fundamental (6º e 7º anos, no turno vespertino e 8º e 9º anos no turno matutino). Em 2017, obteve nota 4.7 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e não alcançou a meta 5,1 projetada para o ano. Está localizada em uma área da cidade acessível aos moradores da região e seu prédio tem mais de 20 anos de construção, mas está bem conservado e arborizado.

A escola do Plano Piloto está localizada na Asa Norte e é de rodeada de espaços arborizados. A escola atende, em média, 1.000 estudantes no ensino fundamental (6º e 7º anos, no turno vespertino e 8º e 9º anos no turno matutino). Em 2017, obteve nota de 4,7 no IDEB e não alcançou a meta de 6,3 projetada para o ano. O prédio tem mais de 30 anos de construção, está bem conservado e no momento da pesquisa passava por reformas.

Para análise foi realizado o cotejamento desses dados e os documentos indicadores de qualidade da infraestrutura física. O Quadro 1 apresenta a síntese dos dados, a partir do agrupamento de indicadores de infraestrutura elementar apontados por Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2011), sintetizados em 13 critérios.

Indicadores	Plano Piloto	Sobradinho
Água/ água filtrada	Os estudantes têm acesso a bebedouros com água filtrada, natural e gelada.	Os estudantes têm acesso a bebedouros com água filtrada, natural e gelada.
Esgoto	Saneamento básico adequado.	Saneamento básico adequado.
Prédio escolar/ dependências PcD	Bom estado de conservação (com exceção do telhado), ambientes acessíveis a PcD.	Bom estado de conservação (câmeras para o monitoramento, inclusive dentro das salas de aulas), ambientes acessíveis a PcD.
Coleta de lixo	A escola conta com a coleta seletiva normal do bairro onde está localizada.	A escola conta com a coleta seletiva normal do bairro onde está localizada.
Energia elétrica	A energia elétrica é adequada às demandas da escola.	A energia elétrica é adequada às demandas da escola.
Quadra de esportes	Não tem quadra de esporte. Utiliza quadra de esportes cedida pela igreja da comunidade.	Possui quadra de esporte descoberta.

Biblioteca/ sala de leitura	Possui biblioteca e sala de leitura no mesmo ambiente.	Possui biblioteca e sala de leitura no mesmo ambiente.
Sanitário/ sanitário PcD	Banheiro masculino e feminino para atendimento de estudante e público em geral. Há sanitário adaptado à PcD.	Banheiro masculino e feminino para atendimento de estudante e público em geral. Há sanitário adaptado à PcD.
Sala de atendimento especial	Possui uma sala para atendimento de estudantes PcD.	Possui uma sala para atendimento de estudantes PcD e uma sala para o ensino integral.
Equipamentos (TV, DVD, copiadora, impressora, computador)	Equipamentos de TV/DVD são de uso coletivos. Computador e impressora de uso restrito aos servidores.	Todas as salas de aula possuem equipamentos de TV/DVD. Computador e impressora de uso restrito aos servidores.
Cozinha	Possui uma pequena cozinha.	Possui uma pequena cozinha com tamanho adequado às demandas da escola.
Sala da diretoria e dos professores	Possui sala dos professores e diretoria com tamanho adequado às demandas da escola.	Possui sala dos professores e diretoria com tamanho adequado às demandas da escola.
Laboratório de informática e ciências	A escola não tem laboratórios.	A escola possui laboratório de informática e ciências.

Quadro 1 – Infraestrutura das escolas pesquisadas

Fonte: Dados da pesquisa

Tomando como referência a interpretação da escala dada por Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2011) que classifica as escolas como elementar, básica, adequada ou avançada, segundo os níveis de infraestrutura escolar. Os autores consideram a categorização “elementar” está relacionada a escolas que têm água, sanitário, energia, esgoto e cozinha; “básica” os elementos anteriores acrescidos de sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora; “adequada” os elementos anteriores acrescidos de sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, copiadora, acesso à internet, espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor como, por exemplo, quadra esportiva. As escolas categorizadas como “avançadas” em sua estrutura física devem ter “além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta [...] com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais” (p. 90).

A infraestrutura das duas escolas pesquisadas se diferencia bem como os estudantes que nelas estudam, pois são oriundos de diferentes regiões do Distrito Federal. No Plano Piloto, grande parte dos estudantes mora distante da escola e utilizam o transporte público. Assim, é importante a existência de armários para os estudantes possam guardar o material escolar. Nessa escola o espaço físico também é pequeno em relação ao número de estudantes.

Na pesquisa de Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2011) apenas 14,9% das

escolas brasileiras possuíam uma estrutura física adequada. A maioria das escolas (40%) dispõe de infraestrutura básica, isto é, água, banheiro, energia, esgoto, cozinha, sala de diretoria e alguns equipamentos. Por outro lado, 0,6% das escolas apresenta uma infraestrutura considerada avançada, com sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, parque infantil, além de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades especiais (TOKARNIA, 2013. p.1).

Para Beltrame (2007)

> A preocupação com o ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades humanas deve se estender aos prédios escolares, visto que estes locais abrigam inúmeras pessoas com a finalidade de adquirir conhecimento e cultura. Assim, é necessário que a arquitetura destes prédios esteja plenamente adequada para receber os estudantes e possibilitar o máximo de condições de aprendizagem (p.1).

Nenhuma das escolas pesquisa tem rede de internet aberta aos estudantes. Na escola de Sobradinho a internet é paga pelos servidores. O serviço é utilizado exclusivamente para realização de atividades pertinentes a escola.

Destaca-se, ainda, a alimentação como elemento que, mesmo não estando ligada à estrutura física da escola, é essencial para a permanência e aprendizagem do estudante na escola. Nessa escola é servido o lanche com cardápio criteriosamente elaborado por nutricionistas.

Comparando a estrutura física das duas escolas pesquisadas pode-se perceber semelhanças e distanciamentos. No âmbito das semelhanças pode-se destacar: o espaço da biblioteca, pequeno nas duas escolas. Porém, o acervo da escola de Sobradinho é adequado ao número de estudantes e se encontra atualizado devido a uma política de investimento da própria escola.

Outra similitude são os espaços de laboratórios. Apesar da escola do Plano Piloto não contar com essa estrutura, a escola de Sobradinho oferece laboratório de informática de uso restrito aos estudantes de período integral e laboratório de ciências incompatível com o número de turmas que precisa atender. Destaca-se ainda que, nas duas escolas, os estudantes PcD possuem poucos espaços para integração, pois as salas de apoio são geograficamente isoladas em relação aos demais espaços escolares.

Quanto aos distanciamos ressalta-se que espaço da escola do Plano Piloto é proporcionalmente inferior ao da escola de Sobradinho, visto que a primeira precisa utilizar as dependências da comunidade para aulas de Educação Física.

Fica evidente que a escola de Sobradinho possui, apesar de suas dificuldades, uma melhor infraestrutura para fruição dos estudantes no ambiente escolar. Além disso, se comparadas as demais escolas brasileiras as duas escolas se encontram dentre as primeiras colocações no índice de infraestrutura por região e por UF, ficando

atrás apenas das escolas da região sul. Destaca-se que as escolas de Sobradinho e Plano Piloto estão localizadas em regiões privilegiadas das cidades, com comércio próximo e acesso facilitado (PIERI, 2014),

Fundamentado nas considerações apresentadas e na categorização de Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2011) pode-se inferir que a escola do Plano Piloto é limítrofe a categorização “básica - adequada” e a escola de Sobradinho “adequada – avançada”.

É salutar esclarecer que, quando questionados acerca dos investimentos com a estrutura física da escola o gestor de Sobradinho respondeu que faltam recursos financeiros e, na escola do Plano Piloto, que as verbas são repassadas de uma maneira regular, mas também não se consegue suprir todas as necessidades demandadas pela escola.

Assim, a equipe de gestão da escola incrementa financeiramente o orçamento criando estratégias para arcar com os custos de reparos e investimentos necessários à infraestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste artigo faz referência à história dos três porquinhos e a importância da infraestrutura como espaço que representa o fruto do trabalho, mas também o abrigo, a segurança, o espaço de acolhimento, o espaço de luta.

O espaço físico da escola precisa guardar características que oportunizem as aprendizagens de forma inclusiva e digna, não só para os estudantes, mas para os pais e comunidade.

A partir das observações e das entrevistas com os gestores é possível inferir que essas escolas lidam, cotidianamente, com os problemas estruturais das escolas. Apesar de serem consideradas adequadas, a partir do referencial teórico de Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2011), os problemas enfrentados vão desde a escassez de gêneros alimentícios para o preparo da merenda até a necessidade de reparos em cadeiras, carteiras, janelas, lâmpadas, dentre outros objetos essenciais à escola.

O vandalismo também se faz presente nas escolas. Apesar das escolas estarem equipadas com cadeiras, quadros e armários em bom estado de conservação, sempre há o que reparar em função da depredação do patrimônio público.

Por fim, ressalta-se que, em relação à infraestrutura, as escolas pesquisadas apresentam situações desafiadoras relacionadas ao tamanho da escola, pois enquanto a escola de Sobradinho apresenta um espaço físico amplo e tem dificuldades em manter o espaço, bem como supervisionar os estudantes, a escola do Plano Piloto é pequena para o número de estudantes e que também dificulta a supervisão dos estudantes (que ficam aglomerados sem espaço para socialização).

Preocupar-se com o aprendizado dos estudantes é também preocupar-se com a estrutura física da escola, pois ela está relacionada à oferta de uma educação de

qualidade a população que acessa esse serviço que lhe é de direito.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma ação suplementar que possibilita ao gestor investir na infraestrutura física da escola. O recurso pode ser aplicado na aquisição de materiais permanentes, de itens de uso diário, na realização de pequenos reparos na infraestrutura física do prédio e na contratação de mão de obra para esses serviços. Apesar de ter sido apontado como insuficiente esse recurso representa um avanço na gestão de recurso para a educação básica.

Sem adentrar na questão dos reflexos da gestão de recursos financeiros pelos diretores escolares, considera-se, conforme Mafassioli (2015) que há "vigores e fragilidades" no PDDE. E, é fundamental para garantir a qualidade do ensino

> [...] ampliar o volume de recursos da assistência financeira suplementar da União às escolas públicas. Os valores do PDDE repassados às escolas, mesmo com a sua ampliação nos últimos anos, ainda são parcos e não atendem as reais necessidades político-pedagógicas. Tal constatação pode ser considerada uma das razões da ausência de resultados reais na melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Mesmo que o financiamento por si só não garanta a qualidade do ensino, sabemos de sua fundamental importância para promover ações que possam reverter o fracasso escolar, ampliando situações de ensino e de aprendizagem com qualidade para todos os estudantes da educação básica brasileira (p.14).

A preocupação a superação de um sistema de ensino que privilegia a meritocracia reafirma por uma política de testes, nos quais as notas refletem "apenas" o esforço individual do estudante e do professor a partir de ensino bancário (FREIRE, 1996), sem considerar de forma efetiva os demais elementos que promovem ou dificultam o aprendizado precisa ser colocado em pauta. Valorizar o espaço físico da escola e reconhece-lo como promotor da qualidade do ensino é fundamental. Porém, esse precisa ser um trabalho coletivo e cooperativo. Que inclua mesmo o "lobo" que, provavelmente solitário depois de tantas traquinagens, também precisa de amigos para aprender a conviver (RAMPAZO, 2018).

REFERÊNCIAS

BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S. **Edificações escolares:** infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_006/EDUCA%C7AO/PDF/EDIFICA%C7%D5ES%20ESCOLARES.pdf > Acesso em: 16 de junho de 2016.

BORGES, P. **Infraestrutura adequada nas escolas melhora aprendizagem.** iG Brasília, 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/infraestrutura-adequada-nas-escolas-melhora-aprendizagem/n1597288520232.html.> Acesso em: 21 de julho de 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Ensino**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SILVA, R. V. S. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Práxis Educacional**, v.7, p. 73-93, 2011.

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAFASSIOLI, A. da S. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. Fineduca. Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 12, 2015.

NETO, J. S. Menos de 1% das escolas brasileiras têm infraestrutura ideal. São Paulo. Uol Educação, 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm >. Acesso em: 21 de julho de 2016.

OLIVEIRA, A. F. **Politicas Publicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e politicas. Goiás, Ed. PUC, 2010, p. 93 – 99.

PIERI, R.G.de. Uma proposta para o índice de infraestrutura escolar e índice de formação de professores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

RAMPAZO, A. Este é o lobo. São Paulo: Editora DCL. 2016.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivosl786/1786.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

TOKARNIA, M. Maioria das escolas brasileiras tem infraestrutura básica. EBC, 2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/06/maioria-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-basica> Acesso em: 9 de junho de 2016.

CAPÍTULO 6

ESCOLA EFICAZ: QUAL É O OLHAR DOS DOCENTES DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE PERNAMBUCO?

Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire
Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Lisboa - Portugal

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação que versa sobre os efeitos da política de avaliação por resultado na prática docente. Está sendo realizado um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio em tempo integral no estado de Pernambuco que vem apresentando bons resultados. A investigação tem a natureza qualitativa, embora utilize instrumentos qualitativos e quantitativos. São eles a observação, a entrevista semiestrutura aos atores escolares como gestor, coordenador pedagógico, professores e questionários aos estudantes e professores. Esta investigação vem desvelar quais são os efeitos desta política na prática docente através da voz dos atores escolares que estão no chão da escola. A escola eficaz, que demostra sua qualidade através da divulgação de resultados das avaliações padronizadas realizadas por estudantes para prestar contas. A sua implantação é justificada pela promoção da melhoria da qualidade da educação. No entanto, ainda são escassos estudos que apontem quais são os efeitos desta política implantada na rede pública de ensino integral de Pernambuco, uma vez que seus resultados vem se destacando no cenário nacional e torna-se parâmetro para implantação da política educacional nacional. Os resultados preliminares estão nos desvelando alguns efeitos nas práticas docentes como a preocupação em treinar os estudantes para responder aos testes, e a escola cumprir as metas da rede de ensino, há também um grande desafio: a falta de compromisso dos discentes com a aprendizagem, no entanto, os docentes dedicam-se para promover uma formação acadêmica e humana.

PALAVRAS-CHAVE: educação; resultados; mensuração; escola eficaz.

1 | INTRODUÇÃO

A cultura da avaliação vem ganhando cada vez mais força com o paradigma da escola eficaz, a que dá resultados, justificado por vezes como forma de demonstrar a qualidade da educação nos sistemas educativos. Este tem como viés ideológico e administrativo voltado a prestação de contas (*accountability)* como forma de mostrar a eficiência das escolas (FREIRE, 2018).

No entanto, com uma nova forma de gerir a educação altera o trabalho e as práticas dos

seus atores em cada contexto que são implementadas esta gestão, logo, se torna importante compreender os efeitos que provocam em suas práticas e/ou trabalho.

O texto em tela é um recorte de uma tese de doutoramento em andamento que versa sobre os efeitos da política de avaliação por resultado na prática docente, através de um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio em tempo integral no estado de Pernambuco. Encontra-se em fase de recolha de dados empíricos. Estamos utilizando uma metodologia qualitativa e quantitativa, através da análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, analisada a luz da conteúdo de Bardin (2011) e estatística. Como resultados parciais, percebemos que há alteração nas práticas pedagógicas dos docentes, como exemplo: uma preocupação em treinar os estudantes para responder aos testes, e a escola cumprir as metas da rede de ensino, mas dentre os desafios que os atores estão envoltos, podemos referir a falta de compromisso dos discentes com a aprendizagem. Apesar disso, constatamos, sobretudo, uma preocupação dos docentes com a formação tanto acadêmica quanto humana.

2 I METODOLOGIA

A busca pela compreensão da problemática leva-nos a fazer escolhas para concretizar com êxito a pesquisa e a termos a compreensão global dos fenômenos implicados é a abordagem qualitativa. Esta enfoque consoante Minayo (2002), compreende que em ciências sociais, há uma preocupação com um grau de realidade que não pode ser mensurado, utilizando como no trabalho um "[...] 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" (p. 22).

Entre os instrumentos que estamos utilizando estão a observação, a entrevista semiestrutura e os questionários, seus resultados estão sendo analisados a luz da análise de conteúdo de Bardin (2011) e estatística. Estamos desenvolvendo um estudo de estudo de caso (YIN, 2001), pois, concentramos nossa investigação em (uma) 'Escola de Referência em Ensino Médio de Pernambuco', pois, estas escolas vem se destacando positivamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) para analisar em que medida a política de avaliação pelos resultados teve efeitos nas práticas pedagógicas, do ponto de vista dos atores escolares, como professores, coordenador pedagógico e gestor escolar.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Paradigma da Escola Eficaz, Alguns Apontamentos...

Nos últimos anos a prestação de contas através da divulgação dos resultados das avaliações estandardizadas realizadas por estudantes das redes pública vem sendo justificada pela melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas e sistemas de ensino. Face a esta visão, o país vem implantando as escolas em tempo integral como política educacional, tendo como referência experiência consideradas exitosas por melhorar os seus índices educativos, a exemplo do estado de Pernambuco, Brasil.

O escola eficaz, norteada por resultados tornou-se paradigma educacional. A partir de 1960 nos Estados Unidos, momento em que o debate acerca da democracia em países ocidentais graças a moderna legislação sobre a equidade dos direitos civis para negros e brancos (Freire, 2018). Face a este contexto estudos sobre a eficácia das escolas foram realizados nos Estados Unidos (LINDLE, 2009) e na Inglaterra (BROADFOOT, 2000; OZGA, 2009), e ganharam espaço e influência em outros locais (NORMAND, 2008).

Foi justificados pela apreensão com a qualidade da educação e com as oportunidades oferecidas pelos seus sistemas educativos (BROOKE & SOARES, 2008). Esta apreensão se deu em parte com o lançamento em 1983 do relatório “A Nation at Risk”, nos Estados Unidos que trazia em seu conteúdo um olhar negativo em relação a eficácia das políticas educativas democráticas, acreditava-se que a ajuda a estudantes com dificuldades, na maioria negros, estavam desviando investimentos para a formação de elites, deixando o país em risco pela perca da hegemonia econômica, este novo modelo deveria estar a serviço da formação de capital cultural para a competição econômica (Deroeut, 2010) ou seja, mais próximo de um referencial empresarial e ganhou força com a globalização, justificando a racionalização e redução de despesas no setor público (NORMAND, 2003). Vale salientar que a eficácia do sistema de ensino e do próprio Estado é colocada a prova simultaneamente, haja vista a capacidade na promoção de políticas educativas para elevar o desenvolvimento da nação.

Entre os estudos iniciais, dois merecem destaque: o Relatório Coleman realizado nos Estados Unidos e o Plowden na Inglaterra. O Coleman, teve como objetivo a identificação e compreensão da falta de equidade educacional dos cidadão por cor, raça, religião ou por naturalidade da educação pública, os níveis de conhecimento segundo as leis dos Direitos Civis de 1964. O Plowden, foi desenvolvido de forma igual, mas, seu objetivo foi a descrição do estado da arte na pesquisa sobre a qualidade da escola primária. Os resultados do Coleman é que o nível socioeconômico dos alunos foi o fator apontado como associado ao desempenho na escola. (BROOKE & SOARES, 2008). No Plowden, os fatores ligados especificamente a escola não apareceram como primordiais no desempenho escolar dos estudantes. Em síntese, o nível socioeconômico estava ligado ao desempenho, claro que contestados depois,

pois “[...] as conclusões derivadas do trabalho de Coleman não eram aceitáveis como ponto final para a discussão sobre a contribuição da escola” (BROOKE & SOARES, 2008, p. 106).

Uma vez que foram usados apenas testes padronizados para medir a qualidade da eficácia da educação oferecida, outros parâmetros poderiam ser utilizados como testes diagnósticos ao estudante entrar no nível ou modalidade de ensino, assim poderia ver qual o impacto da escolarização recebido ao fim do percurso acadêmico, além de aspectos do comportamento e socioafetivos. (BROOKE & SOARES, 2008).

A partir de 2002 os testes padrões foram usados para tornar legítimas as políticas de accountability através da sustentação da lei “No Child Left Behind (NCLB)”, pois, “[...] fundos atribuídos à educação compensatória nos anos 1960 fossem redistribuídos segundo uma política de *accountability* e de padrões de ensino, fixando objetivos precisos para os professores em matéria de sucesso escolar” (NORMAND, 2008, p. 53), mesmo criticadas. Este plano produzido pela Nova Direita utilizou-se da mídia para forma uma opinião pública e “convidou” o sistema educacional a se espelhar e tornar-se mais próximo do modelo empresarial para ser mais competitivo, uma vez que a, “(...) produção das provas científicas que vieram reforçar essas teses” (IDEM) e fora legitimado por “(...) centros de estatísticas elaboram quadros e gráficos, com uma metodologia própria para interpretação de informações cifradas ou através da exposição de um modelo matemático e seus postulados.” (FREIRE, 2018, p. 63).

No entanto, há estudos que afirmam que a avaliação não é parâmetro que indica a excelência (ORFIELD & KORNHABER, 2001), pois naturaliza as desigualdades. Logo, como paradigma da educação neoliberal temos como exemplo a política do voucher, ticket educação ou vale-educação (FRIEDMAN & ROSE, 1985; CHUBB & MOE, 1990). Há estudos que afirmam que podem trazer efeitos negativos e que os padrões educacionais americanos não caíram, que a nação não está em risco, mas foram usados para alterar o modelo de financiar a educação pública e suas práticas correntes (DAVID BERLINER & BRUCE BIDDLE, 1996).

Contudo, consoante Maroy e Voisin (2013) há quatro dimensões que são perpassadas a avaliação por resultado, a primeira é a concepção de escola vista como um “sistema de produção” não como instituição (MAROY & MANGEZ, 2011). Segundo, os objetivos da educação são encarados como conhecimentos especiais através de dados quantificáveis, como data, indicadores para tornar possível padrões, modelos e/referenciais para se confrontar com resultados efetivos sendo possível a comparar e ver se as expectativas foram alcançadas pelos atores educacionais. Em terceiro, os avaliação torna-se central neste processo por mensurar o desempenho dos estudantes. Em quarto estão as ferramentas de ação pública, como os contratos, as financeiras e a regulamentação para organizar as “consequências” dos exames de desempenho e a prestação de contas.

Em contraponto na Finlândia, a melhoria da educação está associada a melhoria no que diz respeito a justiça social, pois, a diferença é utilizada para ajudar os alunos

segundo suas necessidades (SAHLBERG, 2015, p.137). Precisa está ancorada em conceitos como "(…) a equity, flexibility, creativity, teacher professionalism and trust." (SAHLBERG, 2007, p.147). Assim, Biesta (2012) chama a atenção para a necessidade da educação voltar-se a sua finalidade e não apenas ao que é mensurável, estar comprometida com os valores, não com sua eficácia apenas. Sendo primordial conhecer "input" educacional para conhecer o resultado da prática educativa, não apenas *rankings* ou tabelas classificatórias (BIESTA, 2007).

3.2 A Escola Eficaz no Brasil: O Caso da Educação em Tempo Integral em Pernambuco

A qualidade medida através do resultado de avaliações padronizadas realizados pelos estudantes, seja numa perspectiva global, nacional, estadual e/ou municipal, portanto, a avaliação educacional assume papel elucidativo (AFONSO, 1999), há uma articulação do local com global, pois, são avaliados numa perspectiva internacional através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Prova Brasil/ SAEB e as avaliações estaduais, a exemplo, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), em Pernambuco e as avaliações municipais, esta última se for rede municipal.

No Brasil, a intensificação da avaliação dos sistemas de ensino se deu a partir de 1990 com o respaldo da Conferência Mundial de Educação, na Tailândia. Atendendo a acordos firmados com organismos internacionais cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e nas unidades da federação foram criados os sistemas de avaliação estaduais, como o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) em Minas Gerais e em Pernambuco, o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) entre outros, outras avaliações tem grande destaque no país como a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que dá acesso ao ensino superior no país. Vale destacar 14 dos 27 estados da federação já haviam formado seus sistemas de avaliação em 2007 (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 377).

Em Pernambuco, nosso lócus de investigação, especificamente na rede pública estadual de ensino passou a orientar a política educativa em 2007, por meio do resultado as avaliações que os estudantes realizam em sua trajetória escolar principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, compostas de testes padronizados. É imprescindível afirmar que as alterações no formato de gerir a educação trazem modificações para o trabalho dos atores nela estão envoltos. Essa mutação na política educativa há uma série de cobranças aos docentes para que o resultado seja obtido. Cabe destacar que as escolas denominadas de Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco surgiram com a formulação da política do ensino médio para o estado. A sua gênese foi uma parceria público-privada por meio de um projeto piloto para recuperar o Ginásio Pernambucano, uma das escolas secundárias mais antigas do país. Isso se deu em 2000, através da experiência exitosa da escola pública em

tempo integral, tal instituição passou a ser o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Posteriormente, este modelo foi replicado para outras 12 escola da rede pública estadual, através de Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro) (Henry, 2012, p. 24). A recuperação do Ginásio Pernambucano foi uma "[...] iniciativa de um grupo de empresários, sob a liderança do pernambucano Marcos Magalhães, à época presidente da Philips para a América Latina, com o objetivo de recuperar, física e pedagogicamente, a tradicional escola" (Henry, 2012, p. 25). O mesmo autor enfatiza que a gestão do CEEGP e do Procentro tem como base a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), em que foi adaptada dando origem a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), definida mais como uma consciência e postura que modelo de gestão.

Entretanto em 2007 o então governador Eduardo Campos, interrompeu a parceria público-privada que estava até então gerindo a TESE. Permaneceram apenas com a proposta de educação em tempo integral para o ensino médio, "(...) o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais (...)" (BENITTES, 2014, p. 74/75).

A reforma educacional da educação integral fazia parte do Programa de Modernização da Gestão Pública, criada para as Secretarias Estaduais de Saúde, Segurança e Educação consoante Dutra (2013, p. 15) no período de 2007 a 2010, no Governo Campos, consiste em realizar "[...]um mapa estratégico de acompanhamento mensal das ações desenvolvidas por elas, materializando essa prioridade por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública", entre estas prioridades estava a criação do Programa de Educação Integral, que fora instituído em 2008, através da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

Logo, fora priorizado a modernização da gestão educacional e melhoria da qualidade da educação, para garantir os objetivos propostos estipularam as metas: ampliação das vagas no ensino médio em tempo integral e criação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), oferecendo o ensino propedêutico ou a formação geral. Em súmula, o Programa de Educação Integral, visava "[...] à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino" (DUTRA, 2013, p. 16). Mas em 2013, a educação integral passa por reformulação, é lançado o Planejamento Estratégico de Desenvolvimento de Longo Prazo - Pernambuco 2035, trazendo uma nova visão, que a educação deveria estar entre as melhores (PERNAMBUCO, 2013, p. 50). Esta visão empresarial, que não estava apenas em Pernambuco, mas restante do país, consoante Frigotto (2010), um gestão e a concepção político-pedagógica norteada por um "rejuvenescimento" da teoria do capital humano, tendo como base termos como: sociedade do conhecimento, qualidade total, educação competitiva, formação abstrata e polivalente, propagas por organismos internacionais através de sua representação ora regional ora nacional (Benittes, 2014). A quantidade de escolas em tempo integral, semi-integral e técnicas

vem crescendo, em 2014 eram cerca de 300 distribuídas nas nomenclaturas citadas.

4 | CONCLUSÕES

A mensuração dos resultados norteia a política educacional em Pernambuco. Assim, para compreendermos como esta política está alterando a prática dos docentes em escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, estamos realizando a recolha de dados. A gênese da escola eficaz está associada a reformas viajantes disseminadas em muitos países com as globalizações (SANTOS, 2011). Tais ações são mediadas pelos estados nacionais com adequações, resta saber quais são os efeitos em cada contexto, sendo este o nosso objeto de estudo.

Neste paradigma a avaliação torna-se central também o currículo prescrito as expectativa de aprendizagem a serem testadas ao fim do percurso escolar. É uma forma de governança descentralizada para que seja possível demonstrar a qualidade da educação. Entre as consequências para o trabalho docente, estão a padronização das práticas pedagógicas, treino dos estudantes para os exames e a sobrecarga de trabalho. Em decorrência da pressão por resultado, sobrecarrega os docentes e uma educação voltada à humanização dos que passam pela escola podem estar sendo deixada em segundo plano (FREIRE, 2014). Pois, o seu compromisso precisa estar pautado por valores consoante (Biesta, 2012), porque a mudança que esperamos passa pela mudança no ser e uma educação que volte-se a isso é com certeza transformadora.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Edição de Centros de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. 1ª ed. – 1ª reimp. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (5.ª ed. rev.) Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral.** 2014. 118 f. . Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru, 2014.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BERLINER, David C.; BIDDLE, Bruce J. The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. **Nassp Bulletin**, v. 80, n. 576, p. 119-121, 1996.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. **Revue française de pédagogie**, p. 43-55, 2000.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Editora UFMG, 2008.

CHUBB, John E.; MOE, Terry M. America's public schools: Choice is a panacea. **The Brookings Review**, v. 8, n. 3, p. 4-12, 1990.

DEROUET, Jean-Louis. Justiça social e educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco:** uma realidade no ensino médio. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

FREIRE, Vilma Cleucia de Macedo Jurema. **Os efeitos da globalização no trabalho/identidade docentes.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2014.

_____. Avaliação por resultado em Pernambuco: qual o impacto na prática de docentes de escolas integrais? In: **Políticas públicas na educação brasileira: pensar e fazer**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio**. A produtividade da escola improdutiva:** um (re) enxame das relações entre educação e estrutura econômico - social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HENRY, Raul. **Ginásio Pernambucano:** os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MAROY, Christian; MANGEZ, Catherine. La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. In: Felouzis, G.; Hanhart, S. (Org.). **Gouverner l'éducation par des nombres?: usages, débats et controverses.** Bruxelles: De Boeck. pp. 53-76, 2011.

_____; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v. 124, n. 34, p. 881-901, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org**.). Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21 ed. Editora Vozes: Petropólis, 2002.

NORMAND, Romuald. Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglo-saxon. Sociologie, politique et critique en éducation, **Revue de l'Institut de Sociologie**, Bruxelles, ULB, p. 135-166, 2003.

_____. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 49-76, 2008.

ORFIELD, Gary; KORNHABER, Mindy L. **Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stake testing in public education.** New York: The Century Foundation, 2001.

OZGA, Jenny. Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. **Journal of education policy**, v. 24, n. 2, p. 149-162, 2009.

PERNAMBUCO. **Visão de futuro:** Pernambuco 2035. Recife: Secretaria de Planejamento e Gestão, 2013. Disponível em: <http://www.pernambuco2035.com.br/>. Acesso em: 08 set. 2018.

SAHLBERG, Pasi. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. **Journal of education policy**, v. 22, n. 2, p. 147-171, 2007.

_____. Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación A Model Lesson. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education. **Pensamiento Educativo**, v.52, n.1, p. 136-145, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2001.

CAPÍTULO 7

ESPIRAL DE SENTIDOS E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PARA GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN

Josângela Bezerra da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal – RN
Marcelo dos Santos Bezerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal – RN
Elda Silva do Nascimento Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal – RN

RESUMO: Este trabalho resulta de uma pesquisa monográfica intitulada: As representações sociais e o lugar das discussões de gênero na formação de pedagogos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, cujo objetivo era captar as representações sociais sobre gênero na escola para graduandos do curso de Pedagogia da UFRN na cidade do Natal. Participaram da pesquisa 54 sujeitos, alunos do curso de Pedagogia da UFRN, no ano de 2017. Utilizou-se como instrumento para construção dos dados daquela pesquisa a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP. Esse artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre os resultados da referida pesquisa monográfica. Para tanto, o referencial teórico e metodológico está embasado tanto na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015) e (JODELET, 2001), como na teorização de gênero (DIAS, 2014), (FOUCAULT, 1998), entre outros. Para a análise de conteúdo utilizamos (BARDIN, 2011). Os resultados foram organizados por meio do Espiral de Sentidos (ELDA, 2018), o que torna inteligível os elementos estruturantes das representações sociais dos pesquisados, bem como a constituição do núcleo central que resultou em: polêmica, necessária e importante. Esses elementos revelam que na formação inicial dos pedagogos há um silenciamento nas discussões sobre gênero. Ademais, considerando a partilha de informações dos investigados, percebemos por um lado que há resistência em discutir esse tema na formação dos pedagogos, mas por outro há consciência acerca da importância e necessidade de contextualizá-lo nas práticas pedagógicas.
PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Gênero na escola. Formação de pedagogos. Espiral de sentidos.

ABSTRACT: This work results from a monographic research entitled: The social representations and the place of the gender discussions in the formation of pedagogues at the Federal University of Rio Grande do Norte – FURN, whose objective was to capture the social representations about gender discussion in the school for students from Pedagogy

course at FURN in Natal city. Fifty-four students from the Pedagogy course at FURN participated in the study in 2017. The Free Speech Association Technique – FSAT – was used as a tool for the construction of the data of that research. This article aims to present reflections on the results from that monographic research. For this, the theoretical and methodological framework is based on both the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2015) and (JODELET, 2001) as in the theorization of gender (DIAS, 2014), among others. For content analysis we used (BARDIN, 2011). The results were organized in Spiral of Senses (ELDA, 2018), which makes intelligible the structuring elements of the social representations of the researched students, as well as the constitution of the central nucleus that resulted in: polemic, necessary and important. These elements reveal that in the initial formation of pedagogues there is a silencing in the discussions about gender. In addition, considering the information sharing from investigated students, we perceived, on the one hand, there is resistance in discussing this topic in the formation of pedagogues, but on the other hand, there is consciousness about the importance and necessity of contextualizing it in pedagogical practices.
KEYWORDS: Social representations. Gender in school. Formation of pedagogues. Spiral of senses.

1 I INTRODUÇÃO

Considerando sua função social, a escola assume a responsabilidade de ser um espaço privilegiado para o exercício da cidadania e da democracia quando é capaz de oferecer espaços formativos e proporcionar ao conjunto de alunos, pais, professores e funcionários ativa participação na tomada de decisões e nos espaços de representação. Nesse processo, é fundamental que os diferentes sujeitos participantes do processo educativo possam se posicionar e agir com alteridade. Assim, faz-se necessário considerar a diversidade de identidades que compõe a escola, incluindo as diversidades de gênero, etnia e cultura como forma de dialogar com determinados padrões que hierarquizam as relações sociais e causam pré-conceitos e violências, sobretudo a violência simbólica.

Pesquisas apontam que um em cada dez estudantes brasileiros é vítima de bullying, ou seja, ocorrem agressões físicas e psicológicas dentro da escola. Esse número compõe um levantamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – em parceria com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – no ano de 2015 acerca do bem-estar dos alunos no ambiente escolar. Muitos desses números de violência na escola estão relacionados à condição de gênero desses indivíduos, cujos jovens não admitem que são vítimas devido aos sentimentos de medo, culpa ou vergonha que adquirem nessas situações de conflitos.

Igualmente, alarmante são os dados da pesquisa nacional realizada pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT

– sobre ambiente educacional no Brasil em 2016, cujos relatos são de experiências sobre a incidência de violências físicas e psicológicas entre alunos e alunas que identificam-se como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT. Ainda de acordo com os dados dessa pesquisa, 73% afirmam ter sofrido agressões verbais e 36% dizem ter sofrido agressões físicas na escola.

Devido à relevância desses fatos, bem como da pesquisa monográfica que embasa esse trabalho, o objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre as representações sociais de gênero na escola na formação de pedagogos no curso de Pedagogia na UFRN. A partir dessas representações buscamos perceber se as falas dos sujeitos dessa pesquisa sobre gênero sinalizam contribuições ou não na formação inicial dos referidos licenciandos. Escolhemos como lócus da pesquisa o curso de Pedagogia da UFRN por ser os profissionais da educação responsáveis pelo processo de escolarização de crianças. Ademais, são nos primeiros momentos da vida escolar em que as crianças são submetidas a um processo de socialização que terá relevância para sua formação individual, social, intelectual, biológica e afetiva.

Acreditamos na relevância desse estudo devido à importância do tema em questão e a necessidade de refletir sobre estratégias didáticas durante a formação inicial para o pedagogo acerca das discussões sobre gênero na escola, sobretudo em um momento histórico e social de timidez ou ausência de políticas nacionais, estaduais e municipais que reduzem ou retiram a temática do currículo oficial. Contudo, cabe ressaltar que embora haja um certo silenciamento das discussões de gênero nas políticas educacionais, ainda não há proibição legal que impeça a abordagem didática e pedagógica dessa temática nas escolas pelos pedagogos.

Por esses motivos, torna-se fundamental que os pedagogos possam se apropriar das discussões e reflexões teóricas sobre gênero no percurso formativo da graduação. Assim, nesse contexto se impõe a seguinte questão: Como as representações sociais de gênero na escola são elaboradas na formação inicial dos licenciandos no curso de Pedagogia da UFRN?

Para responder essa pergunta que orienta todo este presente trabalho, dividimos o artigo em três seções. Na primeira seção faremos uma breve contextualização da Teoria das Representações Sociais – TRS conforme Moscovici (2015) e Jodelet (2001), assim como das teorias de gênero conforme Scott (1993), Louro (2014), Butler (2015) e Foucault (1998) sob uma perspectiva dos estudos culturalistas que inserem corpo, sexo e gênero como constructos sociais. Na segunda seção abordaremos a metodologia desta investigação. Na terceira seção apresentaremos nossas reflexões e o Espiral de Sentidos acerca dos resultados da pesquisa monográfica e, por último, traremos as conclusões desse estudo científico.

2 | BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS TEORIAS DE GÊNERO

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici e publicada em 1961. Ele revitalizou tanto o conceito das representações coletivas de Durkheim, ampliando o campo de análises daquelas representações, como rompeu com o pensamento positivista e o individualismo teórico da época que prevalecia na psicologia social. Assim, por meio do pensamento dialético elaborou paradigmas para estudar as relações sujeito-objeto, social-cognitivo, sobretudo as interações existentes entre as manifestações culturais desses sujeitos e as representações das coisas. (MOSCOVICI, 2015)

Nesse sentido, as representações sociais estão situadas no contexto entre o indivíduo e o social. Ou seja, sujeito e sistemas estão interligados com o objeto representado. Assim, a finalidade das representações sociais é tornar familiar aquilo que não é. É possibilitar dar sentido ao comportamento. De fato, contidas em um ciclo de retroalimentação, as representações sociais vão ressignificando imagens, opiniões e pontos de vistas de um lugar para outro, de um determinado grupo para outro grupo. Portanto, para Moscovici (2015) a noção de representação social é uma percepção da coisa/objeto que se sustenta durante o tempo que for necessário.

Para Jodelet (2001), essa percepção do objeto é o que faz situar o sujeito no mundo, na sociedade, nos sistemas e nos grupos, criando suas próprias representações sociais do objeto e auxiliando-o como guia diante da vida cotidiana. Dessa forma, o sujeito toma por base esses conhecimentos para fazer escolhas e decidir sobre ações e (re)posicionamentos no campo social. Sendo assim, um grupo de sujeitos diante de uma situação de estranheza ou crise, irá recorrer a elementos e conhecimentos que os auxiliem na condução de tomadas de decisões e que, além disso, mantenham o status daquilo que é mais precioso e caro para a existência do grupo. (JODELET, 2001)

Atualmente, as teorias tradicionais de gênero, sobretudo, o essencialismo biológico, ainda exercem influências na sociedade acerca dos papeis sociais de homens e de mulheres. De acordo com Roudinesco (2008) essas teorias são difundidas desde o século XVI a partir da igreja católica. No século XIX algumas correntes científicas como o darwinismo social, a neuropsicologia, dentre outras, se empenharam em aprimorá-las e reforça-las a partir do pressuposto de que os aspectos biológicos inatos seriam responsáveis por definir as características psicológicas e a subjetividade dos indivíduos.

Nesse contexto, Foucault (1998) conceitua a sexualidade como um dispositivo histórico, concebida por inúmeros discursos sobre o sexo, os quais são carregados de normatização, regulação e saberes que produzem verdades. Esse constructo unívoco do sexo é produzido a partir da regulação e do controle social da sexualidade. Por isso, aparece no discurso escolar como causa, como uma essência interior que produz e torna inteligível todo tipo de sensação, prazer e desejo como específicos de um sexo.

Influenciada por Foucault, Scott (1993) concebe gênero como sendo um saber sobre as diferenças sexuais. Isto é, as relações de gênero e os estudos de gênero ganham sentido, quando contextualizadas nas relações de saber e de poder. É na definição dos lugares sociais ocupados por homens e por mulheres e nas relações sociais estabelecidas por eles nas estruturas de poder, dos quais são produzidos os símbolos e significados de reprodução social das diferenças baseadas no sexo.

Butler (2015) busca através da historicização do corpo e do sexo colocar em xeque a dicotomia sexo/gênero por entender que a mesma legitima a ordem social compulsória e binária que torna obrigatória a correspondência entre um sexo e um gênero, um desejo e uma prática necessariamente heterossexual. Como solução dessa lógica binária e compulsória de se conceber o corpo, o sexo e o gênero a autora propõe subvertê-la considerando que o sexo, pênis ou vagina, não se constitui em um condicionante para as práticas sexuais ou definição do gênero dos sujeitos.

Para Louro (2014, p. 11) "os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura". Nessa perspectiva, sexo, gênero e corpo se constituem em categorias discursivas e, para tanto, esse discurso é componente inerente de qualquer teoria, no qual "não apenas traduz os sistemas de dominação, mas também é o instrumento de poder de que todos querem se apoderar". (FOUCAULT, 1998, p. 10)

3 I METODOLOGIA

Para construção dos dados empíricos na pesquisa monográfica, utilizou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP – aplicada aos alunos e alunas licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Outrossim, também se utilizou de observações feitas durante a aplicação da TALP provenientes de anotações em diário de campo.

A TALP é uma técnica projetiva – insight psicológico – que nos permite, por meio de um termo indutor, apreender a verdadeira natureza da representação social dos pesquisados, uma vez que diminui a capacidade de reflexão e da influência da retórica e se constitui em instrumento bastante utilizado nos estudos das representações sociais. O método consiste em induzir os participantes da pesquisa a evocarem palavras que se manifestam no campo simbólico e que guardam relação com o tema proposto pelo termo indutor. Em seguida os participantes da pesquisa são orientados a classificar as palavras por ordem de importância para eles próprios, e, finalmente, devem justificar suas escolhas e classificações dos termos evocados.

A TALP foi aplicada junto aos sujeitos desse estudo no final do primeiro semestre letivo do ano de 2017. Escolhemos como termo indutor: "DISCUSSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA É….", cuja a aplicação do referido instrumento ocorreu no turno matutino

tanto nas salas de aula, como nos espaços de convivência do Centro de Educação da UFRN. Previamente à aplicação da TALP, foram prestadas explicações aos participantes acerca da pesquisa, isto é, o porquê da escolha e do uso do instrumento para construção dos dados, os objetivos da investigação científica e a garantia do anonimato das informações. É importante mencionar que os participantes aceitaram de maneira voluntária participar da pesquisa. As fichas da TALP foram numeradas e organizadas para facilitar o manuseio no processo de análise de conteúdo.

Após a aplicação da TALP obtivemos os números abaixo na tabela 1:

Número de pesquisados	54
Quantidade de termos evocados	162
Quantidade de termos considerados	42
Frequência mínima de evocações consideradas	02

Tabela 1: TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP

Fonte: elaborado pelos autores.

Percebe-se que há uma diferença numérica entre os termos evocados e os termos considerados, na qual se deu por uma organização que realizamos por meio da eliminação de termos e palavras ou que se repetiam, ou que possuíam o mesmo significado conforme as justificativas dos sujeitos da pesquisa. Esse procedimento está descrito na análise de conteúdo de Bardin (2011) que utilizamos nessa pesquisa como aporte metodológico para desvendar de forma reflexiva aquilo que está preservado, escondido por trás dos significados das palavras e termos evocados durante a aplicação da TALP, ora organizados em categorias semânticas.

Outrossim, utilizamos o software EVOC para delimitar o núcleo central da representação social dos investigados dessa pesquisa. Nessa perspectiva, iniciamos inserindo todos os termos evocados pelos sujeitos no referido programa. No entanto, os termos evocados em primeiro lugar foram diferenciados por um asterisco, porque o software EVOC considera todos os termos que forem inseridos. Dessa maneira, o referido programa agrupa os termos em quaro grupos: núcleo central, elementos intermediários I e II e os elementos periféricos. Outro procedimento que deve ser realizado no EVOC é informar o ponto de corte para o número de evocações que definirá os termos que serão desconsiderados para o tratamento e delimitação das representações sociais.

Para a nossa pesquisa determinamos que esse número de corte seria 2, ou seja, os termos evocados apenas uma vez foram automaticamente retirados pelo EVOC do processo de caracterização das representações sociais do estudo. A escolha do ponto de corte foi determinada a partir do número de sujeitos participantes da pesquisa, bem como da quantidade de termos evocados. Queremos ressaltar, que para apresentar os resultados desse tratamento dos dados realizado pelo EVOC utilizamos o modelo

gráfico de abordagem estrutural em Espiral de Sentidos que explicaremos na próxima seção.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme mencionado ao longo desse estudo, utilizamos a TALP como instrumento que possibilitou obter os termos evocados acerca das representações sociais sobre a discussão de gênero na escola para os licenciados do curso de Pedagogia na UFRN. No processo de tratamento dos dados foram retirados, conforme explicado anteriormente, os termos que se repetiram na aplicação da TALP, de modo que consideramos 42 no final, cuja organização resultou em três categorias de análises, tabela 2, na qual agrupamos as palavras por aproximações semânticas e tentaremos mostrar como pensam os sujeitos dessa pesquisa.

ACEITAÇÃO	NECESSIDADE	RESISTÊNCIA
Aceitabilidade	Complexo	Confusa
Bem-vinda	Debate	Contradição
Democrático	Delicado	Desnecessário
Diversidade	Empoderamento	Difícil
Emancipatório	Desconhecimento	Equívoco
Escolha	Direito	Homossexualidade
Identidade	Doutrinamento	Inapropriado
Importante	Estereótipo	Ideologia de gênero
Liberdade	Esclarecer	Polêmica
Necessária	Formação	Pouco falada
Oportunidade	Igualdade	Preconceito
Pertinente	Inclusão	Sexualidade
Respeito	Inexistente	Tabu
	Refletir	Velada
	Urgente	

Tabela 2: CATEGORIAS DE ANÁLISES

Fonte: elaborado pelos autores.

No que se refere aos resultados na categoria ACEITAÇÃO, podemos identificar que há um diálogo entre a discussão de gênero na escola com as mudanças sociais em curso no Brasil. Essa aceitação da discussão de gênero na escola se expressa nas falas dos sujeitos pesquisados como sendo um meio para mitigar os preconceitos e favorecer, assim, a convivência democrática com a diversidade. Esses apontamentos aparecem bem demarcados na fala a seguir: “Entendo que a discussão de gênero na escola é importante pois, a falha de informação pode gerar a negligência, preconceitos...

também é necessária para que a diversidade seja respeitada. Todavia, essa discussão deve acontecer bem fundamentada, trazendo a comunidade para o diálogo. ” (Sujeito 30, 2017)

No que se refere à categoria NECESSIDADE, essa discussão de gênero na escola guarda relação direta com o fato dela figurar na Agenda Setting, hipótese segundo a qual a mídia pela seleção, disposição e incidência de suas notícias tem determinado os temas sobre os quais o público falará e discutirá, de modo que não é possível ignorá-la. Sobre isso os discursos dos sujeitos nos mostram que: “é necessária a discussão de gênero na educação, devido ser uma temática historicamente silenciada no ensino escolar” (sujeito 25, 2017) e “acredito que há dificuldades em discutir o tema nas escolas, pela falta de conhecimento por parte dos professores e também pelo medo, por não saber como tratar do assunto com os pais. ” (Sujeito 17, 2017).

A fala dos sujeitos nos possibilita perceber que existe o reconhecimento da necessidade de se discutir gênero na escola a fim de que os fatores apontados como justificativas para o silenciamento da discussão na escola, como insegurança por parte dos professores para abordar o tema, desconhecimento e ausência de formação adequada para discutir as questões de gênero na escola e resistência das famílias, sejam discutidos.

Na categoria RESISTÊNCIA a discussão de gênero na escola legitima o discurso de que a escola deve primar pelo ensino dos conteúdos escolares obrigatórios na estrutura curricular, atribuindo a discussão de gênero como responsabilidade da família, conforme podemos ler nas falas dos pesquisados: “[...] não é papel da escola tratar desse assunto” “[...] porque na escola os alunos deveriam aprender conhecimentos científicos necessários para sua vida intelectual e social durante toda a vida. ” “[...] esse tipo de educação é papel e dever da família” (Sujeito 26, 2017). Compreendemos que as narrativas trazem de forma implícita a ideia de que a não discussão das questões sobre gênero na escola, na formação dos pedagogos, preserva uma suposta orientação sexual concebida como natural que é herdada ao nascer menino ou menina.

Com base nas evocações da tabela 2 e após a organização realizada pelo EVOC, apresentamos o modelo gráfico de Espiral de Sentidos das representações sociais dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN sobre a discussão de gênero na escola.

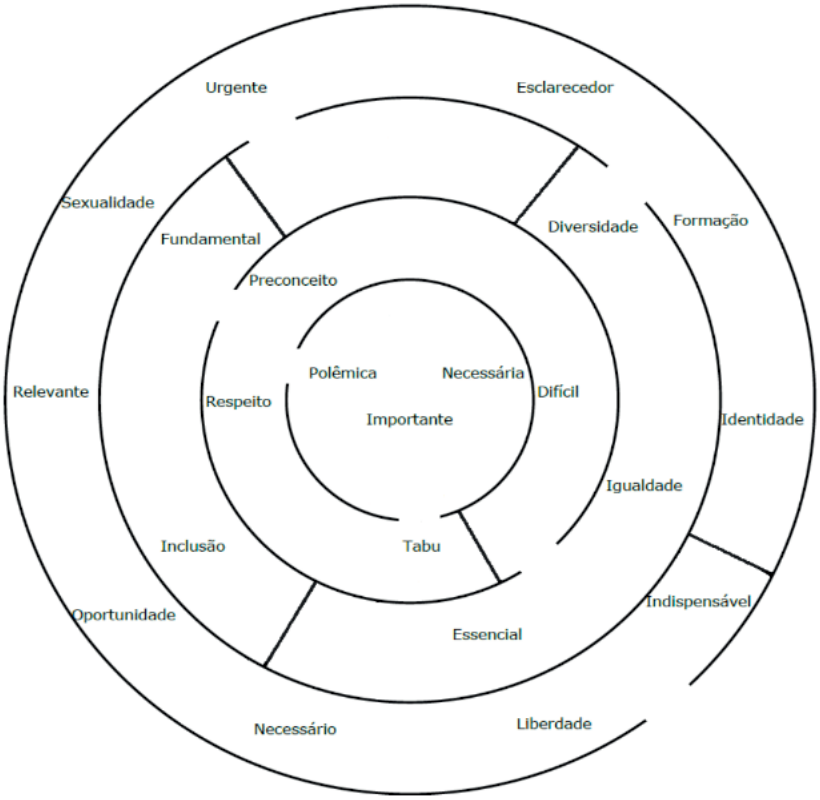


Figura 1: Abordagem estrutural: “Discussão de gênero na escola é....”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta abordagem estrutural gráfica foi desenvolvida e aperfeiçoada, desde o ano de 2016, pela professora doutora Elda Silva do Nascimento Melo, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e divulgada na Conferência Internacional sobre Representações Sociais 2018 em Buenos Aires-Argentina por pesquisadores da UFRN dos Programas de Pós-graduação em Educação (Camila Rodrigues dos Santos, Josângela Bezerra da Silva e Marcelo dos Santos Bezerra) e de Pós-graduação em Ciências Sociais (Erivânia Melo de Morais).

Nessa abordagem estrutural no círculo central, mais interno, estão as palavras mais lembradas e compartilhadas pelo grupo de sujeitos da pesquisa. Nos demais círculos estão as palavras que foram evocadas com menos frequência e que não foram classificadas na primeira posição pelos pesquisados. Em cada círculo percebe-se que há fendas, que significam que os termos evocados podem transitar tanto para o círculo central como para a extremidade dos círculos em movimentos de aproximação e afastamento do núcleo central das representações sociais. Esses movimentos dependem da ordem e frequência em que as palavras são lembradas e classificadas pelos sujeitos da pesquisa na aplicação da TALP.

Partindo da esfera mais ao centro encontramos as palavras que formam o núcleo central e que foram evocadas 37 vezes e classificadas somente na primeira posição. Na esfera posterior a esta, encontramos os Elementos Intermediários I, cujos termos surgiram 21 vezes e foram classificadas na primeira e segunda posições. Na penúltima esfera encontramos os Elementos Intermediários II, cujas evocações surgiram

17 vezes nas segundas e terceiras posições. Na última esfera estão os elementos periféricos que foram mencionados 22 vezes, no entanto, sem ser classificados na primeira posição.

A figura do Espiral de Sentido revela o núcleo central dos termos que representam a discussão de gênero na escola para os licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN. Este núcleo composto pelas palavras IMPORTANTE, NECESSÁRIA e POLÊMICA é um entendimento coletivo do grupo estudado, no qual nos permite refletir que a discussão de gênero na escola se relaciona com anseios democráticos e garantia de direitos, de modo que deveria ser algo tão natural quanto falar de ensino e aprendizagem.

Ademais, revela também que em função da ausência desse conteúdo na formação dos pedagogos, os pesquisados entendem que não é possível ensinar o que não se sabe. Assim, uma formação docente que capacite uma intervenção pedagógica qualificada e que seja capaz de dialogar com as mudanças sociais deve ter como eixos centrais a prática reflexiva e a participação crítica, buscando os meios para torná-la efetiva. (PERRENOUD, 1999)

Nessa perspectiva, as falas dos sujeitos nos permitem refletir sobre representações que tratam de uma democracia participativa que a discussão de gênero pode favorecer por meio das práticas pedagógicas no ambiente da formação inicial e continuada dos pedagogos. A "discussão de gênero na escola é direito assim, como direito a todo o processo de educação escolar. Liberdade de conhecimento e escolha. Oportunidade de expressar sua opinião e conhecer a dos demais" (SUJEITO 19, 2017). Para outro pesquisado "a questão de gênero dentre outros aspectos trata-se de uma problemática que envolve o processo de conscientização, respeito, a diversidade e a inclusão como fatores primordiais do direito humano garantidos pela legislação em reconhecimento das diferenças" (SUJEITO 50, 2017).

As novas formas de se pensar os arranjos sociais denotam uma abertura das consciências para a existência de uma diversidade social que não é apenas discursiva, mas se materializa nos mais diversos espaços sociais que tem facetas étnicas, raciais, sexistas, de gênero, entre outras. Nesse contexto, a ideia de a discussão de gênero na escola ser necessária ainda persiste; entretanto, não se efetiva por que discutir gênero na escola talvez seja muito polêmico, deixando revelar, dessa maneira, a inconsistência da formação pedagógica no que diz respeito em como lidar com essa temática. De acordo com Dias (2014), essa reflexão é reiterada quando ele sinaliza para a importância de os estudos de gênero fortalecerem a construção de novas bases teóricas para análise da sociedade por meio de contextos de mudanças e protagonismos.

Outra reflexão que abordamos nesse artigo está ancorada nas nuances da formação do pedagogo, cujas falas de alguns sujeitos desse estudo nos leva a compreender que "[...] a escola tende muitas vezes a não preparar seus profissionais para abordarem esse tema em sala de aula. [...] falar sobre gênero é formativo não só para os alunos, mas também para o próprio professor [...]" (Sujeito 31, 2017). Já

para o sujeito 51 (2017) “o termo apesar de antigo ainda é muito desconhecido pelos professores e alunos, por isso existe uma grande dificuldade em tratar a temática”.

Dentre tantas outras, essa é mais uma visão, acerca da atuação do professor na escola ancorada nas falas dos sujeitos que nos permite perceber sentimentos de impotência e de desconforto profissional. Para Perrenoud (1999), a ação docente precisa estar cheia de sentidos pedagógicos e, portanto, almejar por uma prática reflexiva e motivada em querer fazer o seu trabalho de modo mais eficaz e dentro dos limites éticos da atuação profissional.

As falas dos participantes desse estudo nos revelam o quanto os elementos evocados, contidos no Espiral de Sentidos, estão correlacionados por meio de uma retroalimentação semântica que ratifica a representação simbólica de discussão de gênero por meio dos termos importante, necessário e polêmica. Diante disso, Jodelet (2001) afirma que existe uma relação de simbolização e interpretação entre a representação social e seu objeto num determinado contexto de significados de um grupo de sujeitos.

Nesse processo de construção da representação, compreendemos por meio das justificativas dos pesquisados que os elementos mais compartilhados é, de fato, o que predomina no campo simbólico dos sujeitos. Entretanto, a necessidade da discussão de gênero está muito presente, o que demonstra que o dito ainda não se tornou ação pelo entendimento do quão polêmico é pensar e agir sobre a importância de ter práticas pedagógicas para lidar com essa temática.

O que está em curso é uma simbiose de elementos compartilhados a partir de variáveis dos processos de comunicação social, das teorias científicas e dos saberes do cotidiano. Ou seja, se entrecruzam o universo consensual, senso comum, e o universo reificado, conhecimento científico, a partir do processo de ressignificação, cujos sujeitos procuram por meio das informações disponíveis no campo simbólico aproximações com as teorias de gênero no seu cotidiano (Moscovici, 2015). Assim, forma-se uma fotografia representativa do real que naturaliza e recontextualiza novamente no social, retornando ao sujeito que recorre ao que lhe é familiar para converter a novidade, dando-lhe sentido à manutenção do status do grupo.

CONCLUSÕES

A investigação científica, por meio de estudos teóricos e metodológicos como a aplicação da TALP à luz da Teoria das Representações Sociais, alcançou seus objetivos e encontrou resultados que nos mostram nas falas dos sujeitos, licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN, que a discussão de gênero na escola ainda não se efetiva, de forma pedagógica, tanto pelas lacunas na formação inicial, como na formação continuada dos pedagogos.

As prováveis representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia acerca das discussões de gênero, percebidas nesse estudo, agrupam-se em categorias abertas

e configuram representações em transição. De um lado representações que denotam aceitação das discussões de gênero na escola como forma de garantir equidade nas relações de gênero, atribuindo a escola o papel de salvar a sociedade. Por outro lado, a existência de representações que sinalizam outros ambientes e indivíduos fora da escola que possam discutir gênero, mais especificamente o ambiente familiar, e, assim, eximir o professor de sua atuação pedagógica.

Compreendemos que esse estudo científico não teve quaisquer pretensões de esgotar as reflexões acerca das representações sociais de discussão de gênero na escola dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN. As representações sociais não são apenas rígidas e estáveis. Elas são flexíveis e transitam no campo simbólico e social dos sujeitos para explicarem seus comportamentos por meio de compartilhamentos. Nesse sentido, queremos indicar, portanto, que há outras direções para novos estudos nessa temática à luz da Teoria das Representações Sociais a fim de depreender nuances ou aspectos que nos pareceram poucos revelados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações Sociais de Gênero no Trabalho Docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança**: Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf> acesso em: 10 set. 2018.

PUPO, Kátia Regina. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero, 2007. 242 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A parte obscura de nós mesmos**: uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history, Nova York, Columbia University Press, 1986. In: DABAT, Cristiane Rufino; ÁVILA, Maria Betania. (trads.). **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1993.

CAPÍTULO 8

ESSE PAPEL NÃO É SÓ SEU, É DA ESCOLA!

Elcio Galioni
Mestre em Educação pela Uniso – Sorocaba/SP

Fernanda Aparecida Loiola Barbosa
Mestre em Educação pela UTP – Curitiba/PR

Mariana Fogaça Marcelo
Mestre em Educação pela Uniso – Sorocaba/SP

RESUMO: Este trabalho propõe uma reflexão acerca das práticas associadas ao uso do banheiro nas escolas. Os dados foram obtidos por meio de observações e conversas informais com alunos, em sete instituições localizadas na Região Metropolitana de Sorocaba. Os resultados apontam para um cotidiano organizado com o objetivo de garantir o bom andamento das atividades, mas destituído de reflexão sobre os princípios que devem nortear a vida nos espaços coletivos.
PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano escolar. Educação. Disciplina.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the practices associated with the use of the toilets at schools. The information was obtained through observations and informal conversations with students in seven institutions located in the Metropolitan Region of Sorocaba. The results point to an organized daily routine in order to ensure the progress of the activities, but devoid of reflection on the principles that should guide the life in common spaces.
KEYWORDS: School routine. Education. Discipline.

1 | INTRODUÇÃO

Embora Foucault (1999) não tenha considerado exclusivamente o ambiente escolar, é possível relacionar suas proposições a diversas situações que perpassam o contexto educacional. Ao analisarmos as relações de poder e os dispositivos de controle associados ao uso do banheiro nas escolas, percebemos a complexidade das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que atuam nesses espaços.

2 | O USO DO BANHEIRO E A QUESTÃO DO DISCIPLINAMENTO

Segundo Tognetta e Vinha (2007, p. 14), os professores não são conscientes de que desejam um ideal de aluno, um padrão em que todos se encaixem. De certa forma, eles esperam que os estudantes aprendam da

mesma maneira e sob o ritmo da classe; que se mostrem atentos e, principalmente, dóceis. Os docentes, de modo geral, buscam controlar o modo de ser e estar dos alunos, que perdem a autonomia no convívio da sala de aula.

Tal modelo de disciplina, em vez de promover um ambiente propício à aprendizagem, gera insatisfação e resistência. Alguns estudantes se submetem às imposições do sistema; outros se rebelam e "tentam criar seus próprios espaços de liberdade e de fala por meio do movimento, da conversa, do desrespeito às regras instituídas." (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 26).

Na organização para o uso do banheiro, foco deste estudo, também podemos observar modelos de disciplinamento de corpos. Vejamos o exemplo a seguir:

> Um aluno da 7ª série perguntou ao professor se poderia ir ao banheiro; como eles haviam chegado havia pouco tempo do intervalo, teve seu pedido negado. O jovem insistiu no pedido mais uma vez e, diante de nova negativa, levantou-se da carteira assim mesmo e dirigiu-se ao banheiro alegando que não "dava mais para segurar". O professor o impediu de retornar à classe e o encaminhou à orientação, alegando que o aluno o desrespeitara. O garoto foi advertido verbalmente pela orientadora. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 26-27).

De forma arbitrária, são impostos horários para que os alunos possam satisfazer suas necessidades fisiológicas, como se o organismo de todos se adequasse a tais limites. E o pior: aqueles que não acatam as normas são vistos como rebeldes ou indisciplinados.

Considerando os escritos de Foucault (1999) sobre a microfísica do poder sobre os corpos, podemos inferir que muito do que acontece nas escolas é resquício de uma política disciplinar "emprestada" do regime prisional. Nos dias de hoje, a pena não mais se centraliza no suplício como técnica de sofrimento, mas toma como objeto a perda de um bem ou de um direito.

> O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justiçáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais "elevado". Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores [...] (FOUCAULT, 1999, p.14).

Frequentemente, os alunos são destituídos de direitos inalienáveis, entre os quais está a gestão do próprio corpo. Por conseguinte, a escola acaba se tornando um lugar indesejável, que suplanta a alegria e a disposição de aprender.

Em vez de utilizar as experiências do passado para repensar o presente, parece que alguns perpetuam práticas disciplinares que se transformam em fórmulas gerais de dominação. Foucault (1999, p. 120) expressa muito bem a natureza desses mecanismos: "pequenas astúcias, dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que

obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza." Nessa direção, Agamben (2009, p.38) explora o conceito de *dispositivo*, referindo-se a mecanismos ou atividades de governo não fundamentadas no ser. Os dispositivos controlam os gestos e os pensamentos dos homens de forma alheia à sua vontade.

Associando os escritos de Agamben (2009) e Foucault (1999), é possível pensar que, em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam à produção de corpos dóceis, manipuláveis; provavelmente sem que os sujeitos envolvidos tenham consciência de sua condição. Traçando um paralelo entre essas ideias e o contexto educacional contemporâneo, é preciso atentar para os instrumentos de dominação que minam a liberdade de pensar e agir.

Nesse sentido, queremos analisar outro aspecto acerca do uso dos banheiros nas escolas: a questão da limpeza e organização e sua relação com a indisciplina. Freller (2008), trabalhando como psicóloga em quatro instituições públicas com sérios problemas disciplinares, passou a investigar as causas dos comportamentos perturbadores dos estudantes. De modo geral, os alunos mencionaram os banheiros como motivo de insatisfação que, unidos a outros fatores, alimentavam as manifestações de indisciplina:

> "Aquele banheiro fidido e quebrado só serve pra pichar mesmo", decreta B., aluno de classe de aceleração. (FRELLER, 2008, p. 70).
>
> "O que eu quero que melhore é o banheiro, o pátio e o laboratório só isso por que estes três lugares estão horríveis eu tem veis que não entro naquele banheiro porque fede muito e o pátio e muita bagunça ninguém fica quieto e do laboratório e muita coisa eu não gosto a escola esta boa mas o lugares estão péssimos ninguém gosta e ai bagunça", escreve S., aluna de segunda série. (FRELLER, 2008, p. 79).

A autora percebeu na fala dos alunos que a sujeira e o abandono dos banheiros eram citados como um dos gatilhos da indisciplina, como uma forma de manifestarem sua indignação diante das péssimas condições oferecidas. Nessas circunstâncias, eles se sentiam humilhados, abandonados à própria sorte (FRELLER, 2008, p. 71).

Freller (2008, p. 80) chama atenção para um aspecto muito significativo de sua investigação: o fato de os alunos apreciarem a sugestão de pensar, conversar ou escrever sobre a indisciplina e suas causas. É interessante notar que, na maioria dos casos, os estudantes, em vez de abordar o tema proposto de forma direta e expor seus determinantes, passaram a expressar necessidades em relação à escola. Mostraram que valorizavam a educação de qualidade como garantia de uma vida melhor no futuro. Além disso, estavam ansiosos por organização, limpeza, autoridade, limite, respeito e participação.

3 | INVESTIGANDO A REALIDADE

Partindo da hipótese de que as escolas utilizam dispositivos para controlar o

comportamento discente, foram realizadas conversas informais e observações com objetivo de analisar o contexto escolar quanto ao uso dos banheiros pelos alunos. Por acreditarmos que o cidadão deve ter o direito de suprir suas necessidades fisiológicas em ambiente adequado, na hora em que precisar, este trabalho busca alertar para situações de controle que contrariam os princípios da cidadania.

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2015, em sete instituições escolares da rede pública e privada, de Ensino Fundamental, Médio e Superior, localizadas no interior do Estado de São Paulo, na Região Metropolitana de Sorocaba.

4 I RESULTADOS

Os resultados serão apresentados na forma de relatos e descrições, sem identificar instituições ou pessoas, a fim de garantir o sigilo.

4.1 Relato A – Tem hora para ir ao banheiro

Numa escola municipal de Ensino Médio, a direção, a coordenação e alguns professores determinaram horários específicos para a utilização dos banheiros. A justificativa é a de que tal regra contribui para o bom andamento das atividades, evitando que os alunos se ausentem da aula por muito tempo.

Horários estabelecidos: momento da entrada (antes das 13h); das 13h50 às 14h40 e durante o intervalo (das 15h30 às 15h50). Depois disso, os alunos não podem mais utilizar o sanitário até o momento da saída (18h20). Se algum estudante questiona as normas, é interrogado pelos docentes sobre o motivo de "querer tanto ir ao banheiro", sendo orientado a segurar suas necessidades para os horários estipulados.

4.2 Relato B – Papel higiênico, controlado e diferenciado por status

Em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, o papel higiênico fornecido aos alunos é fixado na mesa da inspetora. Quando os estudantes precisam usá-lo, têm que passar ali, puxar a quantidade necessária e seguir segurando o "tufo" de papel pelo pátio até chegar ao banheiro. Muitas vezes, a inspetora chama a atenção deles: *"É muito papel!", "Vai mesmo usar tudo isso?", "Esse papel não é só seu, é da escola!"*

Certa vez, essa prática foi questionada pelos alunos, e a diretora fixou o papel higiênico na porta de entrada do banheiro, em frente ao pátio. Porém, a decisão durou apenas alguns meses, já que não havia quem controlasse a quantidade de papel utilizada pelos estudantes.

Em determinada faculdade pública, verificou-se que, nos banheiros utilizados pelos professores e funcionários do corpo administrativo, o papel higiênico era de folha dupla, fornecido em rolo de 30 m, em dispensadores de cerâmica. Nos banheiros

dos alunos, o papel higiênico era de folha simples, fornecido em rolo de 300 m, em dispensadores de metal.

4.3 Relato D – Banheiro como privilégio

Em certa faculdade particular, observou-se que os boxes destinados a deficientes físicos estavam trancados. Ao se questionar um funcionário da instituição sobre qual deveria ser o procedimento caso uma pessoa com deficiência necessitasse usar o sanitário, obteve-se como reposta: *"O deficiente tem que solicitar a abertura a um funcionário da faculdade. Devido ao pouco uso e acesso, o banheiro permanece trancado, e nós usamos como estoque de materiais de consumo e dos produtos de limpeza utilizados em cada andar do prédio"*. Então, mesmo que uma pessoa precise utilizar o banheiro, ele estará ocupado com materiais de limpeza.

4.4 Relato E – Vandalismo

Em uma escola municipal de Ensino Fundamental, no banheiro dos alunos, as válvulas de descarga estavam sem tampa, e as lixeiras para lixo orgânico, sem sacos plásticos. Ao se questionar uma funcionária sobre o motivo, obteve-se a resposta: "*porque os meninos estavam urinando na lixeira em vez de urinar no vaso*".

Ao se constatar que os boxes sanitários estavam sem porta, e os vasos sanitários, sem assento e sem tampa, perguntou-se novamente à funcionária qual era a razão e obteve-se a resposta: "*por causa do vandalismo*". O lavatório estava entupido e havia lixo espalhado pelo chão. Um cano da pia estragou e foi aberto um buraco no piso para consertá-lo. Porém o buraco não foi cimentado, sendo coberto por um pedaço de madeira.

Em outra escola municipal, no banheiro das alunas, os chuveiros funcionavam, mas algumas estudantes disseram que "*o uso não é permitido, mesmo após a prática de Educação Física*". Ao se questionar uma funcionária sobre o motivo da proibição, a resposta foi: *"corte de despesas"*. Os boxes sanitários estavam sem porta; as lixeiras, sem sacos plásticos; a válvula de descarga, sem tampa; os vasos sanitários, sem assento e sem tampa. A justificativa da escola para essa situação foi o *"vandalismo"*. Na entrada do banheiro, como suporte para o papel higiênico, havia um pedaço de cabo de vassoura suspenso por um fio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar, os paradigmas adotados em muitas instituições escolares nos dias de hoje não diferem daqueles legitimados no passado. Em todos os níveis, estudantes são cerceados por dispositivos de poder que tolhem suas potencialidades, tirando-lhes a chance de pensar a realidade na qual estão inseridos e exercer o autogoverno.

Finalizando, gostaríamos de destacar três pontos para uma última reflexão. O

primeiro deles: apesar de o discurso escolar pautar-se no desenvolvimento integral do educando, percebe-se que, na prática, a preocupação com a autonomia e criticidade dos estudantes é negligenciada.

O segundo ponto a ressaltar é que a indisciplina é um fenômeno multifacetado, com diferentes sentidos e inúmeras causas. Assim, os comportamentos perturbadores dos alunos podem surgir como uma forma de contestação da realidade, como expressão de indignação diante da opressão, do abandono e da humilhação.

O último ponto é que não defendemos a ausência de normas, pois sabemos de sua importância para a convivência nos espaços coletivos. Acreditamos que as regras devem ser formuladas em conjunto com os alunos, de forma democrática, a fim de que todos possam desenvolver a autonomia e o espírito crítico, essenciais para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o uso do banheiro é um direito, e não privilégio de poucos. Portanto, a escola deve ensinar e praticar o respeito a todo ser humano, considerando que as imposições de horários para necessidades fisiológicas e restrições quanto ao uso do banheiro são dispositivos de poder que levam ao controle dos corpos e da vida.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?**: e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CAPÍTULO 9

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE E PERCEPÇÃO DAS AULAS DE MATEMÁTICA

Antonia Dália Chagas Gomes
Escola Sônia Burgos, Crateús- Ceará.

Cibelle Euridice Araújo Sousa
Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Ceará, Crateús- Ceará.

Francisco Jucivânio Félix de Sousa
Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Ceará, Crateús- Ceará.

RESUMO: A escola, espaço de estímulo do desenvolvimento social e intelectual dos alunos, só cumpre seu papel com eficácia se todos que fazem parte dela possuam o sentido de pertença. Este artigo, elaborado a partir de pesquisas e observações no componente curricular de Estágio Supervisionado I, traz de forma concreta o quanto o comportamento do estudante, assim como seus resultados e o estímulo ao seu potencial está inteiramente relacionado à correspondência aluno-professor, todo o ambiente em que ele está inserido e os meios utilizados no âmbito escolar a fim do êxito da aprendizagem. Em suma, os licenciandos, ao exercer atividades conjuntas com professores e observar os meios de tornar os estudantes grandes aliados em sua aprendizagem, desenvolvem a práxis, a partir de toda a bagagem teórica já portada pelo discente, percebendo, portanto, que o papel do ensino é propiciar aos alunos os modos próprios de pensar e de atuar o que foi ensinado em sala de aula. Além disso, para uma participação ativa de toda a comunidade escolar, faz-se necessário um elo entre professor, aluno, gestão e toda a estrutura institucional, com isso, foi realizado uma série de pesquisas entre estes para analisar a ótica educacional, como todas essas relações são percebidas por todos os integrantes e seus devido impactos.
PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Licenciandos, aluno.

ABSTRACT: The school, a space of stimulation of the social and intellectual development of the students, only fulfills its role effectively if all that are part of it possess the sense of belonging. This article, based on research and observations in the curricular component of Supervised Internship I, concretely shows how the student's behavior, as well as its results and the stimulus to its potential is entirely related to the student-teacher correspondence, the whole the environment in which it is inserted and the means used in the school context in order to achieve learning success. In short, the licenciandos, by carrying out joint activities with teachers and observing the means of making the students great allies in their learning, develop the praxis, from all the theoretical baggage already carried by the student, realizing, therefore, that the role of the teaching is to provide students

with the proper ways of thinking and acting what has been taught in the classroom. In addition, for an active participation of the entire school community, a link between teacher, student, management and the whole institutional structure is necessary, with this, a series of researches were carried out among them to analyze the educational perspective, as all these relations are perceived by all the members and their due impacts.
KEYWORDS: Supervised Internship, Graduates, student.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Supervisionado I tem como objetivo discutir a realidade do ensino-aprendizagem das escolas públicas para que possamos adquirir uma nova ótica vista bem de perto, observando as práticas docentes e descobrindo os porquês existentes dentro do âmbito escolar. O Estágio é parte integrante da matriz curricular dos cursos de graduação segundo a lei 11.788/2008 e deverá ser cumprido pelo aluno para integralização da carga horária total exigida. Pimenta e Lima (200() concebem o estágio como oportunidade de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionando assim que os estudantes conheçam as situações de trabalho. As autoras supracitadas destacam a importância de um estágio que caminhe para uma reflexão dessa realidade.

Reiterando ainda os estudos acima citados, o exercício de qualquer profissão, em maior ou menor proporção é também uma ação prática, no sentido de que se trata de desempenhar algo sob esta perspectiva, a profissão docente perpassa pela prática, a qual tem sua gênese na observação, reprodução e imitação vivenciadas no estágio supervisionado. Por isso, segundo as DCNs, o Estágio Supervisionado representa um elemento que possibilita aos licenciandos tomar consciência de seus processos de formação, a partir desse primeiro contato com a profissão e com profissionais que já exercem a profissão há mais tempo (BRASIL, 2002).

O Estágio Supervisionado tem por finalidade proporcionar uma integração entre os licenciandos/futuros professores com o ambiente de trabalho, aperfeiçoando assim a sua qualificação profissional. Segundo os termos legais o Estágio Curricular é concebido como:

> O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. (CNE/CP 28/2001, P.10)

Através dessa dinâmica, o estagiário convive simultaneamente como mestre, com a responsabilidade de lecionar e ao mesmo tempo não perdeu a sua característica de aluno, com a oportunidade de aprender sobre a docência. O ensino reflexivo segundo

Schon (2000, p 25) enfatiza uma aprendizagem por meio do “fazer”. Como podemos observar quando o autor nos diz que o licenciando,

> Ele tem que enxergar, por si próprio e á sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas “falando-se” a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY apud SCHON, 2000, p.25)

O autor supracitado nos propõe uma epistemologia da prática, na qual está baseada nos conceitos de conhecimento na ação-reflexão-ação. A ação está diretamente ligada ao saber-fazer, ou seja, é algo espontâneo, que surge a partir da ação. Nesse sentido, a reflexão apresenta-se a partir de situações inesperadas produzidas pela ação. E é nessa perspectiva que o autor propõe uma formação baseada na ação, reflexão e ação. Uma ação que se baseia a partir de uma reflexão sobre um acontecimento ou ação inesperada. Essa reflexão consiste em pensarmos sobre o que fizemos na busca por um autoconhecimento com o intuito de melhorar as futuras práticas.

Por esta via de pensamento, entendemos que a escola será o espaço onde o licenciando irá desenvolver seus conhecimentos teóricos junto ás instituições públicas,integrando assim a teoria vista dentro da sala de aula e a prática, contribuindo de forma significativa para que ocorra uma análise de pontos fortes e fracos das organizações e até mesmo propondo melhorias para as escolas.

Dessa forma a disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Matemática entende que a participação do estagiário na escola pode promover considerações significativas no espaço escolar indo de encontro com as ideias de Pimenta (2009), “o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola” (PIMENTA e LIMA, 2009)

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo descrever as experiências de um estagiário e toda a sua importância para a formação inicial e continuada enquanto licenciando do curso de Licenciatura em Matemática desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado I.

METODOLOGIA

O período de estágio foi desenvolvido de 23 de Fevereiro a 27 de fevereiro de 2017, sendo realizado nos turnos da manhã e da tarde nas turmas de 7 º A (37 alunos matriculados) e 7 º B (25 alunos matriculados) do Ensino Fundamental, em regime de 10 horas aulas semanais na Escola de Ensino Fundamental e Médio Venâncios localizada no município de Crateús /CE. A escola dispõe de uma área muito bem distribuída em 09 salas, sendo 01 cozinha, 01 secretaria, 01 sala de multimeios, 01 quadra coberta de esportes, 01 laboratório de informática, 02 almoxarifados, 03 depósitos.

A escola dispõe de Ensino Fundamental (7º ao 9º) e Ensino Médio (1º ao 3º) no período matutino (ensino médio e fundamental) , vespertino(ensino fundamental) e noturno(ensino médio e projetos da escola). De acordo com a ultima atualização do Plano Politico Pedagógico, em 2010 a escola contava com 550 alunos do Ensino Fundamental e Médio regular e (EJA). A escola procura ao longo de sua existência garantir o acesso e a permanência de seus educandos através de um processo educacional que tem o aluno como um ser que pensa, age e dá sua opinião nos momentos em que é consultado. Nesse aspecto, o aluno é o coautor de seu conhecimento, pois é estimulado a aprender a fazer agindo de forma prática, participando de votações e escolhas de seus gestores. A coleta de dados teve como base a observação em sala de aula, revisões bibliográficas, analise da estrutura física da escola, avaliação documental e a realização da aplicação de questionários.

Uma das atividades que foram desenvolvidas através da disciplina de Estágio Supervisionado I foi a realização de uma observação da escola-campo a qual se realizou o estágio. Tal exercício possibilitou uma grande aproximação do discente com o cotidiano escolar, sua organização administrativa e pedagógica, o seu funcionamento, estrutura e principalmente qual o seu papel para a comunidade na qual ela está inserida, fazendo com que o aluno compreendesse que a atividade de ensino e aprendizagem não esta limitada apenas a sala de aula. Durante as práticas de estagio somos convidados a refletirmos sobre os nossos conhecimentos teóricos e estabelecer relações entre teoria e prática. Essa movimentação escola-universidade proporciona ao discente debater sobre o que foi observado, com o intuito de ampliar as ações dos futuros professores, além de criar condições que contribuem de forma significativa com o desenvolvimento de um futuro trabalho pleno.

O estágio permite que haja uma integração da teoria com a pratica, proporcionando uma aproximação do conceitual com o concreto levando ao aluno uma reflexão teórica sobre a pratica. No decorrer do estágio, tive a oportunidade de me tornar observadora de um novo cenário, me deparando com situações imprevistas e com administradores exigentes, críticos. Fui observadora enquanto a falhas e acertos enquanto professor em formação. Barreiro e Gebran (2006, p. 91), afirmam que as práticas de ensino proporcionadas pelos estágios devem proporcionar aos licenciandos não somente a vivência na sala de aula, como também o contato com toda a dinâmica da escola, garantindo assim que ocorra uma constante interação entre a teoria e a prática.

Essa interação ocorre a partir das observações, da construção dos relatórios, das próprias investigações que os estagiários realizam a respeito do espaço escolar, das salas de aula, todo esse processo favorece ao licenciando, pois se tornam espaços de desenvolvimento de ações e de reflexões. Analisando nesse sentido, notamos a importância desses saberes que são adquiridos durante a formação inicial dos licenciandos, os saberes experienciais, aqueles que são fruto da prática docente, são de suma importância para a formação de profissionais mais preparados diante do que é exigido pela atual sociedade (FEITOSA; GOMES, 2016).

A primeira aula de observação ocorreu no dia 23 de fevereiro na sala do 7º A no período da manhã, o professor apresentou muito bem sua disciplina e a aula ocorreu de maneira bastante dinâmica favorecendo ambas as partes, aluno e professor. O professor demonstrou conhecer muito bem a turma e iniciou a aula trabalhando com a interdisciplinaridade dentro da sala de aula e apesar de ser questionado por um aluno, “a aula não é Geografia”, ele continuou sua aula de conscientização ambiental e em seguida passou uma redação sobre o tema valendo nota de participação. A interdisciplinaridade proposta pelo professor dá condições para que docente realize um verdadeiro trabalho integrando diferentes áreas do saber, o que proporciona um trabalho de cooperação, o que nos leva de encontro com as ideias de Pombo (1994, p. 13) onde a interdisciplinaridade pode ser entendida como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista á compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objetivo comum”.

A segunda aula de observação ocorreu no dia 24 de fevereiro, 07h e 10 minutos com o inicio da chamada. O conteúdo correspondente da aula era “Módulo ou valor absoluto de número inteiro” e tudo transcorreu normalmente, o professor apresenta completo domínio da matéria dada passando segurança para os seus alunos. Os dias 25, 26 e 27 foram reservados para a observação do espaço físico. No dia 02 de março retornamos a escola para assistirmos aulas no turno da tarde e nos deparamos com uma nova dinâmica dentro da sala de aula, o professor apresentava-se para o aluno de uma maneira diferente, mais espontânea, divertida, a sala agora possuía menos alunos e percebíamos que a aula transcorria de maneira agradável.

RESULTADOS E DISCUSÕES

Esta atividade teve como objetivo, entender questões que só com a observação não poderíamos enxergar como a relação aluno, professor e gestão. Os questionários abordavam questões referentes ao que cada um pensava sobre o ambiente escolar, pensando nisso, foram distribuídos questionários para 20 alunos, dos quais 7 eram do sexo feminino e

13 do sexo masculino, mesclados entre as turmas do 7° A e B, para 2 professores de matemática da escola que lecionam nas turmas campo de observação, e para a gestão, 2 coordenadores e 1 diretor.

Os resultados dos questionários com relação a estrutura, localização, acessibilidade e acervo da biblioteca para realização de estudos e pesquisas.

ALUNOS

A seguir encontramos as concepções dos alunos acerca da estrutura da escola, o acesso as repartições, no quesito limpeza e organização do ambiente escolar e finalizamos apresentando as respostas no que diz respeito a biblioteca e acervo da escola.

- **Quanto a estrutura da escolar -** 53,84% dos alunos envolvidos na pesquisa têm como muito bom, 38,46% têm como bom e apenas 7,69% consideram a estrutura regular regular.
- **Já sobre a o acesso a todos as repartições -** 19,23% acharam muito bom, 26,92% acharam bom, 7,69% acharam regular, 3,84% fraco e 23,07% não souberam responder.
- **No que diz respeito a limpeza e organização do ambiente escolar-** 26,92% dos questionados acham bom, enquanto que apenas 11,53% fraco, 11,53% regular 46,15 % muito bom e 3,87 não souberam responder.

Quanto à biblioteca

- No que diz respeito ao acesso- 38,46% acham bom, 42,30% muito bom, 3,84% acham fraco, 3,84% regular e 15,54% não souberam responder.

- Quanto ao acervo- 23,07% dos questionados avaliaram como muito bom 46,15% bom, 19,23% regular, 7,69% consideram fraco e 3,84% não souberam responder.

- Já quanto ao atendimento- 34,61% avaliaram como bom, 53,84% muito bom, 3,84% regular e 7,69% consideram fraco.

EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES DE MATEMATICA

- **Sobre o domínio da matéria-** 30,76% dos alunos avaliaram como bom, 53,84% muito bom, 7,69% regular 3,84% fraco e 3,84% não souberam responder.
- **Quanto a capacidade e clareza em explicar os conteúdos**- 53,84% dos questionados avaliaram como muito bom, 42,30% bom, 3,84% não souberam responder.
- **Pontualidade no que diz respeito ao horário-** tanto inicio da aula como final da aula, 42,30% avaliam como bom, 42,30% como muito bom, 3,84% regular, 3,84% fraco e 7,69% não souberam ou não quiseram responder.
- **Já sobre o aproveitamento do tempo de aula-** 15,38% avaliaram como muito bom 61,53% bom, 19,23%regular e 3,84% como fraco.

- **Com relação aluno e professor-** 26,92% dos alunos questionados avaliam como bom, 42,30% muito bom, 23,07 % regular e 3,84% fraco.
- **Retorno de avaliações e divulgação de notas-** 26,92% acham bom, 34,61% muito bom e 15,38% fraco.
- **Já no quesito postura em sala de aula-** 34,61% avalia como bom, 30,76% muito bom 19,23%regular, 11,53% fraco e 3,84% não souberam responder.

PROFESSORES

- Os questionário foram entregue aos 2 professores de Matemática, para se ter uma análise de sua opinião, no entanto após verificar a opinião dos questionados constatou que:
- Que a relação dos professores com os alunos são amigáveis.
- Sobre a disciplina aplicada, questionamos o professor sobre o desempenho de seus alunos e ele nos respondeu que o desempenho era satisfatório visto que as turmas são bastante numerosas.
- Também foi questionado sobre a estrutura escolar, no entanto o professor nos surpreendeu ao responder que a estrutura era boa, porém sugeriu que houvesse um acesso privado a água.
- Sobre a tecnologia no ensino de matemática, segundo o professor ela pode contribuir na área de pesquisas, trabalhos com gráficos e facilitando a comunicação.

CONCLUSÕES

A partir das observações durante o período letivo em que o Estágio Supervisionado I foi desenvolvido, pude perceber uma nova ótica educacional, além do aprendizado que foi de extrema relevância para as futuras práticas docentes, pois ser professor é ser um individuo atuante, decisivo, investigante e pesquisador. O trabalho do professor na educação é parte geral pelo o qual os indivíduos de uma sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação é uma prática que se faz necessária não só para a existência humana como também para os desenvolvimentos de todas as sociedades, promovendo aos seus membros experiências culturais, o que os tornam capazes de atuar no meio social e transformá-lo em função de suas necessidades.

Embora convivendo por apenas algumas semanas no âmbito escolar, deu pra se perceber o quanto é difícil a missão que é proposta a cada um que faz a comunidade escolar, no entanto por alguns momentos podemos compartilhar das dificuldades e das alegrias de pessoas que encorajadas procuram fazer seu papel, no entanto vimos também o quanto se deixam acomodar se com a situação e o quanto ainda há receios

de falar ou tentar mudar essa situação, tanto gestores, professores e alunos.

Portanto, um docente que se preocupa com uma prática educacional voltada para a transformação individual de seus alunos, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada ação deverá ser acompanhada de uma decisão clara a partir de uma reflexão, para que através disso tenhamos assim um ensino/aprendizagem satisfatório de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F. r; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino:** elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

FEITOSA, R. A.; GOMES, A. D. C. **Formação inicial e continuada de professores da educação básica:** contribuições do programa institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Revista Eletrônica Debates em Educação Cientifica e Tecnológica, p. 116-130, 2016.

POMBO, O., GUIMARÃES, H. M., LEVY, T. **A interdisciplinaridade. Reflexão e experiência.** 2. Ed. Lisboa: texto, 1994.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Resolução CNE/CP n° 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____de 1° de Julho de 2015. Define as Diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

CAPÍTULO 10

ESTUDO COMO ATIVIDADE ARTÍSTICA

Adriana Vieira Lins
Escola de Referência, Integral, Maria Ivone Santos de Oliveira, Maceió - Alagoas.

Ciro Bezerra
Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió - Alagoas.

Claudio da Costa
Prefeitura Municipal de Campo Alegre, Alagoas.

Alluska Souza Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió - Alagoas.

RESUMO: Este Artigo tem como objetivo fundamental, nossa hipótese de o Estudo ser uma Atividade Artística, compartilhando a experiência concreta empírica, vital e não abstrata (pelo menos nesse primeiro momento). Daí nos atrair a obra de *Arte como Experiência* provocada pelos sentidos, sendo executada, pelo trabalho artesanal como: pintura, música, teatro, cinema e nas letras.

Atividades artesanais vinculadas à produção de sentidos. Essa capacidade de representar a realidade do mundo e revelar suas múltiplas verdades de forma expressiva, marcadamente simbólica. Produção mediada por muitas linguagens, que afirmam traços humanos que fundam, simultaneamente, a cultura e a história. Nossa expectativa é que a visão de Dewey sobre a Arte como Experiência nos aproxime disso que nós gostaríamos de compreender para interpretar: a arte como expressão da experiência de muitas "atividades humanas sensíveis" inclusive como expressão da experiência vivida no Estudo.

Os próximos passos desse nosso estudo, que consiste em elevar o estudo à arte, à atividade artística; a reconhecer os sujeitos pedagógicos como artesãos de si mediados pelo estudo; que elegeu o estudo como objeto de investigação.

PALAVRA-CHAVE: arte, estudo, trabalho, sujeito pedagógico.

INTRODUÇÃO

O objetivo em ler a obra *Arte como Experiência* do filósofo norte americano Dewey (2010) decorre da necessidade de fundamentar nossa hipótese de o *estudo* ser uma *atividade artística*. O que nos exige saber o que os filósofos compreendem por atividade artística. Mas compreensão concreta, empírica, vital e não abstrata, metafísica, transcendente e contemplativa (pelo menos neste primeiro momento). Daí nos atrair a obra *Arte como Experiência*, resultante, imagino, da experiência provocada pelo trabalho artesanal na pintura, na música e nas letras, mas também no teatro e no cinema. Atividades artesanais vinculadas

à produção de sentidos. Essa capacidade de representar a realidade do mundo e revelar suas múltiplas verdades de forma expressiva, marcadamente simbólica. Produção mediada por muitas linguagens, que afirmam traços humanos que fundam, simultaneamente, a cultura e a história. E isto, espacialmente, desde cada lugar. Nexos que passam a se fazer presentes na consciência e no pensamento, e cada vez mais intensamente com o processo evolutivo do ser humano.

Em todas as atividades artísticas, lhes são imanentes, com uma força surpreendente, a imaginação, a criatividade e a invenção. Estas características das atividades artísticas estão imbricadas ao trabalho das mãos, do corpo e da alma, nos mais diversos espaços sociais onde esse trabalho é vivido, em plena liberdade. Nesses espaços, a tese de Frederick Taylor, de enquadrar o movimento do corpo no tempo do relógio ou cronômetro, para controlar a produtividade do trabalho, não tem o menor sentido. Porque a atividade artística exige todo o tempo do mundo, não se deixa capturar pela lógica racional que nasceu com o nascimento do relógio e do cronômetro, e que se acoplou, desde o século XVIII, às máquinas.

A racionalidade da atividade artística é antípoda à toda e qualquer racionalidade maquínica. Ela se vincula fortemente à inspiração, vontade, "razão sábia" e, sobretudo, ao sentimento de liberdade. Apenas seres humanos livres podem viver plenamente, nessas atividades, um tal sentimento, tão virtuoso. E é por isso, movidos por um tal sentimento, que podem se fundir, com prazer e bom humor, corpo, alma e ideia, na atividade artística. Estes mesmos elementos fazem explodir a química e/ou combustão do estudo.

Nossa expectativa é que a visão de Dewey sobre a *Arte como Experiência* nos aproxime disso que nós gostaríamos de compreender para interpretar: a arte como expressão da experiência de muitas "atividades humanas sensíveis", inclusive como expressão da experiência vivida no estudo. Há, certamente, uma singularidade no estudo ser arte. É que esta atividade artística tem o ser humano como objeto e objetivo, simultaneamente. Explico: corpo, sentidos e alma são mobilizados no estudo, sempre postos em evidências, estejamos ou não conscientes deste fato, que ocorre quando estudamos. A atividade artística do estudo ocorre sobre tudo o que faz os humanos serem humanos. E nesta ocorrência o estudo conserva e atualiza a humanidade do ser humano. Daí ser justo reconhecer a estética nesta atividade artística, estética peculiar ao estudo, a "estética da existência".

Diríamos mais, reconhecemos ser o estudo portador da estética da vida, e vivida concretamente. E que ao se apropriar de si no estudo, ao se governarem a si mesmos quando priorizam a ação de estudar, contra outras ações exigidas e demandadas socialmente, os seres humanos aprimoram a si mesmos (corpo, sentidos e mente), fazem-se artesãos de si mesmos; fazem de suas vidas uma obra de arte. E fazem tudo isso porque trabalham em si, por si e para si. E vivendo desta forma deixam de ser escravos, de trabalharem para os outros. Alienando-se de si na expropriação de seus conhecimentos. Por exemplo, como trabalhadores assalariados.

Antípoda ao trabalho escravo é o trabalho livre. Escravo é quem se obriga pelas circunstâncias ou necessidades a trabalhar para outrem. Em síntese, quem vive para trabalhar. Quem tem como fim ou é posicionado teleologicamente pelo trabalho assalariado. Na modernidade quem é posicionado assim são todos os profissionais. Profissional é o escravo atualizado, a forma social inventada na modernidade pelo capital, quem legitima e permite o capital regular todos os complexos sociais, desde o complexo do trabalho.

As profissões são necessárias à reprodução das relações sociais capitalistas; e para elas existirem como tal é necessário que se negue o estudo como atividade artística, aos sujeitos pedagógicos. Ninguém pode se ocupar das atividades artísticas com a intensão de se constituir como profissional. Ou, ao contrário, a formação profissional é diferente e contraditória à formação artística. Profissional não é artesão, é totalmente enquadrado na lógica-racional taylorista do trabalho, lógica-racional que nega ao trabalhador a liberdade de estudar. Por conseguinte, a formação teórica sólida. O taylorismo valoriza a experiência e a prática e o que idealiza como trabalhador é a figura do "gorila adestrado". Isto é o que faz do ser humano um escravo. Portanto, todo trabalhador assalariado permanece escravo por necessidade; e é obrigado, por ser escravo, a comercializar os conhecimentos adquiridos durante o estudo. E é no mercado de trabalho, onde impera as leis da administração, contabilidade e economia de empresas, onde são expropriados os conhecimentos dos profissionais: mercadorias humanas qualificadas para o trabalho que agrega valor ao capital. Isto é, como assalariado, sob a personificação de uma profissão, o ser humano se aliena de si ao capital.

METODOLOGIA

Os próximos passos desse nosso estudo, que consiste em elevar o estudo à arte, à atividade artística; a reconhecer os sujeitos pedagógicos como artesãos de si mediados pelo estudo; que elegeu o estudo como objeto de investigação, é fazer a leitura imanente da Estética de Hegel e de Lukács. E, na sequência, estudar as obras que concebem a *literatura* como *arte*, visando nos apropriar das teorias acerca da *estética literária*[1]. E por uma razão: os componentes ontológicos da *estética literária* é a leitura e a escrita, e estas, por coincidência ou não, são os componentes ontológicos do estudo. Este fato é salutar. Ele nos faz crer na nossa sanidade mental e intelectual: que não estamos "colocando chifre na cabeça de cavalo"!

Na verdade, o estudo é uma atividade artesanal feita com as mãos dos sujeitos pedagógicos. E o que é feito com as mãos? Bem, sobretudo a escrita. Estudar é ler e escrever, simultaneamente. É o que propõe o método da leitura imanente (BEZERRA 2017, 2016a e 2016b). Então, é plausível, e perfeitamente possível admitir o estudo como técnica de si, como *askesis* (VENTURA, 2008); e mesmo como "modo de vida"

1

(PIERRE HADOT, 2016a, 2016b e 1999). E, nesse sentido, como modo de vida, o estudo é indissociável de uma ética e de uma estética: ética das virtudes (SÊNECA, 2004) e estética da existência (VENTURA, 2008). Mas vivenciar a ética e a estética na atividade artística do estudo pressupõe uma política: compatibilizar a organização de nossas vidas, a ocupação com a atividade de estudar, com a organização da vida na cidade, as ocupações exigidas para conservar e fazer a cidade prosperar. Embora uma dependa da outra, em sociedades marcadas pelas desigualdades sociais, desigualdade entre classes, de sociedades que ainda se encontram na "pré- história da humanidade", nestas sociedades as ocupações mobilizadas pela ética das virtudes existem em lutas e disputas com as ocupações mobilizadas pela ética deontológica. As ocupações são postas umas contra as outras, visceralmente. Isso nos revela também que o estudo está vinculado a uma forma de governo e a um regime de poder. Isto é, a ética e a estética, imanentes ao estudo, exigem de todas e todos que o praticam, com coragem e força, a atividade de estudar, exercerem o governo de si; e, assim, conquistar soberanamente o regime de verdade, o regime de poder do estudo (BEZERRA, 2017). Neste regime, de força e poder, impera a democracia direta e subversiva, não há quem possa representar o estudante no estudo, estudar pelo estudante, fazer pelos estudantes o que só eles podem fazer. Já aí se revela a força subversiva. A subversão do estudo está no fato de, quando estudamos efetivamente, sermos governantes e governados, de governarmos a nós mesmos. Não é possível transferir a vontade de estudar a um terceiro, ou ela se faz em nós e por nós ou simplesmente não é possível.

Mas o estudo tem implicações profundas na formação da personalidade dos estudantes (professor é apenas um estudante que teve o privilégio de envelhecer estudando) e, por conseguinte, na conformação do campo dos sentidos e das percepções humanas. Sentidos e percepções que envolvem, de uma só vez, sentimentos, sensações e palavras. Suas ausências ou práticas que desconsiderem os nexos entre essas categorias contribuem, por exemplo, para formar uma personalidade subalterna, típica dos analfabetos e analfabetos com diplomas (analfabetos funcionais). Mas esta personalidade ganha sentido no *trabalho escolar alienado*, que não se propõe superar as leituras do mundo baseadas no censo comum, nos preconceitos, leituras baseadas nas experiências cotidianas da vida, na apropriação dos sentidos provocados pelas atividades empíricas.

O estranhamento das atividades escolares é difundido pelas políticas educacionais e organizado e difundido pelo sistema estatal de escolarização. Diferente disto, vivenciar o estudo como atividade sistemática, livre das injunções curriculares, oficiais-estatais, conforma outro tipo de personalidade, a personalidade de produtor, comprometida com a formação de si vivendo com os outros no mundo. Os sujeitos pedagógicos também podem se formar estudando desta forma, mesmo as pessoas que não se dedicam a socialização, produção e apropriação de conhecimentos, nas unidades de ensino: escolas e universidades. Exemplos clássicos deste tipo de formação são as

formações vivenciadas pelos filósofos socráticos, estoicos e epicuristas. Mas também, com algumas ressalvas, a formação sugerida por Antônio Verney (1746), em sua clássica obra *O Verdadeiro Método de Estudar*.

A formação de si está comprometida com o fortalecimento do governo de si e a formação dos livres pensadores, respeitadas a autonomia e soberania do intelectual. E (é forjada numa modalidade de trabalho singular, que Pierre Hadot 2016a, 2016b e 1999) nomeou de "trabalho de si, em si, por si", e nós sugerimos incluir o "para si", neste tipo de trabalho singular, que é o trabalho pedagógico.

O estudo é uma "atividade humana sensível", apropriação de conhecimentos sistemáticos, incorporáveis às pessoas em suas experiências com estudos e pesquisas. Conhecimentos que apenas indiretamente vinculam-se às atividades responsáveis à conservação da vida, e isso apenas em um momento avançado do processo civilizatório. Mas o estudo, esforço ou atividade que se objetiva em apropriar-se de conhecimentos objetivos, é imprescindível à afirmação da liberdade humana, da criatividade humana e do prazer humano, e mesmo à contemplação do belo e reconhecimento do justo. Ele potencializa a criatividade, a liberdade e o prazer, a ética e a estética, nos atos de estudar.

Entretanto, como profissão e, por conseguinte, obrigação na sociedade empresarial, anula todas essas possibilidades abertas pela dialética do trabalho. A sociedade empresarial, para existir enquanto tal, nega de forma sistemática, peremptória e persistente o estudo aos trabalhadores assalariados, como os demônios negam a cruz. O que compreende populações inteiras de professores e estudantes, que atuam em escolas e universidades.

Afirmamos que o letramento e a produção de sentidos pelos seres humanos, habitantes no planeta Terra; esta faculdade de representar racional e simbolicamente e/ou semioticamente os seres terráqueos, através de signos ou palavras, referenciadas no mundo, o que compreender por categoria, são formas de ser, formas que representam os seres habitantes no mundo, representam e significam, de fato, os conteúdos desses seres. E é isto que singulariza mais ainda o ser humano, vivendo com os outros no mundo, porque permite-o comunicar tudo o que sente e percebe em sua existência. O que sente e percebe vive e existe fora de si, mas neste sentir e perceber o ser humano descobre-se a si mesmo como ser humano, os sentidos do seu ser. É o que compreendemos como realidade: o ser, o conteúdo do ser, e as formas que os representam, as palavras que dão significado dos seres que existem fora de si. Mas estes que sentem, percebem e tomam consciência, com esses exercícios reflexivos, desta realidade, os realizadores dessas significações e produção de sentidos, no mundo e sobre o mundo vivendo com os outros, também compõem a realidade.

A realidade inclui o ser humano vivendo no mundo e os efeitos dessa existência no pensamento ou consciência. Talvez seja mais plausível pensar a interioridade humana como categoria, que envolve o pensamento, a consciência e muito mais, como o inconsciente. Portanto, todas e todos aqueles quem falam e escrevem sobre o que

pensam, sentem e agem, inclusive os próprios efeitos do que falaram e escreveram, do que sentiram, pensaram e fizeram, constituem a realidade humana, o mundo humano. E a realidade é continuamente atualizada pelos pensamentos, sentimentos e ações humanas. É o que caracteriza o que compreendemos por vida. O modo de vida humano é recursivo, pode ser feito e desfeita, inventado e reinventado, segundo a vontade e determinações dos humanos, em suas atividades. Se desejamos mudar a nossa vida, devemos mudar, necessariamente, o modo de vida, desenvolver atividades diferentes, e às vezes, contrárias, daquelas com as quais nos ocupamos.

Neste sentido a representação da realidade é também ela realidade, ou melhor, complexo social que constitui com outros complexos sociais a "totalidade complexa das múltiplas determinações do ser social". Portanto, a representação da realidade humana, com sua linguagem própria, orientada por regras simbólicas, dinâmicas e flexíveis, porque geohistóricas, desenvolvem suas próprias categorias, nascidas nas suas dinâmicas e processos sociais, e inclusive a capacidade humana de simbolizar, produzir sentidos, para representar a realidade do mundo humano. O complexo categorial desse poder de representar socialmente o mundo humano, não humano e desumano, referenciado em realidades humanas sociogeohistóricas, propõe-se, justamente, explicar esta realidade torna-la inteligível para as comunidades humanas, comunidades específicas, mas também para o gênero humano. O complexo categorial que dá sentido legitima e orienta o regime de verdades com ideias, legitima a vida na realidade.

O ser humano é, por conseguinte, um ser reflexivo, autoreflexivo e recursivo! O que significa isso? Significa que ele pode, então, ver e rever; pensar e repensar; fazer e desfazer; afirmar e negar, falar e pensar sobre tudo, absolutamente tudo, o que faz. Ele pode mudar suas atitudes conforme as conveniências da razão, projetos e ideais baseados em crenças e verdades. Todos as pessoas que nascem, em cada geração, têm que fazer o mesmo percurso sociopsíquico, conforme todas as gerações anteriores. Ninguém pode transferir seus saberes, estes têm que ser conquistados por cada uma e cada um através do estudo. A dependência dos saberes acumulados historicamente, socializados por gerações existentes, diminuem gradativamente na medida em que as gerações emergentes amadurecem intelectualmente. Na medida em que cada uma e cada um conquista a autonomia social necessária, para existir em liberdade, com a menor dependência possível. Essa é uma conquista da soberania do governo de si que se opera no estudo. Daí porque a atividade artística do estudo ser negado às escravas e escravos.

A independência e autonomia se conquistam na medida em que o ser humano se aplica apoiado em pesquisas e estudos. Enfim, pelo desenvolvimento da faculdade da razão. O ser humano, desta forma, é um ser subjetivo que se objetiva, exterioriza todos os sentidos do seu ser no mundo, mediado pela linguagem e pelo trabalho, impulsionado por forças psíquicas, interiores, conscientes e inconscientes, que determinam a personalidade, distensionando as tensões, exteriores e interiores, que pressionam os

sentidos corporais. O ser humano conquista essa autonomia por meio da atividade artística do estudo, pela libertação da escravidão. Isto é, libertação da necessidade e do discurso cristão que afirma que o que tem valor na vida é a o pão conseguido com o suor no rosto. Portanto, o sacrifício. Bem diferente são as proposições da vida pela filosofia socrática, epicurista e estoica. Para esses o que confere dignidade humana é o bem viver, a conquista da tranquilidade da alma: não temer a deus, controlar os desejos e viver com o necessário e suficiente. A humildade socrática é outra categoria (forma de ser) importante na dinâmica do bem viver impetrado pela *askesis*.

Mas o que postulamos até aqui é demasiadamente abstrato. Uma filosofia antropológica, geral e abstrata. Ela pode até ajudar a pensar questões concretas, questões práticas e políticas, e em qualquer cidade; e até nos auxilia nas intervenções no mundo humano, de uma forma mais qualificada, e que evita cometermos muitos equívocos. Portanto, em sermos mais consequentes e errar o menos possível.

Há, entretanto, um problema concreto, presente nas sociedades modernas, industriais e capitalistas: as formas sociais personificadas pelas pessoas, necessárias para se conectarem aos processos sociais existentes, determinam como as pessoas são posicionadas, teleologicamente, no capitalismo. E elas são impedimentos reais para a conquista da emancipação humana. Um dos obstáculos mais efetivos ao projeto emancipatório na modernidade.

Então, o problema concreto que nos propomos a enfrentar decorre da contradição acima, dos obstáculos que impedem o ser humano conquistar a emancipação humana na modernidade. E ele pode ser formulado nos seguintes termos: qual o lugar do estudo e da pesquisa, da escola e da universidade e, por conseguinte, dos sujeitos pedagógicos que trabalham nestas instituições, no posicionamento teleológico das pessoas no capitalismo? Em que e como os sistemas de ensino (com seus currículos; formação de professores e estudantes; sistemas avaliativos de desempenho; e os sujeitos pedagógicos) contribuem para reforçar, socioterritorialmente, populações inteiras, vinculadas a diferentes classes e frações de classes sociais, o posicionamento teleológico das pessoas no território do capital, nas sociedades que imperam as lutas de classe?

CONCLUSÃO

As reflexões até aqui decorrerem de um diálogo crítico com a Introdução escrita por Abraham Kaplan à obra Arte como Experiência de John Dewey (2010). Nossos registros, insights, pensamentos reflexivos e sentimentos gerados por nossa leitura imanente são feitos tendo como referência o seguinte extrato de texto de Kaplan (2010, 9-10):

> Categorizar o pensamento de Dewey nos escaninhos do pragmatismo vulgar é impróprio, da maneira mais flagrante, no que tange a sua filosofia da arte. Tal como vulgarmente concebido, o pragmatismo nem sequer pode interessar-se [9] pela

> arte, pois, nessa concepção ***a arte é eminentemente não lucrativa e pouco prática*** – a menos que se trate de desenho industrial, decoração de interiores, propaganda ou de uma simples mercadoria que sirva para proteger da inflação [10].

Segue-se a este extrato uma enunciação de Dewey sobre a consideração de arte pela filosofia. Mas independentemente de os filósofos, com suas filosofias, se posicionarem de forma parcial ou imparcial, defendemos a tese da impossibilidade do pôr filosófico. O que equivale a assumir o estudo como modo de vida; e, portanto, modo de existir para filosofar. Para tanto, teríamos de priorizar a atividade de estudar. As escolas e universidade teriam que ganhar mais importância do que as empresas. A jornada de trabalho deveria ser reduzida sensivelmente para homens e mulheres dedicarem-se ao tempo socialmente necessário para se apropriarem de conhecimentos. Sobretudo, os sujeitos pedagógicos, professores e estudantes, deveriam se ocupar mais e efetivamente com estudos e pesquisas. O que elevaria significativamente a qualidade de ensino.

Afirmar que o estudo é uma atividade artística: "eminentemente não lucrativa e pouco prática", contrário ao pragmatismo, parece um absurdo em nossa sociedade! Mas mais absurdo ainda é afirmar o estudo como trabalho, como labor. Atividade humana sensível realizada em si, por si e para si. A única atividade inventada pelo ser humano em que ele é objeto exclusivo de si mesmo, em que ele opera o governo de si e o aprimoramento dos meios e órgãos produtores de sentidos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ciro. **Crítica à Sociologia: conhecimento e educação**. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2017. Volume I: Sociologia do Conhecimento na Modernidade; Volume II: Sociologia da Educação no Século XXI.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

_____. **A conspiração do vampiro**: pesquisa, currículo e ensino médio, técnico e profissional no Brasil.Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2017. Volume I e II.

_____.**Professores desacorrentados na cé(lu)la de aula ou Formação de si**: um método para resistir e emancipar. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2016.

HADOT, Pierre – **O que é Filosofia Antiga***?* 6ª edição 2014 e 2ª reimpressão 2017, São Paulo: Edições Loyola. 2017.

HEGEL, G.W.F. **Estética.** In Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999

LUKÁCS, G. **A arte como consciência do desenvolvimento da humanidade**. In: NETO, J. P. (Org.): *Sociologia.* São Paulo: Ática, (Coleção *Grandes Cientistas Sociais)*, nº 20, 1981, p. 189-203.

SÊNECA, Lúcio Aneu. Cartas a Lucílio. **A ética das virtudes** 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 2004.

VERNEY, Luís Antonio. **Verdadeiro Método de Estudar** ... Valensa, Antonio Balle, 1746, t. I, a2.

VENTURA Cardoso Rodrigo **PSICANÁLISE E FILOSOFIA**. ***A* estética da existência**. Foucault e Psicanálise. Círculo Brasileiro de Psicanálise – 2008, Seção Rio de Janeiro – RJ

CAPÍTULO 11

ESTUDO E VIRTUDE: CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ciro Bezerra
Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Alagoas. Ciro.ufal@gmail.com;

Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas
Escola de referencia integral, Maria Ivone, Maceió. dmoa1406@gmail.com;

Denis Avelino
Prefeitura municipal de Rio Largo, Alagoas. denisavelino@yahoo.com;

Roseane Nascimento
Faculdade Anchieta – Pernambuco . silvaroserns@yahoo.com

RESUMO: Muitos já diagnosticaram e identificaram o problema da educação brasileira. Problema já manifesto entre os filósofos atenienses da Grécia Antiga. O que inclui os sofistas. Trata-se da dualidade estrutural imanente à apropriação dos conhecimentos objetivos, sistematizados ou científicos. Este artigo trata da escravidão do povo brasileiro, que ainda persiste. Escravidão que se materializa na concreta negação da liberdade e direito dos brasileiros estudarem e pesquisarem como labor ou modo de vida, modo de viver, modo de ser, modo de existir no mundo com os outros, e feliz. Não se nega o direito a matrícula escolar, o que se nega é o tempo socialmente necessário para se apropriar dos conhecimentos objetivos. Trata-se da condenação de nosso e tantos outros povos ao mercado, ao governo do capital.
PALAVRAS-CHAVE: estudo, ética das virtudes, governo de si, formação humana.

INTRODUÇÃO

No mundo moderno a escravidão persiste, e sob as mais diversas formas, muito mais sutis e simbolicamente imperceptíveis à consciência humana. Porque no mundo moderno o senhor é diverso, costuma em vez de chicote pagar salários, e isto, em tempos modernos, é tudo que todas e todos escravos desejam. Sim, desejam mais uma coisa, para todas e todos os escravos fundamentais para esse moderno sentido de ser escravo: serem profissionais. Como se exterioriza, hoje, a forma social do senhor de escravo? Se exterioriza na sociedade civil (segundo Hegel) como patrão, empresário e empreendedor; na administração pública e privada o senhor personifica a forma social de gestor (reitor, pró-reitores, diretor de unidades acadêmicos e institutos,diretor de escola, coordenador,supervisor e articulador pedagógico, inspetor, todo tipo de administrador, contador, economista, advogado subalternos às políticas públicas e empresariais do capital); nas igrejas senhor é padre, papa e pastor; na política vereador, governador, deputado, presidente e senador.

No mundo moderno, como se vê, o senhor usa muitas máscaras para dissimular o seu domínio sobre os escravos: trabalhadores assalariados, professores e estudantes, fiéis, eleitores. Escrava e escravo no mundo moderno são, sobretudo, os profissionais. Quanto mais qualificado, escolarizado, quanto maior o número de diplomas e certificados, mais escravo é o animal (racional é claro, mas animal!). Escravos são todos os trabalhadores assalariados, presentes e futuros, por exemplo, o professor (no presente) e o estudante (no futuro). O sistema capital é um sistema de escravos, uma ordem escravocrata singular, um ordenamento territorial organizado pelo capital. Portanto, é uma escravidão de novo tipo, o que causa muita confusão em nossas consciências e compreensões acerca de quem somos nós nesta sociedade que se quer moderna, liberal e democrática.

Esta configuração sociogeohistórica é constituída, portanto, por escravos modernos, que em lugares distintos usam ternos e gravatas, falam mais de uma língua e usam tecnologias que os distinguem dos restos dos mortais. Estes também não escapam da condição de escravos, escravos do sistema capital. Estes são: os empresários-empreendedores, juristas, políticos, advogados, administradores e magistrados.

O robe dos escravos modernos, hoje, independente da classe social em que as pessoas estão posicionadas, e considerando as relações humanas com as tecnologias de informação e comunicação, por exemplo, as redes sociais em voga, é viajar e postar fotos no facebook;e difundi-las neste mundo comunicacional. Ocupações que consomem um bom tempo de suas vidas escravizadas.

Todas essas formas sociais, patronais: profissional, empresário, empreendedor, gestor, entre outras categorias ou formas de ser, constituem o complexo sociocategorial do capital. São sobretudo lugares ocupados em uma geografia social muito particular. Lugares ocupados por escravos e vassalos submetidos à ordem hierárquica e territorial do senhor capital. Com Gramsci podemos entender os vassalos como intelectuais orgânicos ao capital, o que legitima este constituir-se como governo hegemônico.

No mundo moderno o chicote foi substituído por salário. Da mesma forma que o chicote,o salário pune, violenta e humilha. Mas ninguém ouve os gritos dos sofrimentos dos escravos, segregados em suas casas em grotas e favelas. Nesses lugares o que se houve são rajadas de metralhadoras. Rajadas de metralhadoras são também os gritos de medo das burguesias, nos ouvidos dos escravos, por eles serem escravos e desejarem o direito e a liberdade de serem livres para viver o estudo e a pesquisa como modo de vida. Mas este é lugar de vassalos não de escravos, e escravo para os vassalos do capital não é gente, chamam-nos de um nome pomposo e requintado: *recursos humanos e trabalhadores qualificados*. Por isso o salário não escandaliza. Pelo contrário, o que faz os escravos serem fiel e profundamente escravos é o que os escravos mais desejam: serem profissionais e ter carteira assinada, é o que garante um salário. É pela vontade do escravo desejar ser fortemente, um simples trabalhador assalariado, se possível profissional dotado da mais alta qualificação,

que a modernidade reproduz o ciclo perpétuo da escravidão. Como os escravos não vêm quem deposita a merreca de salário em suas contas-correntes, quando sentem realmente o peso da escravidão, ficam impedidos de reagir. Quem não tem salário nesse mundo de escravos o fardo da escravidão é ainda maior, pois o desejo de o ser é mais ardente e desesperador.

Os escravos, todo tipo de escravo: feminino e masculino, de qualquer etnia, antigo e moderno, é impedido de estudar porque estudar é uma ocupação consigo mesmo, é uma "atividade humana sensível" objetiva e subjetiva, simultaneamente, é trabalho ou labor e liberdade. O estudo, o trabalho intelectual, se exterioriza se interiorizando no corpo do sujeito-trabalhador que estuda (nomeamos os sujeitos que assim vivem suas vidas de sujeitos pedagógicos: professor-pesquisador e estudante-pesquisador), aquela e aquele que desenvolvem a atividade de apropriação de conhecimentos objetivos, científicos e sistematizados sociogeohistoricamente pelos seres humanos. O resultado desta atividade é "incorporado" no corpo humano, fica aí dentro deste corpo como energia. Marx chamou esta energia de força de trabalho[1]. O sujeito (sobretudo os sujeitos pedagógicos), neste caso, vive uma situação ambivalente: ele é, simultaneamente, sujeito-objeto. Isto é, neste tipo singular de trabalho humano, que é o "trabalho de si, em si, por si e para si", o sujeito é simultaneamente objeto, a fórmula é: sujeito=objeto (fórmula que encarna o espírito do Deus Janus, força motriz das revoluções sociais, movida por rebeldia e libertação, atua intensamente na raiz humana do ser no mundo, no que é necessária a existência e conservação humanas, daí a sua radicalidade).

Nos diversos procedimentos de apropriação de conhecimentos eles (os sujeitos pedagógicos) agem, certamente, sobre os objetos dessa apropriação (por exemplo, sobre os livros), mas esta ação possui uma singularidade, é que ela é simultaneamente reflexiva e reversível. Isto é, age sobre o objeto de estudo e sobre o sujeito que estuda. Deste modo, no estudo, os sujeitos pedagógicos que trabalham na apropriação de conhecimentos trabalham, simultaneamente, seus corpos e suas almas, mas, ao

1 O *imaterial* do trabalho material de apropriação de conhecimentos. Trabalho que ocorre em um determinado tempo socialmente necessário para esta apropriação se realizar. O problema que esse tempo que nomeio de tempo pedagógico, é diferente para cada pessoa diferente, e é um tempo que ontologicamente não pode ser homogeneizado. A natureza do tempo socialmente necessário para apropriação de conhecimento possui uma lógica própria que não pode ser enquadrado no tempo do relógio e no calendário cristão, a menos que nós violentemos a natureza desse tempo, e fazendo isso violentamos o corpo e a alma dos sujeitos pedagógicos. Os conhecimentos apropriados no trabalho pedagógico, tem uma outra particularidade, diferente dos conhecimentos adquiridos na "convivência" da vida cotidiana ou nas experiências proporcionadas pela simples existência ele se condensam em tudo que se encontra a nosso redor, absolutamente tudo: todos os tipos de valores de uso, comodidades, técnicas ou saberes fazeres, que de uma certa forma se convertem em tecnologias e meios de produção. Esse conhecimento que Lukács chama de conhecimento objetivo, isto é: científico e sistematizado, estão encarnados nas forças produtivas. Além disso, gostaríamos de enfatizar que a apropriação ou aquisição desses conhecimentos socializa o ser humano, o enriquece e potencializa as virtudes humanas, conforma os seres humanos em seres virtuosos e criativos. Postulamos que *a criatividade humana* é determinada nesta atividade humana sensível que é o estudo e a pesquisa, se vivida como modo de vida, modo de ser no mundo com os outros. É o que faz desta forma de labor, trabalho humano ou "atividade humana sensível", ser rebelde e libertadora.

mesmo tempo, podem pensar e refletir sobre si, sobre o que ocorre consigo nesta situação, e nos mais diversos lugares em que se ocupe com o estudo e a pesquisa, com esta forma delabor[2]. Portanto, uma das características do estudo ou trabalho pedagógico em pesquisa é de ele ser "trabalho de si, em si, por si e para si".

Um dos objetivos deste artigo é enfatizar a singularidade do estudo como trabalho pedagógico. Na verdade, ressaltar uma de suas faces, o de ser "trabalho de si, em si, por si" e para si, na apropriação de conhecimentos objetivos. O objetivo maior é sistematizar e sintetizar a nossa proposição acerca da didática de estudo que formulamos a partir do método da leitura imanente proposto, a princípio, por Sérgio Lessa[3] (2014, 2011). Mas a nossa proposição está mais comprometida com as filosofias socráticas, estoicas, epicuristas e marxistas.

METODOLOGIA

Baseando-nos no vídeo *Como Adquirir Inteligência* ( ) percebe-se omissões da realidade concreta dos sujeitos pedagógicos na apropriação do território brasileiro. Sobretudo a especificidade do lugar dos sujeitos pedagógicos nesta apropriação. Realidade que agora faz-se necessário explicitar porque é uma lacuna nos escritos de muitos estudiosos sobre o funcionamento do cérebro e a correlação dos estudos e do computador com o cérebro, e destes com a situação da educação brasileira[4]. O vídeo de Piazzi não foge à regra. Normalmente os neurocientistas não enxergam, e por isso não ressaltam, a importância do posicionamento teleológico do professor-intelectual no ordenamento territorial brasileiro. O lugar dos sujeitos pedagógicos neste ordenamento, inclusive como e em que medida e condições ele

---

2 A didática de estudo que propomos, em sua sequência pedagógica, o método da leitura imanente reservou um momento específica para que os sujeitos pedagógicos registrem esses fatos que nomeamos de atos falho do estudo, e que ocorre com o cérebro: *diário etnográfico*. Trata-se dos efeitos do estudo nas pessoas: sentimentos, imaginações, insights, intuições, etc; os economistas chamam isto de *externalidades* aos conteúdos que se quer apropriar no estudo e pesquisa. Esse é um fenômeno facilmente identificado pelos sujeitos pedagógicos, ocorre quando "a mente vaga", desloca a concentração da leitura para representações e imaginações que, aparentemente, não tem nada a ver com o que se está lendo. Por que é importante registrar tais acontecimentos no momento diário etnográfico? Porque é com esses registros que nós, sujeitos pedagógicos, tomamos consciência do nosso lugar no processo de apropriação de conhecimentos. Que nós adquirimos consciência de nós como intelectuais: de nossos limites e potenciais. Também é uma forma de reconhecer que estudar está associado a sentimentos, sensações subjetivas, aparentemente estranhas ao que se propõe. Ora, se a vida é importante para nós, e não devemos banaliza-la, é importante fazer tais registros porque dizem respeito a nós, pessoas que estudam e conquistam a sabedoria vivendo no mundo. Este é o propósito do momento diário etnográfico, contribuir com o exame de consciência dos sujeitos pedagógicos no processo de apropriação de conhecimentos.

3 LESSA, S. – *O revolucionário e o estudo*: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014 e LESSA, S. – *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

4 Antes de mais nada, o ser humano é um ser bio-político.

participa desse ordenamento, no governo das cidades capitalistas.

Entretanto, o problema deste ensaio não toma às reflexões de Piazzi como objeto de análise. Elas apenas estartaram e motivaram nossa escrita, por convergirem com um dos pressupostos do método da leitura imanente (abordaremos as características desse método mais adiante); que na sala de aula, os encontros didáticos e pedagógicos são apenas momentos bem específicos do processo de apropriação de conhecimentos, mas não é, de forma alguma, o mais importante. Mais importante é quando se estuda e pesquisa de forma regular, sistemática e com disciplina. Postulamos que o dispositivo pedagógico-cognitivo que tem o poder de registrar as informações no córtex cerebral, e criar memória, é a *crítica*. Por isso, estudar não é simplesmente ler e marcar o texto, sublinhando com lapiseira ou marcador de texto amarelo, mas registrar e reescrever, sistematicamente,os conteúdos dos livros didáticos e trabalhos acadêmicos. Sobre essas características do estudo o professor de cursinho Piazzi nada diz.

Como poucos procuraram clarear a concreticidade desta nobre e genuína atividade humana, que é o estudo: fonte de tantas prosas e poesias que ressaltam as virtudes humanas; mas também por reconhecer a sua desgraça quando a apropriação de conhecimento é privatizada e negada à maioria de nós, negada a liberdade e o direito de estudar. Portanto , por existir esta contradição na modernidade,é que nós ousamos a nos arriscar em fazer uma pequena contribuição neste artigo: apresentar uma sequência pedagógica que chamamos didática de estudo e analisar as consequências políticas desta proposição metodológica.

Um dos objetivos, portanto, deste artigo, é, justamente, problematizar as consequências políticas deste método, admitindo a hipótese de o estudo ser assumido como a categoria estruturadora deste método. Ou, como preferimos, um conjunto de “atividades”, exercícios, “humanos”, que aguçam o campo perceptivo, “sensível”, dos sujeitos pedagógicos Mas que método é este? Qual o seu objetivo? Por que atribuir tanta importância a um conjunto de procedimentos de estudo? Será que um método pode mudar o mundo? Claro que não! Santa ingenuidade se pensássemos que sim. Mas pode mudar a vida de muita gente, particularmente dos sujeitos pedagógicos: apenas a população de estudantes e professores do mundo inteiro. A personificação da forma social estudante-pesquisador é o pressuposto necessário para desenvolver a autonomia intelectual, o autogoverno ou governo de si. O controle da vida por si e para si. Esta personificação é realizada nas ocupações das pessoas com certas atividades que forjam determinadas personalidades, como compreende Gramsci (a teoria da personalidade formulada por este pensador).

O método que propomos é apenas um método de estudo e pesquisa. Ele ajuda fazer revisões bibliográficas e estudos da arte de forma mais rigorosa, menos arbitrária. Mesmo no âmbito das pesquisas socioeducativas ele se propõe apenas como método de revisão bibliográfica. Ele também pode contribuir com pesquisas que se proponham fazer estudos da arte. O que de certa forma conforta nossa alma é saber que toda e qualquer pesquisa, independente se no âmbito das ciências humanas, da natureza ou

das exatas é necessário fazer revisão bibliográfica. Porque é nela que se delimita o tema, se constrói o objeto, quando se fundamenta teórica e filosoficamente a pesquisa, se processa os recortes do objeto, quando se adquire a familiaridade necessária do pesquisador com o campo de investigação ou tema da pesquisa. De acordo com Alda Judith Alves (1992, 1991) não é possível fazer pesquisa sem estudo bibliográfico e, quando feito superficialmente, geram pesquisas de péssima qualidade.

O método que propomos afirma uma forma de trabalho, o "trabalho de si, em si e por si" dos sujeitos pedagógicos. Exercido por esses sujeitos com a finalidade de eles realizarem suas humanidades no estudo e na pesquisa, no campo da ciência, do conhecimento sistematizado e científico. A este tipo específico de trabalho concreto nomeamos de trabalho pedagógico em pesquisa ou, simplesmente, estudo.

O método da leitura imanente, proposto por nós, que alguns estudantes carinhosamente apelidam de Método de Estudo Ciro Bezerra, é composto, por enquanto, de quatro momentos[5], mas esses momentos podem aumentar de acordo com as nossas necessidades intelectuais,para aumentar a compreensão do objeto:

Diálogo Crítico;

Mapa das unidades significativas e das unidades epistemológicas;

Diário Etnográfico;

Interpretação Compreensiva.

Em linhas gerais, o objetivo dos dois primeiros momentos é desenvolver a memória. O terceiro, diário etnográfico, desenvolve a consciência de si dos sujeitos pedagógicos na escrita. Na escrita porque a proposta fundamental do método é que se aprenda estudar, criticamente, fazendo diálogo crítico com o autor, escrevendo e registrando as críticas, e não simplesmente lendo. É preciso, portanto, interrogar o autor e convertê-lo em interlocutor. Não é outro o sentido do "trabalho de si, em si, por si" e para si. No momento diário etnográfico registramos os efeitos que os trabalhos acadêmicos e livros didáticos provocam em nossos sentimentos e campo perceptivo, com suas diversas linguagens, materializadas em categorias, conceitos, ideias e um conjunto de palavras desconhecidas pelos sujeitos pedagógicos.

Os registros no momento diário etnográfico correspondem, em certo sentido, aos atos falhos em Psicanálise: imagens repentinas; pensamentos dispersos, aparentemente desconexos e sem correlação direta com os conteúdos estudados; viagens mentais, ocasionais, em que o pensamento vaga espontaneamente sem o consentimento consciente dos sujeitos pedagógicos; insights; intuições, entre outras manifestações. No quarto momento, o da interpretação compreensiva, o exercício regular de interpretar a compreensão, desenvolve a capacidade da escrita sistemática, organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão.

A partir dos estudos éticos de Foucault podemos admitir que os aplicativos didáticos e pedagógicos do método da leitura imanente funcionam como técnicas

5 Estes momentos são trabalhados com mais detalhes no livro *Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula ou Formação de Si*: um método para resistir e emancipar, ainda não publicado.

de si. Os aplicativos didático-pedagógicos do método da leitura imanente estão mais associados aos resultados culturais, que apenas se manifestam, materialmente, a longo prazo. Por tudo isso, o trabalho pedagógico de apropriação de conhecimentos é reiteradamente postergado pelos sujeitos pedagógicos. De acordo com os estudos teóricos e epistemológicos de Bourdieu podemos comprovar que as práticas didáticas e pedagógicas do método vivenciadas intensivamente como técnica de si, cuidado e governo de si desenvolvem, nos sujeitos pedagógicos que a praticam, *habitus* e disposições criativas, intelectuais, próprias à dinâmica do trabalho pedagógico em pesquisa. E isto porque como "atividade humana sensível", como trabalho pedagógico, tais práticas impõem que os sujeitos pedagógicos personifiquem e encarnem a forma social pesquisador. Forma social, em si, muito mais ampla do que a forma social "ensinador".

CONCLUSÃO

A apropriação dos conhecimentos objetivos resulta, sobretudo, e intensivamente, do trabalho da razão para compreender o mundo. A vida humana pressupõe esta compreensão, bem no sentido do adágio "decifras-me ou te devoro!". A faculdade da razão se faz presente, desde o momento originário da humanidade, nos atos das "atividades humanas sensíveis", o que Marx também compreendia por trabalho humano ou labor. A faculdade da razão se faz presente, em Lukács (2004),na dialética do trabalho (teleologia, nexos causais e elaboração dos meios.Ela está aqui de corpo inteiro!). Mas *o que nos parece politicamente fundamental é que a apropriação de conhecimentos objetivos fortalece o governo de si*.

O método é apenas um meio sistemático e racional de aprender. Ele não é algo que se compreenda ouvindo, mas se exercitando. É a regra! O método também não é uma camisa de força, mas uma orientação política. Com o tempo os sujeitos pedagógicos se libertam do roteiro proposto e inventam o seu próprio modo de estudar. O que importa para nós é que agora não nos encontramos órfãos em relação ao saber estudar: ler e escrever, e que há uma proposição consistente que pode ser vivida, experimentada e criticada. Portanto, saímos da arbitrariedade. O objetivo desses quatro exercícios, em que se registra sistematicamente a apropriação dos conhecimentos objetivos, é desenvolver a autonomia intelectual dos sujeitos pedagógicos. São exercícios cuja meta é transformar as(os) leitoras(es) (sujeitos pedagógicos) em escritoras(es). O que se trabalha no método é o desenvolvimento da autoria, a conquista, depuração e aprimoramento de um estilo próprio de ser no trabalho de escrever: o ser escritor(a).

O sentido deste método é, precisamente, apenas um: demolir o poder da autoridade intelectual do autor-escritor, na medida em que o converte em interlocutor. Com isso o método forja, cria condições, para a afirmação da autoridade dos sujeitos pedagógicos (estudantes-professores-pesquisadores), leitoras(es)-escritoras(es). Paratanto, é necessário também desfazermo-nos da hierarquia entre os sujeitos

pedagógicos no ensino, nos encontros didáticos e pedagógicos. Esta atividade deve empoderar "as(os) alunas(os)" na medida em que simultaneamente, o(a) professor(a) for se desempoderando do poder de saber. É o que, do nosso ponto de vista, tende a contribuir com a elevação da autonomia intelectual.

O que se propõe é a ruptura com a reprodução de uma cultura ancorada na "pedagogia bancária", que posiciona teleologicamente o estudante, e isso desde sempre, desde a educação familiar, na condição de filho (destituído de qualquer poder, autoridade e razão), perante a autoridade e poder dos pais (adultos). Desta forma as pessoas são postas como objeto desde sempre, desde a tenra idade. E aprendem a obedecer e cumprir ordens. Este posicionamento precisa ser superado esta cultura bancária, pelas próprias mãos das(os) estudantes. É o que se põe, implicitamente, com o método da leitura imanente. E com golpes de marreta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith – **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº 81, pp. 53-60, maio, 1992.

_____. O **planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº 77, pp. 53-61, maio, 1991.

BARROCO, Maria Lúcia S. – Ética: fundamentos geohistóricos. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

BAUMAN, Zygmunt – Ética Pós-moderna. São Paulo: Paulus, 1997.

BEZERRA, Ciro. ***Crítica à Sociologia*: conhecimento e educação**. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2017. Volume I: Sociologia do Conhecimento na Modernidade; Volume II: Sociologia da Educação no Século XXI.

_____. ***A conspiração do vampiro*: pesquisa, currículo e ensino médio, técnico e profissional no Brasil**. Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2017. Volume I e II.

_____.***Professores desacorrentados na cé(lu)la de aula ou Formação de si*: um método para resistir e emancipar.** Maceió: Grupos de Pesquisa Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Mimeografado. 2016.

BOURDIEU, Pierre –*A **distinção*: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. ***A produção da crença*: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3ª edição. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. ***O poder simbólico***. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FOUCAULT, Michel – **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CAPÍTULO 12

ESTUDO SOBRE OS PRIMEIROS PLANOS DE AULA APRESENTADOS POR ALUNOS DE UMA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Otávio Vieira Sobreira Júnior
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Tutoria a distância do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Francisco Wagner de Sousa Paula
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Tutoria a distância do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Lydia Dayanne Maia Pantoja
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadora de Pesquisa do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Germana Costa Paixão
Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

RESUMO: O ato de planejar aulas é uma atividade que faz parte da rotina de todo profissional da educação. Por isso, torna-se evidente a necessidade da inclusão, para alunos de graduação em cursos de licenciatura plena, de atividades que tenham como principal objetivo a construção de planos de aula. Nesse mister, o presente trabalho tem por objetivo analisar o desempenho e a participação de uma turma de alunos de uma graduação a distância quanto a elaboração desses instrumentais, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle®. Foram analisadas três atividades desta natureza, sendo observados os critérios: frequência relativa e absoluta de atividades entregues, médias das notas e equívocos recorrentes nos planos apresentados. Os dados do trabalho foram devidamente apreciados à luz da literatura atual e pertinente sobre a temática. Em relação às médias, observaram-se bons resultados, mas a análise qualitativa aponta que houve cinco erros principais cometidos pelos alunos, principalmente referentes à ausência de elementos na estrutura básica do plano, erros na descrição metodológica e avaliação das aulas e uso de referências não seguras para fundamentação. Tais fatores apontam para a necessidade do fortalecimento da formação inicial dos futuros professores, reforçando que este tipo de atividade precisa ser desenvolvida outras vezes, principalmente pela proposta do curso, mas é necessário que seja superada a mera entrega de um produto solicitado em alguma atividade, para que estes planos de aula tenham um sentido pedagógico com vistas a compor a prática docente futura

desses cursistas.
PALAVRAS-CHAVE: Plano de aula, Planejamento, Educação.

ABSTRACT: Class planning is an activity that is part of the routine of every education professional. Therefore, it is evidently necessary to include activities focused on the construction of lesson plans in teacher training programs. In this sense, the present work analyzes the participation and performance of a group of students of an undergraduate distance education program regarding the preparation of these instruments, using the Moodle Virtual Learning Environment. Three activities of this nature were analyzed, observing the following criteria: relative and absolute frequency of activities delivered, average scores and recurrent misconceptions in the plans presented. The data were considered in light of current literature on the subject. In relation to the media, good results were observed, but the qualitative analysis indicated the existence of five main mistakes made by the students, referring to the absence of elements in the basic structure of the plan, errors in the methodological description and evaluation of the classes and use of insecure references. These factors point to the need to strengthen the initial training of future teachers. In particular, this type of activity needs to be developed more frequently, mainly because of the course proposal, so it is necessary to go further than the mere delivery of a requested product regarding a given activity, so that these lesson plans have pedagogical meaning to compose the future teaching practice of these students.
KEYWORDS: Classroom plans, Planning, Education.

1 I INTRODUÇÃO

O ato de planejar aulas é uma atividade que faz parte da rotina de todo profissional da educação. Para isso, opta-se por instrumentalizar este planejamento por meio da construção dos planos de aula que, para Piletti (2001, p. 73), podem ser definidos como a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. Ou seja, a sistematização de todas as atividades que ocorrem no período de tempo em que professor e aluno interagem, em uma dinâmica de ensino-aprendizagem.

Para o desempenho de sua função didática, o professor é responsável pelo planejamento, organização, direção e avaliação das atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia deve ser pautada no processo pedagógico da aula, vinculada à temática a ser abordada e a seu conteúdo específico, nos objetivos a serem alcançados junto aos alunos e nos recursos necessários e disponíveis para a sua realização (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004).

Luckesi (2001, p. 108) defende que

> O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as

> finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

De acordo com Libâneo (1994), o ato de planejar suas atividades é fundamental ao professor, tendo em vista que se acompanha do conjunto de meios e condições pelos quais este profissional dirige e estimula o processo de ensino em função da aprendizagem do aluno. Afinal, a dinâmica interna de toda e qualquer aula prevê o planejamento, os objetivos, as finalidades, os conteúdos, os métodos, as técnicas de ensino, as tecnologias e a avaliação em um espaço e tempo previamente definidos.

Segundo apontamentos do Ministério da Educação – MEC (2006, p. 40),

> Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado.

No entanto, Fusari (2008, p. 47) reforça que o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui esta tarefa de preparação da aula em si, devendo ser encarada como algo de seu cotidiano, pois faz parte da competência teórica do professor e dos compromissos com a democratização do ensino.

Portanto, torna-se evidente a necessidade da inclusão de atividades que tenham como principal objetivo a construção de planos de aula, para alunos de graduação em cursos de licenciatura plena, tendo em vista que estes, tão logo, serão futuros educadores e precisam estar minimamente preparados para as atividades pedagógicas da práxis desta profissão. Para Schmitz (2000, p. 104), esses profissionais em início de carreira no magistério adquirem mais confiança para ministrar aulas, uma vez que, no plano de aula, é possível esclarecer os objetivos, sistematizar as atividades e facilitar seu acompanhamento.

Neste mister, o presente trabalho tem por objetivo analisar o desempenho e a participação de uma turma de alunos do 4º semestre do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará – UECE, pelo programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, polo Maracanaú-CE, quanto à elaboração de planos de aula utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle®.

2 | METODOLOGIA

Durante os dois semestres do ano de 2017 e o primeiro semestre do ano de 2018, os alunos cursaram 15 disciplinas, desenvolvendo 45 atividades assíncronas (ou seja, aquelas que ocorrem em tempos diversos, em que os participantes não

precisam estar simultaneamente *online* para a produção ou envio), sendo que três delas foram compostas pela elaboração de um Plano de Aula como produto principal a ser entregue.

Foi disponibilizado aos alunos um modelo padrão de Plano de Aula, baseado na proposta do Portal do Professor/MEC, lançado no ano de 2008, que tem como objetivo apoiar o processo de formação, inicial ou contínua, de professores e enriquecer a sua prática pedagógica.

O portal propõe um modelo que incorpora em seus componentes a estrutura básica devidamente indicada no Quadro 1. Entretanto, para além deste modelo, os alunos também tiveram acesso às diretrizes de elaboração de planos de aula, que evidenciam o que era esperado em cada campo a ser preenchido, conforme proposta de Ponte e Castro (2015).

Título da Aula: precisa ser objetivo, claro e relacionado diretamente com o conteúdo ou o tema a ser trabalhado.	
Autor: nome do aluno que elaborou o plano de aula.	
Estrutura Curricular	**Modalidade**: nível de ensino a qual a aula se destina (Ensino Fundamental Anos Iniciais ou Anos Finais, Ensino Médio, Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, dentre outros).
	Componente Curricular: disciplina a que se destina a aula (no caso Ciências ou Biologia).
	Tema: assunto central a ser abordado na aula, devendo estar diretamente relacionado aos objetivos da aula.
Dados da Aula	**Objetivos da aula**: deve indicar claramente o que é esperado do aluno, ou seja, o que ele poderá aprender com a aula.
	Duração das atividades: é necessário que esteja identificada a quantidade de horas necessárias para que o assunto seja desenvolvido, em geral utilizando a medida hora/aula que tem duração de 50 minutos.
	Conhecimentos prévios trabalhados pelos professores com os alunos: listagem dos temas da disciplina que são indispensáveis para que o aluno possa acompanhar a proposta de aula.
	Estratégias e recursos da aula (metodologia): apresentação do roteiro de trabalho, ou seja, as estratégias e sequência didática a ser seguida durante o desenvolvimento da aula. Nesta parte, deve ser indicado o conjunto de ferramentas didáticas que auxiliarão o professor como, por exemplo, as estratégias de leitura, de socialização do resultado de uma pesquisa ou trabalho de grupo, uso de áudios ou vídeos, jogos (incluindo os virtuais), simulações, jornais, livros, revistas, CDs, CD-ROM, sites, dentre outros podem fazer parte tanto dos recursos como dos materiais, dependendo do enfoque.
	Recursos complementares: indicação de fontes complementares que auxiliarão no desenvolvimento da aula, tais como livros, portais, blogs, dentre outros.
Avaliação: deve ser evidenciado como o processo avaliativo dos alunos será realizado, não se tratando aqui de provas e outras medições, mas de procedimentos que o professor pode se valer de forma que os alunos tenham oportunidade de "mostrar" o quê e como aprenderam. respostas às perguntas-problema ao final da aula, discussão de roteiro, compreensão de gravuras e trabalho com documentos.	
Referências: indicação de toda a referência bibliográfica que foi utilizada para a elaboração do plano de aula, devendo ser dividida em básica e complementar.	

Quadro 1 – Esquema de um Plano de Aula segundo sugestão do Portal do Professor/MEC (2008), com sugestões de preenchimento conforme proposta de Ponte e Castro (2015).

Fonte: Ponte e Castro (2015).

Os dados quantitativos do trabalho (as notas e o quantitativo de atividades entregues) foram tabulados e analisados por médias e percentagens simples, sendo os resultados devidamente apreciados à luz da literatura atual e pertinente sobre a temática.

Como critério para a definição das notas, foi utilizado o instrumental proposto por Ponte e Castro (2015), com pontuação máxima total de 100 pontos, dispostos conforme a Tabela 1.

Critério de avaliação	Expectativas de Atendimento aos Critérios	Pontuação máxima de cada critério
1. Presença de todos os componentes do modelo padrão	Título, autor, modalidade, componente curricular, tema, objetivos, duração das atividades, conhecimentos prévios, estratégias e recursos, recursos complementares, avaliação e referências.	30 pontos
2. Objetivos da aula	Se foram bem explicitados e estão de acordo com o tema proposto	15 pontos
3. Criatividade na definição da metodologia	Se foram utilizados estratégias e recursos criativos na metodologia	20 pontos
4. Avaliação	Se estão claramente explicitados as atividades e os critérios avaliativos	20 pontos
5. Referências	Se as referências utilizadas foram colocadas e, se estão de acordo com as normas	05 pontos
6. Ortografia e gramática	Se a escrita do plano de aula está elaborado seguindo os critérios básicos de ortografia e gramática	10 pontos
Total de pontos		**100 pontos**

Tabela 1 – Critérios utilizados para a avaliação de planos de aula do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade a distância, polo de Maracanaú-CE.

Fonte: Ponte e Castro (2015)

No período do estudo, considerando que uma parcela relevante dos cursistas da turma já possuía uma graduação, muitos alunos solicitaram o "aproveitamento de disciplinas". Por tal motivo, a população de matriculados variou ao longo dos três semestres nas disciplinas cursadas, conforme os dados expressos na Tabela 2.

Também foi realizada uma análise qualitativa das participações dos alunos, sendo observados os principais equívocos cometidos pelos participantes. Como instrumentos desta pesquisa foram consideradas as ponderações e as notas atribuídas pelo tutor a distância da turma em seus *feedbacks*.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das participações dos alunos ao longo das três atividades está representada na Tabela 2, que nos traz um panorama das disciplinas, síntese dos

temas geradores dos planos de aula, quantitativo de alunos que participaram da disciplina (uma vez que, em alguns casos, houve alunos que não cursaram uma determinada disciplina porque realizaram o aproveitamento ou desistiram do curso), frequências relativa e absoluta de atividades entregues e média aritmética das notas das avaliações (calculada através das atividades efetivamente entregues).

Semestre	Disciplina	Matrícula	Síntese dos temas geradores dos planos de aula	Atividades entregues	Médias das notas
2017.1	Técnicas de Transmissão do Conhecimento Biológico (TTCB)	40 alunos	Divididos em equipes de no máximo quatro alunos, os alunos deveriam escolher um dentre dez métodos de ensino disponíveis e elaborar um plano de aula utilizando esta metodologia.	25 planos (62,5%)	91,15
2017.2	Psicologia do Desenvolvimento	28 alunos	Individualmente, os alunos deveriam escolher dentre sete temas disponíveis (*Bullying*; Violência sexual; Adolescência e trabalho; Drogas; Identidade de gêneros na escola; Preconceitos na escola; A influência da mídia no comportamento) e elaborar um plano de aula, cuja metodologia descrevesse uma ação educativa (feira, minicurso, palestra, *workshop*, aula prática, seminários, dentre outras) que visasse contribuir com o desenvolvimento cognitivo e interpessoal entre os alunos.	23 planos (82,1%)	91,73
2018.1	Embriologia e Histologia Animal	24 alunos	Os alunos deveriam escolher um dos modelos didáticos desenvolvidos pelos colegas e apresentados como produto em uma atividade avaliativa anterior e elaborar, individualmente, um plano de aula voltado ao Ensino Médio, no qual o referido modelo seria utilizado como uma estratégia metodológica.	20 planos (83,3%)	87,0

Tabela 2 – Síntese das atividades que envolviam planos de aula em turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, modalidade a distância, polo de Maracanaú-CE.

Fonte: Levantamento realizado pelos autores do trabalho.

Observou-se que a média de abstenção quanto à entrega dos planos foi baixa, excetuando os índices observados no primeiro semestre. Entretanto, como a disciplina de TTCB foi a última cursada no semestre, já eram perceptíveis os impactos da evasão, que à época se totalizou em 10 alunos, que ainda estavam efetivamente matriculados, mas não estavam participando das disciplinas.

Com relação às médias, notamos que os resultados foram bons, sendo a atividade do terceiro semestre a que apresentou os resultados mais baixos, que neste caso foram justificados basicamente por erros cometidos na estrutura do plano. Ou seja,

o produto enviado não contemplou a todos os itens solicitados conforme o modelo proposto pelo Portal do Professor/MEC.

Ressalta-se, porém, que segundo Menegolla e Sant'anna (2001, p. 46), não existe um modelo único de planejamento, mas vários esquemas e modelos possíveis. Também não há um modelo melhor do que o outro, entretanto cabe ao professor escolher aquele que melhor atenda suas necessidades, bem como as de seus alunos, que seja funcional e gere bons resultados.

Quando partimos para uma análise qualitativa das participações dos alunos, pôde-se observar cinco tipos de equívocos recorrentes nos planos de aula, sendo estes devidamente detalhados abaixo.

a) Tempo de aula inadequado para a metodologia proposta

Nesta situação, os alunos propunham em seu plano uma quantidade de horas-aula claramente inferior ao tempo mínimo para o correto desenvolvimento do que era proposto na metodologia. Muito embora este fator deva levar em conta as oportunidades de escolhas oferecidas, respeitando-se a singularidade de cada grupo de alunos, compreende-se que esse tempo disponível deva estar enquadrado dentro das possibilidades e condições apresentadas.

b) Erro na descrição e/ou do processo de avaliação a ser adotado na aula

Neste caso, os alunos cometeram equívocos quanto ao tipo de avaliação adotada. Em geral, os alunos descreveram que adotariam uma avaliação "diagnóstica", quando na verdade seria adotada uma avaliação "processual" ou "somativa", tendo em vista que estaria sendo avaliado o progresso dos alunos, durante e ao final da aula, ao invés der ser avaliada a situação do conhecimento antes do início das atividades.

Todo processo avaliativo deve ser contextualizado, podendo ser concebido como uma problematização, questionamento, reflexão sobre a ação, dentre outras modalidades, exigindo uma variedade de técnicas e instrumentos (TAKAHASHI; FERNANDES, 2004).

c) Não apresentar as estratégias utilizadas na aula (metodologia)

Neste ponto, os cursistas não evidenciaram as estratégias adotadas para a aula, ou seja, não houve um detalhamento sobre a sequência didática a ser utilizada. A definição de tais estratégias é ponto fundamental para toda aula, tendo em vista que o professor deve contemplar neste ponto o respeito ao aluno quanto à aquisição, utilização e operacionalização de seu conhecimento, além de manter o referencial do ensino e assegurar que os pressupostos que orientam o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição sejam incorporados à ação.

d) Uso de referências não seguras como material consultado para a aula

Situação em que o plano foi elaborado utilizando como bibliografia básica a consulta a portais da internet que não apresentam credibilidade para o meio científico ou educacional, não sendo apontado qualquer livro didático, artigo ou algum outro material complementar confiável como referência.

Para Takahashi e Fernandes (2004, p. 3), as referências têm o intuito de fornecer um conjunto de informações atualizadas, pertinentes e coerentes com a realidade, visando complementar o aprendizado do aluno. Portanto, o uso de boas referências é crucial para sustentar o conteúdo desenvolvido em qualquer aula, além de ajudar a atingir os objetivos propostos pelo educador.

e) Não evidenciar os recursos didáticos que serão utilizados

Nesta situação, percebe-se que não foram apontados os recursos didáticos que auxiliariam no desenvolvimento da aula. Para Ponte e Castro (2015, p. 9), entende-se como recursos as ferramentas didáticas que auxiliam o professor no desenvolvimento de sua práxis pedagógica, ou seja, enriquecem o planejamento de uma aula ou atividade. Para os autores, são exemplos de recursos as estratégias de leitura, de socialização do resultado de uma pesquisa ou trabalho em grupo, uso de áudios, vídeos jogos (inclusive os virtuais), simulações, jornais, livros, revistas, *softwares*, objetos educacionais, ou até mesmo o quadro branco e Datashow.

Os erros acima evidenciam a necessidade de um trabalho conceitual mais consistente junto aos alunos, mesmo entre aqueles que já possuem uma graduação e atuam como docentes. Afinal, o plano de aula dá ao professor a dimensão da importância de sua aula e os objetivos a que ela se destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar. A crença de que somente a experiência de anos de docência seja o suficiente para a realização de um bom trabalho é um dos principais motivos que levam um professor a não obter sucesso em suas aulas (ÉVORA, 2008).

Fusari (2008, p. 47) reforça a necessidade do aprimoramento dos planos de aula durante a graduação, uma vez que a ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas.

Ao analisarmos as demais disciplinas cursadas durante o período da pesquisa, nota-se que o conceito “plano de aula” não foi diretamente trabalhado. Ou seja, nas disciplinas diretamente ligadas à educação, ainda não houve a abordagem sobre este conteúdo. Entretanto, o instrumental foi exigido três vezes aos alunos, que se nortearam somente pelas considerações do tutor e pelas instruções disponíveis nas Diretrizes de Avaliação, propostos por Paixão e Vidal (2015), que evidenciam o que é exigido na atividade plano de aula.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos planos de aula aponta para a necessidade do fortalecimento da formação inicial dos futuros professores. Embora os resultados observados não tenham sido ruins, os erros cometidos pelos alunos quanto a estrutura do plano, ausência de elementos e mal planejamento do tempo pedagógico são preocupantes, tendo em vista que, se não corrigidos, põem em risco a execução da aula e, consequentemente, o ensino-aprendizagem. Entretanto tais erros são compreensíveis, uma vez que estamos lidando com alunos em início de sua formação docente.

Este tipo de atividade precisa ser desenvolvida outras vezes, principalmente pela proposta do curso (formação de professores), mas não deve apresentar somente o foco na construção em si de um instrumental de planejamento ideal. Ou seja, é necessário que seja superada a mera entrega de um produto solicitado em alguma atividade, para que estes planos de aula tenham um sentido pedagógico com vistas a compor a prática docente futura destes cursistas. Afinal, o ato de planejar atividades para a sala de aula tem sido considerado como uma atividade sem significado. Ou seja, os professores estão muito preocupados com os roteiros bem elaborados, mas ignoram o aperfeiçoamento do ato do planejamento.

Ao utilizarem este recurso, os professores poderão obter maior confiança e domínio da situação a ser desenvolvida, pois o fazer pedagógico envolve o embasamento em teoria e prática, tendo em vista que cada aula é uma situação didática específica e singular, em que objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos e modos diversificados, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de metodologias compatíveis com a temática estudada.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ÉVORA, S.R.F. **Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF – um estudo comparativo dos elementos do currículo**. Athena Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27/11/2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, Coleção magistério. Série Formação do Professor, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento**. Caderno 4. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M**. Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PAIXÃO, G. C.; VIDAL, E. M. (org.). **Ferramentas tecnopedagógicas em EaD**: orientações sobre processos de avaliação formativa. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2015.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PONTE, E. L.; CASTRO, L. H. P. Diretrizes de elaboração e avaliação de Planos de Aula. In: PAIXÃO, G. C.; VIDAL, E. M. (org.). **Ferramentas tecnopedagógicas em EaD**: orientações sobre processos de avaliação formativa. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2015.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

TAKAHASHI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. **Plano de aula**: conceitos e metodologia. Acta Paul. Enf, v. 17, n. 1, p. 114-118, 2004.

CAPÍTULO 13

EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS: COMPETÊNCIA, CERTIFICAÇÃO E NEGAÇÃO

Marcilene Ferreira Rodrigues
Ferreira, Valdivina Alves

INTRODUÇÃO

O exercício neste capítulo objetiva apresentar uma reflexão acerca do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), seus princípios e conceitos e como esse exame tem se configurado enquanto avaliação certificatória de competência dentro de um processo de direito educacional a EJA.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, instituído pela Portaria Ministerial nº 3.415 de 21 de outubro de 2004, a qual estabelece critérios para a realização do exame em âmbito nacional e no exterior, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, conferindo através dessa avaliação a certificação dos candidatos.

Tal discussão se faz necessário na busca do entendimento de como a educação está se desenvolvendo no contexto neoliberal, e qual o papel no enfrentamento **à** orientações do capitalismo que se solidifica no domínio intelectual das classes dominantes, que aloca a educação como um processo de produção, subordinando à educação a critérios socioeconômicos e produtivos, coligados ao acesso, ao conhecimento e ao trabalho, conceitos que emolduram os discursos neoliberais e passam a serem aceitos pela sociedade como a possíveis soluções aos problemas estruturais da educação, uma negação ao direito educacional.

As reflexões e considerações advêm de um estudo documental e bibliográfico a luz de autores que debatem sobre a temática, entre eles Kuenzer (2006), Gatto (2008), Catelli; Serrão (2013), Frigotto (1995; 1998). Percebe-se que no contexto atual das políticas públicas, as intencionalidades neoliberais visam ampliar e perpetuar o sistema vigente, e que a educação é tida como instrumento para concretização dessas intencionalidades de dominação.

Dentro dessa perspectiva e compreensão o ENCCEJA, evidencia essas estratégias capitalistas que envolvem a sociedade nos moldes empresariais que direcionam para resultados, numa metodologia de classificação e seleção, usufruindo da competência e habilidade do sujeito e lhe conferindo a certificação.

Assim, discutir e refletir sobre um Exame Nacional que, certifica através da aferição de competências do sujeito, configura-se

de extrema relevância. Nesse sentido e sobre essa realidade que o texto pretende esmerar-se.

O EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS (ENCCEJA)

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Encceja, foi instituído em 2002 por meio da Portaria Ministerial nº 2.270, de 14 de agosto, sendo acompanhado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Após a edição piloto, o exame foi suspenso, ficando dois anos sem ser aplicado, passando por uma revisão dos processos de avaliação desenvolvidos pelo INEP, constituindo nova Portaria nº 3.415 de 21 de outubro de 2004, que estabeleceu critérios para a realização do exame em âmbito nacional e no exterior.

O Encceja como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental foi instaurado novamente como um instrumento de certificação e tem dentre os seus objetivos:

> I - construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]
>
> IV - consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Exame;
>
> V - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006).

Grande parte da elaboração da proposta e das justificativas para esse exame, apoia na função de uma avaliação que prevê a melhoria da educação básica, com a consolidação de indicadores que possam direcionar a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, o Encceja foi criado com o anseio de promover a certificação de jovens e adultos de acordo com a LDB/1996, “Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, e instituir um sistema de avaliação de competências e habilidades, que pudesse garantir parâmetros de efetividade de direitos a EJA (BRASIL, 1996).

Aliado a esse anseio estava a principal motivação para a criação de um exame nacional de certificação, a “necessidade de combater a indústria de diplomas para o supletivo”, dilema que estava sendo posto pela mídia e para qual, exigia uma posição do governo (GATTO, 2008).

Foi constituída pelo INEP a Diretoria de Avaliação para Certificação de Competência

(DACC/INEP), que elaborou o primeiro documento sobre o exame, apresentado aos participantes da Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação (CNE), em 31 de janeiro de 2002, em Brasília. Posteriormente esse documento foi apresentado à União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), e paralelamente foi apresentado à vários setores do Ministério de Educação e aos Fóruns dos Conselhos Estaduais de Educação. Esse documento constituía a versão preliminar da Matriz de Competência e Habilidades do Encceja (Idem).

O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi instituído pela portaria 2.270 de 14 de agosto de 2002, na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Período que foi marcado por mobilizações e manifestações contrárias à implantação do exame, deixando clara a insatisfação em relação à posição secundária das políticas públicas de EJA na agenda educacional dos Governos FHC, fortemente orientada pela contenção dos investimentos públicos e, logo, pela redução das responsabilidades da União no campo da educação (GATTO, 2008).

A Portaria nº 77 de 16 agosto de 2002, regulamentou a realização ao exame, ficando a critério das Secretarias de Educação a adesão, por meio da assinatura do Termo de Compromisso com o INEP, sujeitas às normas estabelecidas nesta portaria. Entre essas normas a operacionalização, que trata no Art. 8º "garantir a referência nacional do Encceja e sua aplicação unificada, as Secretarias de Educação deverão se comprometer em cumprir com as normas parametrizadoras de aplicação e correção definidas pela INEP" (BRASIL, 2002).

A desconsideração da autonomia dos Estados na formulação e aplicação dos exames locais, associada ao formato que o exame assumiu enquanto avaliação certificatória em âmbito nacional levou os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos[1] intensificar seminários e manifestações com posições contrárias à realização do exame, os quais alegavam que o Encceja "é uma política que contribui negativamente para a visão de educação como um direito, [...] é uma estratégia neoliberal que investe na avaliação e colocava em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais" (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p.725).

Esses manifestos aliados ao fato do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (DEJA/SECAD/MEC), órgão responsável pela EJA, nos

1 Fórum estadual de educação, pode ser compreendido como uma rede de organizações e movimentos de defesa da educação pública, de pesquisadores e professores universitários, de gestores públicos e educadores articulados por um colegiado de coordenação. Este colegiado é responsável por organizar territorialmente os diferentes sujeitos por meio de atividades públicas e de canais de comunicação. O Fórum da EJA por sua vez, tem incentivado a criação de políticas públicas pautadas na concepção do direito humano à educação continuada ao longo da vida, propostas que procuram romper com paradigmas educacionais convencionais que imprimem um caráter compensatório (supletivo) à EJA (SOARES, 2004, p.2).

primeiros anos de mandato do governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2007), não assumir ou incorporar o exame como política de EJA, alegando a necessidade maiores estudos e discussões acerca do assunto, culminou na suspensão do exame após a edição piloto em 2002 (GATTO, 2008).

O Encceja por dois anos não foi aplicado no Brasil, sendo retomado na gestão do ministro Tarso Genro (2004-2005), por meio da publicação da portaria ministerial nº 3.415 em 21 de outubro de 2004, a qual estabeleceu novos critérios para a realização do exame em âmbito nacional e no exterior, e a reedição do mesmo para o ano de 2005, assim disposto no Art. 1° "Fica instituído o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos, a ser estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP" (BRASIL, 2004).

O exame nacional de avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos foi instaurado novamente como um instrumento de aferição de competências e habilidades, para certificação em nível de conclusão para pessoas acima de 15 anos, residentes no Brasil (ensino fundamental) e no exterior (ensino médio),

A elaboração da proposta e justificativas para esse exame ampara na função de uma avaliação que prevê a melhoria da educação básica, passando a ser uma alternativa para os Estados, como forma de certificação de conclusão do ensino em nível fundamental e médio. Colaborando com a correção do fluxo escolar, contextos que remetem às Avaliações Externas em Larga Escala[2] (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013).

Para Saviani (2010, p. 439) estamos,

> [...] diante do neotecnicismo: controle decisivo que desloca-se do progresso para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a produtividade. A avaliação converte no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB 9394/96 enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de todos os tipos. Trata se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionarem a distribuição de verbas e alocação de recursos conforme os critérios da eficiência e da produtividade.

Diante da realidade que a EJA estava assumindo, os Fóruns de educação de jovens e adultos do Brasil, por meio de audiência pública, em 03 de maio de 2006, com então ministro da educação Fernando Haddad (2005-2011), manifestaram repúdio à aplicação do exame, alegando, sobretudo, que o exame é um "problema marcado do

2 Para a autora Werle (2011, p. 778), a Avaliação em Larga Escala, é uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino, indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação.

ponto de vista histórico e no âmbito das políticas de corte neoliberal, 'por questões sociais, sobretudo aquelas que não consegue resolver', dentre elas o da dívida social e o da reparação do direito negado" (BRASIL, 2006).

Nessa ocasião o Fórum apresentou uma carta com argumentações contrárias à realização do Encceja, entre elas, a de considerar o resgate do Encceja um "equívoco político, essencialmente pelo fato de desmobilizar a lógica de constituição do direito à educação no interior dos sistemas públicos de ensino, e nas instituições às quais cabe o dever da oferta, desobrigando assim o Estado" (BRASIL, 2006).

Reforça-se o argumento que o exame pode estimular o aligeiramento da escolarização, além de desobrigar os Estados de garantir o direito à educação nos sistemas públicos de ensino, argumentos que solidificaram a solicitação do cancelamento do Encceja, entendendo que o "resgate do exame desmobiliza a lógica de constituição do direito à educação nos sistemas públicos de ensino [...] constituindo um incentivo do poder público para que os alunos deixem a escola e optem pela certificação escolar" (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p. 725).

As proposições do Fórum centraram-se no cancelamento definitivo do Encceja, e que as propostas para essa modalidade de ensino, buscassem:

> [...] o fortalecimento e consolidação de um Sistema de Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o qual cabe ao MEC contribuir para o desenvolvimento da competência de avaliação nos estados e municípios com intensa interlocução com os diversos segmentos da EJA. Que sejam feitos estudos para mapear e avaliar as propostas de avaliação permanente, de longa existência em muitas redes, que podem contribuir para sugerir/formular alternativas mais próximas das concepções dispostas nacional e internacionalmente para a EJA e que INEP possa proceder à criação e aplicação dos instrumentos para o diagnóstico da EJA no que se refere à situação socioeconômica e educacional do público ingresso, bem como a análise em conjunto de seus resultados (BRASIL, 2006).

Apesar das discordâncias em relação à realização do exame e na condução da política para EJA, o Encceja vem sendo aplicado desde então, não sendo contempladas as posições contrárias à sua realização. Conforme demonstra o quadro abaixo:

Ano	Publicação	Modalidade
2005	Portaria n. 44 de 10 março 2005	Nacional nível fund. e médio
2006	Portaria n. 93 de 07 de julho de 2006	Nacional nível fund. e médio
2007	Portaria n. 348 de 03 de abril de 2007	Nacional nível fund. e médio
2008	Portaria n. 100 de 04 de julho de 2008	Nacional nível fund. e médio
2009	Portaria n.174 de 31 de junho de 2009	Nacional nível fund.
2010	Edital n. 02 de 10 de setembro de 2010 Edital n. 15 e 16 de 02 dezembro de 2010	------- Prisional e Medidas Socioeducat.
2011	Edital n. 05 de 03 de março de 2011	Nacional nível fund.
2012	Não ocorreu	-------
2013	Edital n. 01 de 11 de janeiro de 2013	Nacional nível fund.

2014	Edital n. 04 de 28 de fevereiro de 2014	Nacional nível fund.
2015	Edital n. 05 de 10 de março de 2015	Exterior nível médio

Quadro 1 – Publicações e aplicações do Encceja (2005-2015).

Fonte: Inep/Legislação/Encceja. Acesso em maio de 2015.

É possível observar no quadro a descontinuidade na aplicação do exame, uma vez que, "no que se refere ao Encceja, sua realização é sempre uma incerteza: não há calendário pré-definido nem mesmo a certeza se ocorrerá a cada ano". As edições de 2010 e 2012 não ocorreram, e somado a essa incerteza está a falta de dados compilados e publicizados sobre o exame, o que torna um impedimento para uma avaliação de seu funcionamento, planejamento e execução, principalmente por parte dos Estados (CATELLI; GISI; SERRÃO, 2013, p. 736).

No ano de 2015, o Encceja completou treze anos de existência como uma política pública, destinada a jovens e adultos, mas se mostra ainda pouco consolidada. Uma vez que, ao longo desse período, sua execução foi marcada por períodos de instabilidades, considerando que após edição em 2002, o exame foi suspenso, ficando dois anos sem ser aplicado no Brasil. Em 2009, a prova não ocorreu, mesmo tendo a portaria publicada e as inscrições realizadas. Em 2010, com o lançamento do chamamento público por meio de editais com a estruturação própria de acordo com modalidade, assim disposta como Nacional, Exterior e Prisional[3], a avaliação ocorreu só no início de 2011 e deixando de ocorrer novamente em 2012, e os resultados da avaliação de 2014 só saíram para certificação em 2015 (BRASIL, 2015).

> Agravando os problemas gerados pela falta de periodicidade de sua execução, o Encceja não foi ainda analisado e avaliado criteriosamente, de modo a favorecer uma consolidação bem informada de sua política ou de sua substituição por outra. Reflexo disso é a inexistência de relatórios ou dados estatísticos publicados oficialmente com os resultados do exame e as informações socioeconômicas dos participantes, tal como estava previsto no artigo 2º da portaria de criação do Encceja (BRASIL/MEC, 2015, p.32).

3 A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. A partir de 2010, o INEP passou a publicar edital específico por categoria e nível de certificação (Nacional, Exterior e Prisional), sendo que sua adesão desde 2010 ficou disponível somente às Secretarias Estaduais de Educação. A adesão indica a utilização dos resultados do Exame pela Secretaria Estadual de Educação para fins de certificação dos participantes que a indicaram como Unidade Certificadora no nível de conclusão do Ensino Fundamental, em âmbito **Nacional.** O Encceja para brasileiros residentes no **Exterior** é um exame de certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, ofertado aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos na idade apropriada. A oferta do Encceja Exterior insere-se na política governamental para as comunidades brasileiras no Exterior, especificamente, nos termos do inciso IV do art. 1º do Decreto nº 7.214, de 15 de junho de 2010, alterado pelo Decreto nº 7.987, de 17 de abril de 2013.
O Encceja **Prisional**, destinado aos adultos submetidos a penas privativas de liberdade e adolescentes sob medidas socioeducativas que incluam privação de liberdade. Os órgãos de administração prisional e socioeducativa das unidades da federação que desejarem indicar unidades prisionais e socioeducativas para aplicação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) deverão firmar Termo de Adesão, Responsabilidades e Compromissos junto ao INEP. (Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/encceja/encceja. Acesso em: 10 set. 2016).

Dessa maneira, é possível observar que o Encceja é uma política muito debatida, mas ainda pouco analisada, sem insumos de dados quantificáveis que poderiam ser trabalhados e aprimorados pelas Secretarias de Educação e apoiadas pelo INEP. Entende-se que o esforço para a viabilidade do Encceja tem que ser conjunto: Estados, MEC, INEP, profissionais de educação, de forma a contribuir com o processo de implementação.

Princípios e Conceitos do (Encceja): Competência e Certificação.

O conceito de competência posto na atualidade é historicamente marcado por sua procedência empresarial, da concepção privatista de qualificação e resultados. Esse modelo de competência corresponde a um modelo de qualificação, associado à crise do trabalho e a implantação de uma metodologia de classificação e de relações profissionais, "noção nascida política e ideologicamente por sua origem empresarial, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social" (HIRATA, 1997, p.132).

A gênese do modelo de competência está associada à crise da noção de postos de trabalho, ao modelo de classificação, seleção e de relações profissionais, ou seja, capital e trabalho, num envolvimento de estratégias de competitividade empresarial, incorporada ao conceito de qualificação, que ao longo das últimas décadas se tornam emergentes, devido sua dimensão na vida social e educacional (Idem).

Reitera-se que o termo competência não é originário da área da educação, mas dos negócios, do mundo empresarial, e está inserido no "contexto da crise do modelo 'taylorista/fordista', que traz consigo uma nova exigência de produtividade, competitiva, polivalente, incorporação de novas tecnologias" que reflete diretamente no desempenho do trabalhador, exigência do novo modelo econômico, agora flexível (FILHO, 2012, p.15).

Associado à mundialização da economia, aumento da competição nos mercados, exigência de maior qualidade dos produtos, redução de custos e flexibilização da produção e dos vínculos do trabalho (Idem).

Nesse contexto, a hegemonia de uma perspectiva para formação profissional sob a ótica empresarial tem ganhado força e tem motivado novas categorias mais adequadas às transformações exigidas pelo modo de produção capitalista. A noção de competências vai adquirindo relevância dentro desta lógica, ideológica capitalista.

Segundo Frigotto (1995), as novas exigências educacionais, cujas bases se fundamentam na noção de competências, configuram-se em um rejuvenescimento da teoria do capital humano. Para o autor, a noção de competências se expressa como uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtiva.

O discurso da competência, além de incorporado pelas grandes empresas e agências de formação diretamente ligadas aos setores produtivos, foi também veiculado em documentos governamentais e orientadas pelas reformas de ensino do Ministério da Educação e programas do Ministério do Trabalho e Emprego, como, por exemplo,

o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego *(Pronatec)*[4], Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)[5], Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)[6], dentre outros.

No discurso legal, competência é definida, conforme o Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho", onde as competências básicas são constituídas no ensino fundamental e médio (BRASIL/MEC, 1999).

As competências supõem um atendimento mais estreito das necessidades do capital, desloca-se das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos individuais e disposições subjetivas, sendo as virtudes pessoais acionadas como parte das competências.

Para o capitalismo o sistema educacional tem como finalidade promover a capacitação dos trabalhadores para desempenharem as atividades profissionais, e essa formação ou qualificação da força de trabalho constitui um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda, gerando desigualdade de oportunidades e renda, ou seja, a noção de competência está diretamente ligada às propostas socioeconômicas da sociedade capitalista.

> O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base deste raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não freqüentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais [...] e que se educaram (FRIGOTTO, 1998, p. 39 - 40).

4 (Pronatec) criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, s/d).

5 (Projovem) objetiva elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso (BRASIL, s/d).

6 (Proeja) tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular (BRASIL, s/d).

Nesse sentido a educação, por meio da competência que o indivíduo adquire ao longo da vida, gera a capacidade de trabalho para atender as leis de mercado, sendo que os mais habilitados e treinados para a função, estarão aptos a desempenharem seus papeis na sociedade.

A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A *Lei de Diretrizes e Bases* da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 estabelece a explicitação da certificação por instituições de ensino, mediante exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente, conforme disposto no Art. 38 - "Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular", enfatizando no parágrafo 2º, "os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A Lei que direciona e normatiza a educação do país baliza os exames, habilitando jovens e adultos, ao prosseguimento de estudos em caráter regular, reconhecendo os conhecimentos e habilidades adquiridos em ambientes informais, vinculando o conhecimento adquirido na educação profissional como objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para continuidade ou conclusão de estudos, privilegiando a certificação em detrimento aos processos pedagógicos sistematizados e necessários.

As propostas para a educação, reguladas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), preconizam a presença das avaliações, expandindo o foco para os resultados, um diagnóstico da realidade educacional em função da qualidade que se almeja atingir, como apresenta o artigo 9º, inciso VI, da lei, "assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino" (BRASIL, 1996).

Para Ventura (2008, p. 114), a LDB,

> [...] incorpora o discurso da adequação da educação ao novo cenário político e econômico, destacou a educação básica como prioritária para a inserção do país no mundo competitivo e, complementarmente, vinculou o campo educacional às supostas exigências do mundo produtivo.

O que demonstra a intenção do Estado em moldar a classe trabalhadora, justificando o processo histórico de negação à educação enquanto direito aos educandos da EJA e condicionando-os ao consentimento ativo dessas propostas reducionistas, que rompem com o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação, ao acesso e a progressão na educação básica pública gratuita.

Rummert (2008, p.180), afirma que,

> Uma vez que a simples negação do direito à educação deixa de ser funcional às novas exigências do padrão de acumulação, e não sendo, também, mais sustentável em termos de construção e manutenção da hegemonia, surgem novas estratégias de perpetuação da dualidade no âmbito educacional. Especificamente no que se refere à elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, surge no País na década atual, uma variedade de ofertas de oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas.

Compreende-se que esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais se caracteriza como fenômenos que afetam a implantação de políticas públicas condizentes ao direito à educação, acessível a todos os brasileiros, uma vez que delimita o destinatário dessas políticas, sendo os excluídos do ensino regular, dentro da perspectiva de um ensino que oferte conhecimentos, em um processo de ensino e aprendizagem.

A certificação de competência advém dos cursos técnicos profissionalizantes, geridos em torno da certificação profissional, baseado em competência, o qual visa à institucionalização de um mecanismo capaz de avaliar e certificar os indivíduos, lhes possibilitando o prosseguimento ou conclusão dos estudos correlatos em qualquer estabelecimento profissional (SANTOS e FIDALGO, 2004).

Para Haddad & Di Pierro (2000) esse tipo de avaliação, contida no cenário educacional mundial, está sob a luz dos compromissos firmados em Jomtien, os quais o Brasil assumiu na eminência de atingir o alto índice de analfabetismo, porém não considerou a ação deficiente dos sistemas regulares de ensino.

A vista disso, a avaliação de competência do conhecimento adquirido dentro e fora dos bancos escolares, em sociedades com baixas taxas de escolaridade e significativos índices de analfabetismo, colabora para que a certificação seja pensada como um instrumento de inserção social e democracia no acesso à educação, numa perspectiva de política pública, comprometida com a educação, porém, essas intencionalidades são revestidas de propostas mínimas de educação, que levam ao aligeiramento e colabora com as expertises neoliberais de educação para todos.

A respeito disso, Frigotto (1995, p.139) traz a análise sobre as alternativas educacionais em disputa hegemônica, onde

> O embate se efetiva em torno dos processos educativos para responder aos interesses ou as necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital, do atendimento das necessidades e interesses da classe [...] trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado a necessidade da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidade humanas.

Nesse sentido, a certificação está voltada para a eficiência e eficácia do sistema de ensino, com o suposto objetivo de garantir o direito à educação para todos os cidadãos, mas que ao mesmo tempo, evidenciam ideários e manobras vinculadas às regras de mercado, submetendo a contextos determinados pelo modelo capitalista,

trazendo paradigmas e desafios ao campo educacional. Para Gentilli (1998), essas iniciativas remetem ao conceito de capital humano, assinalando a força do trabalho tomada como mercadoria na produção de capital econômico, o que configura um caráter de certificação vazia aos programas.

Para o Encceja a certificação se dá de duas formas distintas, uma pela aquisição do próprio certificado que é o documento que reconhece oficialmente que o educando cumpriu na íntegra todos os componentes curriculares (disciplinas) do núcleo comum do Ensino Fundamental. E por meio da, que trata da certificação parcial que comprova que o participante conseguiu cumprir um ou mais componentes curriculares, ou seja, as disciplinas nas áreas avaliadas pelo Encceja (BRASIL, INEP, 2011).

O participante poderá solicitar aproveitamento dos resultados de uma ou mais áreas de conhecimento avaliadas em quaisquer edições anteriores do Encceja Nacional para fins de certificação, desde que apresente à Unidade Certificadora a Declaração de Proficiência que comprove a eliminação de um ou mais componentes curriculares (Idem).

Reitera-se ainda que para obter a certificação, o candidato

> [...] deverá alcançar em cada uma das provas objetivas do Exame, no mínimo, **o nível 100 (cem),** em uma escala de proficiência que varia do nível 60 (sessenta) ao nível 180 (cento e oitenta). No caso de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, o participante deverá **adicionalmente** obter proficiência na prova de redação. O participante será considerado habilitado na Redação quando obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos, em uma escala que varia de 0 (zero) a 10 (dez) pontos (BRASIL, INEP, 2011).

As competências do sujeito são eixos cognitivos que referem-se também ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas de múltipla escolha e pela produção de uma redação.

Cada habilidade é verificada três vezes no exame, independentemente da disciplina, por isso uma escala que varia 60 (sessenta) a 180 (cento e oitenta). Entende-se que esse tipo de avaliação de competência ainda não incorpora a avaliação de aprendizagem, todavia ela vem ganhando espaço tanto no processo de ensino, quanto nas políticas educacionais, impactando diretamente na educação.

Essa moldagem educacional está ligada a resultados eficazes e eficientes, enquanto indicadores implementados, na atualidade, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compondo a lógica do Estado, que objetiva “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 1991, p.91).

O Ministério da Educação (MEC), desenvolveu iniciativas para a manutenção da certificação, criando referenciais, como o Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competência (2005), objetivando a promoção da elevação da escolaridade dos cidadãos, assegurando a continuidade de estudos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e experiências existentes.

Nesse sentido a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma proposta a ser solícita, de um lado ocupa uma função reparadora, de resgatar o tempo perdido e criar uma ressignificação no ato de aprender, do outro, a vigência de propostas reducionistas e pontuais, aligeirando o processo educacional, e a certificação dos aptos, que permanecerão na mesma condição de vida, configurando-se apenas como menos um, no índice de analfabetos do país, uma negação ao Direito à Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação brasileira, o que se tem verificado é um alto índice de analfabetismo, alfabetização tardia, evasão escolar, falta de acesso à educação para todos os brasileiros, e a ausência de condições dignas de trabalho e remuneração aos professores. Trata-se de condições na educação que devem ser repensadas em sua relação com a diversidade de pessoas que a acessam, de modo a se efetivar a garantia do processo de ensino e aprendizagem a todos os cidadãos de direitos.

Quando proposto a reflexão acerca do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, nos deparamos com os desafios frente a Eja em um cenário de disputas e paradigmas, e atentamos para as disparidades que permeiam essa modalidade, que são constituídas em propostas reducionistas de direito para uma parcela da população, evidenciando condições diferenciadas de emancipação cidadã, demonstrando as lacunas mediadas com propostas que andam na contramão do direito a educação, sendo possível observar que a educação está sendo tratada como processo de produção e resultados.

A apreciação atribuída à certificação de competências demonstra o caminho contrário a efetivação da garantia de ensino e do direito educacional, pois a certificação está atrelada aos interesses alocados aos conceitos neoliberais de educação, que difundem antagonicamente a perpetuação das classes sociais e a manutenção das relações de poder da sociedade capitalista. Fortemente marcado por condicionantes estruturas de ações de governo, que constituem expressões de processos de correlações de forças, e que mecanismos como noção de competência passam a ser uma condição de sobrevivência perante o abismo das desigualdades.

Todavia, o que existe é a estagnação dessa modalidade de ensino e que, ainda estamos diante do desafio da universalização da educação, do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Carta entregue ao Ministro da Educação na Audiência com Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 77, de 16 de agosto de 2002. **Regulamenta o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja**. Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. **Institui o Exame Nacional de Avaliação de Competência na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 15 de junho 2010. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Matrizes de Referência do Encceja.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia-2011. Acessado em: 24 de julho de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.248, ano CXXXIV, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, DF: MEC,2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. **A avaliação da EJA no Brasil**: insumos, processos, resultados / Organizado por Vera Masagão Ribeiro, Roberto Catelli Junior, Sérgio Haddad. — Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União de 15 de julho de 2002, Seção 1 página 16. Brasília, 2002.

CATELLI, R.; SERRÃO, L. F. S.; GISI, B. **Encceja: cenário de disputas na EJA.** Rev. Bras. Estudo Pedagogia. Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf> Acessado em: 27 de julho de 2016.

FILHO, R. B. S. **Noções de Competência:** possíveis evidências. Revista Educação PUCRS, v.2, n.2, jan. 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTO, C. **O processo de definição das diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos:** participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GENTILI, P. **Educar para o desemprego**: a desintegração da promessa integradora, em Frigotto, Gaudêncio (ed.) Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

HADDAD, S. e DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, nº. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000.

HIRATA, H. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência**. In: Ferretti, Celso J. e outros. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994, pp. 124-138.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000:** a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796>>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P.. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf> Acesso em: 01 de Ago.de 2016.

SANTOS, N.E.P.; FIDALGO, F. A **Centralidade da Certificação de Competências no Brasil**. São Paulo, 2004. Disponível em:<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/centralidade-da-certificacao-de-competencias-no-brasil> Acesso em: 05 de outubro de 2016.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, L. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil**: articular, socializar e intervir. Alfabetização e Cidadania (São Paulo), São Paulo, n.17, p. 25-35, 2004.

VENTURA, J. P.. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da classe trabalhadora.** Tese de Doutorado em Educação. 302f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

WERLE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica**: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf. Acessado em: 01 de agosto de 2016.

CAPÍTULO 14

EXPECTATIVA VS REALIDADE: JOVENS ALÉM DOS FONES DE OUVIDO

Alice Luz
Centro Universitário Metodista – IPA
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Elisa da Silva e Cunha
Centro Universitário Metodista – IPA
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este é um recorte do relatório de estágio do curso de Licenciatura em Música no Centro Universitário Metodista - IPA, realizado com alunos de três turmas do ensino médio, em uma escola pública de Porto Alegre/RS no ano de 2017. O artigo destaca alguns aspectos das aulas de música vivenciadas durante o processo de estágio. Dentre estes, o comportamento sociocultural destes jovens diante de suas vivências pessoais no cotidiano, a sua relação com a música, e o uso de fones de ouvido, assunto abordado logo após a introdução. O planejamento foi elaborado a partir das perspectivas musicais dos alunos, utilizando as mídias sociais como uma das formas de interação e diálogos durante as práticas, visando conhecer o novo contexto das culturas juvenis, e estabelecer uma relação franca, ouvindo e destacando suas opiniões. A proposta é levar a reflexão e dialogo a respeito da importância da educação musical, seus desafios e a visão que o aluno tem de si, do meio em que está inserido e a relevância da música.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Culturas juvenis. Música.

ABSTRACT: This paper presents part of the report of a supervisioned trained period which consist of one of the conditions to complete the undergraduate course in Music at the Centro Universitário Metodista – IPA. The supervisioned trainee period occured in high school classes, at a public school in Porto Alegre-RS in the year 2017. The article highlights aspects of music lessons experienced during, the sociocultural behavior of these young people considering their personal experiences in daily life and their relationship with music and the use of headphones. The planning was elaborated considering the musical perspectives of the students and using social media as one of the resources to stablish the interaction and the dialogue with them. Furthermore, during the classes, I have had the intension to know the new context of the youth cultures, and to establish an open dialogue and relationship, listening and voicing their opinions.

KEYWORDS: Musical education. Youth cultures. Music.

1 I INTRODUÇÃO

Qual é o nosso olhar aos adolescentes nos últimos anos? Como nos relacionarmos? O que é verdade ou pura especulação ao seu respeito? E eles, como se veem? Fiz estas perguntas ao longo de observações e práticas em uma escola no centro de Porto Alegre com alunos de três turmas do 1° ano do ensino médio, com idades entre 15 e 18 anos, de 28/08/2017 a 23/11/2017, com um período semanal com cada turma à tarde.

Quando se entra em uma escola é quase impossível não se lembrar de quando éramos alunos, das amizades, daquele professor divertido que nos fazia assistir a aula só porque ela/ele estava lá, da paixão por outro aluno que normalmente é de outra série, do estresse de tentar achar um grupo e depois a felicidade encontrar um lugar onde se é aceito, enfim, entrar em uma escola nos faz lembrar de vida fresca, de expectativa, de potencial, de emoções a flor da pele, onde tudo é muito intenso e instantâneo. É na escola que potencializamos a descoberta da resposta imediata, dos argumentos, do pensamento. Mas a escola mudou não é mesmo? Anos atrás não era permitida a entrada na escola com celular, os computadores nas escolas não funcionavam ou a escola nem os possuía; aparelhos como MP3 e MP4 (pra quem estudava neste período) eram confiscados pelo professor e devolvidos para o responsável na 'bendita' entrega de avaliação. Com os amigos, a autonomia de explorar o vocabulário sem freios, de fazer aquela piada sabendo que a galera iria rir, de ter como desafio matar aula e ganhar o status de 'perigoso', e do desespero que bate quando entra o mês de novembro. E hoje? Com adolescentes que dividem seus pensamentos com redes sociais e guardam parte deles em um HD, que abreviam quase todas as palavras e sabem qual o hit novo ao mesmo tempo, em que estão stalkeando (perseguir uma ou mais pessoas nas redes sociais de maneira continua), o crush (gíria popular, termo usado para dizer que tem um interesse por uma pessoa ou mais de uma) ou ex-crush, que vão consolar o amigo pelo WhatsApp porque esta de bad (expressão usada para dizer que esta chateado com algo ou com alguém).

Sinceramente parece ser desafiador ser professor quando o aluno mostra estar um passo a frente, e diante desta realidade depois de alguns dias resolvi conversar com estes jovens durante o período de artes, disputando a atenção deles diante de um computador.

Decidi conversar pessoalmente, pois, durante as aulas aparentaram fazer pouco caso de mim. Aliás, pareciam fazer pouco caso de tudo. Ao olhá-los tão seguros tirei conclusões precipitadas ao seu respeito.

Sou uma futura professora de música, os processos de ensino aprendizagem são importantes para todo o professor, sabemos que a escola é uma fonte de aprendizado, mas não a única, sabemos que o professor tem contato direto com o aluno, passa mais tempo com eles do que seus responsáveis muitas vezes, mas também, não são os únicos. Os amigos talvez tivessem toda essa atenção disponibilizada pelos

jovens? Talvez. Quem sabe os responsáveis? Pouco provável. Alguns pais quase fazem malabarismos para ouvir uma frase de um filho, porém, os fones de ouvido são quase inseparáveis. Eles se adaptam ao celular, ao notebook, reproduzem os áudios do WhatsApp e do YouTube, são parceiros nos jogos de RPG e para os amantes de música são colaboradores das trilhas sonoras da vida destes adolescentes, são literalmente a privacidade tão desejada por eles. Graças aos avanços tecnológicos descritos, nunca se consumiu tanta música quanto no momento histórico em que vivemos (GALIZIA, 2014, p.80).

2 I EXPECTATIVA E REALIDADE

Antes de iniciar minhas práticas pedagógicas na escola, ainda durante o período de observações, resolvi estabelecer um contato direto com os alunos. Neste primeiro contato posso afirmar que quando os vi, aparentemente tão indiferentes a minha presença e por estar sob a influência negativa de notícias de violência dentro das escolas por parte dos alunos, gravidez precoce, consumo de drogas, guerra entre gangues, minha aproximação inicial foi repleta de um pré-conceito rude que logo se esfacelou.

Meu critério para decidir com quem faria as primeiras perguntas foram depois de observar e reconhecer quem tinha liderança, ainda que intuitiva dentro de sala. Os nomes a seguir são todos fictícios para preservar a identidade dos alunos entrevistados. As falas estão distribuídas entre alguns alunos das três turmas (101,102 e 103).

Quanto ao modo como acreditam ser vistos destaquei as respostas que refletem o ponto de vista destes jovens, questionando-os da seguinte forma:

> Estagiária – Normalmente as pessoas têm um conceito errado ao nosso respeito, aquela história, expectativa e realidade, o que pensam que somos e o que de fato somos. Partindo desta ideia tu achas que as pessoas têm um conceito equivocado ao teu respeito?
>
> Vitor – Bah, isso acontece direto, dizem que sou funkeiro, marginal, mas tipo, eu nem sou, na real eu curto rap e não sou bandido.
>
> Samuel – Só porque eu gosto de usar essas roupas largas acham que o cara é bandido e tal, na real eu uso essas roupas por que acho legal, não por moda, eu curto assim, é massa.
>
> Gustavo e Conrado – (risos) Acham que “nóis” é marginal, bandidão, mas na real “nóis” é sustentado pela mãe.
>
> Raissa – Ai sempre dizem que sou funkeira, que tenho cara de nojenta e que me acho (risos), credo eu nem sou assim e gosto de rap.
>
> Léo – Acham que sou gay só porque ouço Pablo Vittar, eu não sou gay, eu gosto das músicas, o cara canta bem, eu não dou bola, mas, não sou gay.
>
> Vinicius – Olham pra mim e sempre me confundem com um pagodeiro ou funkeiro, eu até quis ser funkeiro, mas, entrei para igreja, gosto de música gospel, toco baixo lá, o funk não ia me dar nada, aí mudei de caminho.
>
> Laura – Ai, isso é muito complexo, sempre pensam algo sobre a gente, tipo, agora, assim eu não sei, ai sei lá, eu acho que pensam, mas tipo não “tô” nem aí (risos) e

o que pensam pode até ser verdade (risos).

Entre uma resposta e outra é notável a variedade de informações adquiridas por estes jovens ao longo da vida, as aprendizagens e culturas que carregam também é perceptível, às certezas que tem a seu respeito:

> Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana. (SOUZA, 2014, p.10)

A música pode influenciar comportamento? Este foi mais um dos meus questionamentos.

> Renan – Não, acho que não, talvez o artista pelo jeito e tal.
>
> Ben – Nas festas sim, às vezes o cara "tá" desencorajado de chegar na guria, aí toca aquela música (risos). Bah! Daí só vai.
>
> Sofia – Sim, influencia um monte, no jeito de falar, o pensamento.
>
> Rafael – Depende, não sei se influencia tanto, se bem que às vezes se o cara fica ouvindo sempre uma coisa só, tipo, essas músicas que fala de bunda, o cara fica ali só ouvindo bunda, bunda, bunda, bunda, não tem como olhar pra mulher e não pensar em bunda.
>
> Camila – Eu acho que não, cada um é o que é, pelo menos comigo nunca aconteceu de influenciar.

É curioso perceber como alguns alunos reconhecem a importância da música, não só como estímulo sonoro, percebem que o que ouvem repercute em algumas de suas ações, e outros limitam a música somente ao ouvir.

> Anne-Marie Green (1987, p. 88) escreve em um de seus trabalhos que a presença da música em nossa vida cotidiana é tão importante que podemos considerá-la como um fato social a ser estudado. [...] preferências musicais dos adolescentes estariam ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança. Ou seja, a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social (Green, A.M., p. 100 apud SOUZA, 2014, p. 7,8).

Aproveitando o auge dos memes de expectativa e realidade viralizados no Facebook e Instagram, naquele período, realizei as perguntas acima com a intenção de iniciar um dialogo dentro do contexto midiático reconhecido por eles. Outro motivo era encontrar um caminho onde fosse possível ouvir, pensar e falar de música, respeitando as orientações vindas da direção da escola, que informou que, dentro de sala de aula não poderia haver 'barulhos', pois, em uma sala de aula haviam duas turmas, desta forma ao cantar, tocar ou construir instrumentos musicais estaria atrapalhando

a ministração de outro professor. Nestas condições, o lugar disponível para as aulas de música foi a sala de informática, local onde a professora de inglês, que ministrava artes para estas turmas, os levava.

Com base no artigo “Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens” de Jusamara Souza e Maria Cecília de Araújo Torres foi elaborado um plano de ensino, que envolvesse as mídias sociais e a música como: perguntas sobre suas vivencias musicais, sonorização de obras de arte e elaboração de estações de rádios com temáticas inusitadas – estação de futebol com dramatização de novela, estação politica com trilha sonora infantil, estação anos 70/80 com um radialista funkeiro, estação de rua com notícias do cotidiano com trilha sonora de músicas clássicas e estação tradicionalista gaúcha com radialistas cariocas e nordestinos.

3 I COM OS FONES DE OUVIDO

No dia da minha primeira prática aproveitei alguns minutos que sobraram para conversar com os alunos de maneira aparentemente informal. Inicialmente não queriam conversar, estavam desconfiados, não me olhavam nos olhos, mesmo assim perguntei qual era a relação deles com os fones de ouvido e porque durante as aulas o usavam.

O primeiro grupo de alunos (turma 101) negou o uso dos fones de ouvidos e dos aparelhos celulares: “Que isso sora?” “Claro que não!” “Da onde?”, até que um aluno me questionou: “Tu não vai falar nada lá em cima né?” referindo- se a direção da escola. Respondi: “Não, isso é uma conversa, eu não estou cobrando, eu só quero saber o que pensam, ouvir vocês e não fazer fofoca”.

A partir deste momento, ouvi através do ponto de vista deles:

> Joana – Tá, assim, eu escuto música na hora de escrever, tipo a sora já deu a matéria daí é só copiar, não tem nada demais.
>
> Paulo – É quase mania (retira um dos fones para falar comigo), eu uso direto, mas não é por mau.
>
> Jean – Pra mim, depende do professor, tem uns aqui que não dá, ou é o fone ou eu durmo.
>
> Questionei mais uma vez: “O que é mais importante? O que está dentro ou fora dos fones?”.
>
> Aline – Lógico que é o que está fora, mas a música é mais legal.
>
> O segundo grupo de alunos (turma 102) alegou que os fones não interferem nas aulas:
>
> Bem – Ai... nem tem nada demais, a gente só copia mesmo.
>
> Ruan – Ou é isso ou vou dar uma volta lá na rua.
>
> Laura – Não é sempre que estamos com os fones.

Para este grupo perguntei sobre o resultado ao final do semestre, se durante as aulas estão ouvindo músicas ou distraídos com redes sociais. É provável pensar que

durante as provas não saberão como resolver as questões propostas:

> Aline – As notas? Isso ai é tranquilo, é difícil eu tirar um C (resultado médio).
> Sofia – Minhas notas são sempre A e B e isso que mato aula direto, porque eu sou dessas (risos).
> Arthur – Sora, todo mundo passa.
> O grupo três (turma 103) defende o uso dos fones de ouvido:
> Duda – É bom, é o nosso mundo, não "tá" incomodando ninguém.
> Kaike - Tem professor que nem da bola e a gente faz tudo.
> Pergunto então se não atrapalha durante as atividades:
> Thais – Tipo, se a música é nova confunde às vezes, porque da vontade de prestar atenção na letra e tal, agora, se já é das velhas da pra copiar até cantando.
> Duda – Não, a música não vai tirar a nossa atenção.
> Cris – Com música ou sem música eu não faço nada mesmo (risos).

No decorrer dos dias em que estive com estes jovens, durante o tempo em que os observava e durante o período em que fazíamos atividades juntos, estes jovens demonstraram conhecimento sobre diversos assuntos e com o passar do tempo juntos a insegurança das expectativas a seu respeito.

Para Gimeno Sacristán:

> O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. (2005, p. 11)

4 I ALÉM DOS FONES DE OUVIDO

Dentro desta proposta passei por algumas situações que cooperaram para esta escrita, foi um momento de insegurança de minha parte e intimidade aliada com a verdade que veio da parte dos alunos neste processo. Frequentemente o educador musical pode limitar-se somente àquilo que lhe é familiar, em termos de estilos musicais, garantindo-lhe segurança frente aos alunos (GALIZIA, 2014, p. 79).

Em dois momentos da proposta que já havia deixado preparado com antecedência não foi possível concretizar a tarefa. O primeiro motivo ocorreu da seguinte forma: eles (os alunos) haviam pedido para em um dos dias de prática experimentar a composição livre, que segundo eles, era uma prática já conhecida e desenvolvida por eles. E ao ter esse tempo disponibilizado para este processo, grande parte da turma ficou constrangida em realizar a performance e quem estava disponível a realização da atividade em ver a recusa dos demais também desistiu. Então como professora de música me senti incapaz e negligente diante dos alunos. O plano de aula não havia dado certo e eu estava sem ter o que fazer me culpando, pois, uma professora de música deveria fazer a música acontecer e não foi assim. Então eu vi alunos que estavam diante de mim, dispersando-se. Eu sentei e vi o que estava acontecendo.

Este fato ocorreu em uma sala de informática, no segundo período, em uma segunda-feira com a turma 101.

Um aluno pegou minha caixa de som, desligou do meu notebook, pegou seu celular e ligou na caixa de som, fazendo com que, todos na sala ouvissem as músicas que estavam em seu celular. Outros alunos foram para os computadores e assistiram clipes ao mesmo tempo, em que conversavam e ouviam músicas.

Dois alunos sentaram ao meu lado e perguntaram sobre a minha vida musical, o que eu gostava de ouvir, de tocar, como era a faculdade e se eu estava gostando de suas músicas, eu respondi suas perguntas e fiz outras a eles, sobre seus cotidianos, suas expectativas e tudo aconteceu com o cantor Wiz Khalifa fazendo a trilha sonora. Outros meninos me chamaram para ver o que eu achava de uma batalha de rappers, eles riam, achavam que eu iria ficar constrangida pelo que era dito e sem constrangimentos ri junto com eles. Depois três meninas me chamaram para ver uma dança de um rapaz acredito ser da década de 80 no YouTube e assisti com elas.

Eu fiquei decepcionada por um tempo de não ver a música acontecer, eu estava lá para isso, os alunos estavam lá para ver isto e então de modo natural e não planejado estava inserida no que eles chamavam de “seu mundo”, a música estava acontecendo, eles estavam sem seus fones, apresentando suas músicas, uma de suas fontes de aprendizado.

> Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construírem suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança. (SOUZA, 2014, p. 10, 11)

Outra situação foi quando entreguei a turma 102 uma atividade que consistia em escrever sobre um assunto que consideravam pertinentes, e deveriam falar sobre este assunto, porém, com letras de uma ou de várias músicas. A proposta era levar a reflexão do que costumavam ouvir e atentar ao conteúdo musical sem melodia e sem ritmo.

No tempo em que escreviam, conversávamos e alguns alunos não sabiam sobre o que falar, disseram que até queriam escrever, mas não sabiam qual letra de música colocar. Disse para que fossem ao seu playlist ouvir algumas músicas ou que se lembrassem qual era o perfil de suas músicas e que a partir deste ponto escrevessem. A chave da sala de informática havia sido perdida, fazia alguns dias, então fui para sala de aula já que a turma com quem dividíamos a sala estava com o período vago.

Em pouco tempo entregaram os textos e com tempo sobrando ouvimos algumas músicas que veio do playlist de uma aluna. Os alunos estavam sentados em cima de classes, outros em pé e outros nas cadeiras. Logo que a menina ligou o seu celular e colocou na minha caixa de som alguns reclamaram dizendo que ela só tinha música ruim e ela defendeu dizendo que ainda não haviam ouvido para dizer alguma coisa.

Depois de um tempo todos estavam curtindo. Aquele playlist continha inúmeros gêneros musicais.

Para Galizia (2009, p. 78-79):

> Axé, techno brega, funk, rap, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano. Mesmo que as músicas dos alunos façam parte da indústria cultural, tal fato não justificaria seu afastamento da sala de aula. Essas músicas poderiam ser utilizadas como elementos pedagógicos de motivação ou, ainda, como exemplos da própria indústria cultural, caso esse seja um assunto trabalhado em aula. De qualquer forma, caso se pretenda criar um senso crítico e posturas criativas em nossos alunos, ignorar esse enorme conteúdo musical tão familiar a eles não teria sentido pedagógico.

Os textos entregues eram concisos, pragmáticos sem o mínimo rodeio. Entre todos que li destaco estes, cujos nomes são todos fictícios, respeitando a identidade de cada aluno:

> As pessoas dizem que tudo é muito difícil. É difícil se dar bem em tal profissão. É difícil seguir um sonho, mas eu penso que é como o grupo de rap "Primeiramente" fala em sua música. Se fosse fácil eu já estaria bem mais longe, como num passo cruzaria o horizonte. Mas penso também que tudo é movido pela dedicação, pelo seu esforço, como na letra de "Jesus chorou" que diz: "Lágrimas molham a medalha de um vencedor, chora agora, ri depois, ai Jesus chorou"[trecho da música]. (Gonzalo)
>
> Eu escolhi Pitty "Máscara" por que hoje em dia as pessoas tem medo de mostrar quem realmente são e se escondem atrás de máscaras uns dos outros, em vez de ficar sem ela e ver mesmo. Sei também que não é tão fácil, tipo, às vezes colocam máscaras para se enturmar e não ficar sozinho. Então acredito que o medo é o principal motivo para máscaras por isso "seja você mesmo que seja estranho, seja você mesmo que seja bizarro, bizarro" [trecho da música]. (Thaís)
>
> Menores e bebidas não combinam, ainda mais em festas, podendo acontecer algum acidente. Já dizia o grande filósofo MC Fiote, em sua música "Vai dar pt": "Foi pro baile muito louca afim de se envolver, só tem 17 anos e o que vai acontecer? Vai dar pt, vai dar, vai dar pt, vai dar" [trecho da música] (Laura)
>
> "Eu tô aqui pra quê?
> Será que é pra aprender?
> Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
> Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
> Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
> A professora já tá de marcação porque sempre me pega
> Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
> E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
> E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
> Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
> Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
> Então dessa vez eu vou estudar até decorar "cumpádi"
> Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
> Ou quem sabe aumentar minha mesada
> Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)

> Não. De mulher pelada [trecho da música].
>
> Essa música relata a nossa população, hoje em dia você vai para a escola obrigado por seus pais se não você apanha, quando não tem recreio os professores ficam brabos com o colégio, se você tira um 10 sua mãe diz que "você não fez mais que a sua obrigação", se você for perguntar para seus pais o que eles aprenderam na escola na época deles, eles não saberão dizer porque ninguém presta atenção na aula. Quando eu tiver um filho(a) vai ser assim, ele vai me perguntar o que eu aprendi na escola na minha época e eu não vou saber quase nada" (Bento)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas vezes pensamos que os jovens são estranhos ou inadequados, que seu mundo é um mundo fantasioso, que a realidade é dura e diferente. Os conhecimentos aprendidos por eles podem ser compartilhados desde que estejamos dispostos a ouvir e isto faz parte da educação musical, ouvir e apreciar.

Segundo Corti e Souza (2005, p.118):

> Como vemos, a escola assume para os jovens diversos sentidos que são, muitas vezes, desconhecidos ou até negados. Uma das faces desta questão está ligada à forma como a instituição define e se relaciona com os sujeitos que pretende ensinar. Quando pensamos em como a escola costuma focalizar e tratar os jovens, percebemos logo que predomina a categoria aluno. É difícil que este seja visto como um jovem marcado por uma maior complexidade de relações e vivências que não se limitam à escola.

As músicas que me apresentaram, em casa fiz questão de ouvir, nestas músicas havia conteúdo histórico, história do Brasil, história de afros descendentes, da periferia, havia conteúdos de língua portuguesa, trava-línguas, a maior palavra da Língua Portuguesa (Pneumoultramicroscopicossilicovulcanoconioticocendente). Havia assuntos relacionados à sociologia. Havia conversas para dias. Havia também conteúdo de matérias escolares, exercícios de técnica vocal e o que está nos fones de ouvido.

É necessário ver o aluno não somente como aprendiz. Atualmente estes jovens estão além da sala de aula e devem ser ouvidos e tratados de tal forma.

> Vários estudiosos apontam como um aspecto importante nesse descompasso ou distância o fato da escola (professores e outros profissionais da instituição) conceber os jovens apenas como alunos e não como jovens. (ARROYO, 2007, p.18)

Acredito que estar apto a lecionar é estar apto a errar, a tentar outra vez. É ouvir uma vez. Ouvir milhares de vezes. É estar disposto a aprender e a reaprender. É saber ser determinado, quando necessário e se deixar ser corrigido também. Com os alunos do ensino médio me descobri como professora.

E como tal, percebi que a literatura sobre educação musical apesar de

indispensável para a formação e base consistente de um plano de ensino ou de aula de qualidade, não substitui o encontro: aluno e professor. Este é único. Foi a forma divertida dos adolescentes que gerou em mim o prazer de estar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, v. 18, n. 30, p. 5, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. Unesp, 2004.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. Ação Educativa, 2005.

DOS SANTOS, Cristina Bertoni. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, 2014.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, v. 17, n. 21, 2014

GODOY, Carmen Maria Gonçalves. **A aprendizagem e a música.** 2015.

GIMENO, José. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MILETTO, Evandro Manara et al. Educação musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências. **RENOTE: revista novas tecnologias na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS, 2004.

SOUZA, Jusamara; DE ARAÚJO TORRES, Maria Cecília. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. **Música na educação básica**, v. 1, n. 1, 2017.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014.

SOUZA, Jusamara Vieira. **Música, cotidiano e educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado, 2000.

CAPÍTULO 15

EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR: O RELATO DE UMA ESTUDANTE SURDA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Cristiane Gomes Ferreira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ DEDC-X
Teixeira de Freitas - Ba

Sabrina de Azevedo Evangelista
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ DEDC-X
Teixeira de Freitas - Ba

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência vivenciado no estágio supervisionado por uma estudante surda. Ela estuda licenciatura matemática na Universidade do Estado da Bahia – *Campus* X e para ela foi a primeira experiência como estagiária/professora em uma escola inclusiva. A estudante é também a primeira surda matriculada no *Campus*, desse modo esse estágio foi um processo de aprendizagem para todos os envolvidos. A metodologia apresentada trabalha com uma abordagem qualitativa porque enfatiza o processo e não o produto e o método é uma pesquisa narrativa, pois relata os fatos e experiências do pesquisador. Esse artigo tem uma particularidade, foi escrito pela orientadora e pela estudante surda, e por esse motivo a escrita em alguns tópicos apresenta as especificidades da cultura surda no que diz respeito a língua portuguesa. Não é considerado erro, mas a forma do surdo compreender e interpretar a escrita em português. Os autores que embasaram esse trabalho foram Pimenta e Lima (2005), Sá (2011), Quadros (2006), dentre outros. O resultado desse artigo foi o relato da experiência do estágio supervisionado de uma estudante surda do curso de matemática em uma escola inclusiva, no qual vivenciou a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Surdez; Escola Inclusiva.

ABSTRACT: This work aims to present a report on the experiences lived by a deaf student in the supervised internship. She is graduating for a degree in mathematics in the Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X and for her, this was the first experience as an intern\ teacher in an inclusive school. The student is also the first deaf student enrolled on Campus, thus, this internship was a learning process for all parts involved. The methodology presented works with a qualitative approach, because it emphasizes the process and not the product, and the method is a narrative research, because it tells the facts and experiences of the researcher. This article has a particularity, it was written by the advisor and by the deaf student, for this reason, the writing in some topics presents the specificities of the deaf culture in relation to the portuguese language. It is not considered

error, but the way of the deaf to comprehend and interpret the portuguese writing. The authors that based this work were Pimenta e Lima (2005), Sá (2011), Quadros (2006), amongst others. The result of this article was the report on the experiences lived by a deaf undergraduate student of a mathematics degree in the supervised internship in an inclusive school, in which she experienced the teaching practices.
KEYWORDS: Supervised Internship; Deafness; Inclusive School

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência do estágio supervisionado que uma estudante surda do curso de matemática da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação *Campus* X, vivenciou em uma escola inclusiva no ensino fundamental I.

O estágio supervisionado é um momento de experiência prática, na qual o estudante tem a oportunidade de vivenciar a docência. É um período muito importante, pois é possível aliar a teoria com a prática. Pimenta e Lima (2005) entendem que o estágio é um campo de conhecimento no qual ocorre uma superação da prática instrumental, uma vez que ocorre uma interação entre o meio acadêmico e o campo social, o que se constitui em um momento também de pesquisa.

Esse artigo assume relevância acadêmica, pelo fato de acreditarmos que as narrativas de experiências formadoras podem trazer novas reflexões para o ensino da matemática, já que a estudante que participou do estágio e da escrita desse trabalho é surda, matriculada no 7º semestre do curso de Licenciatura em Matemática, o que revela uma singularidade e experiência inovadora para a orientadora, a própria estudante, os demais professores, os estudantes e a própria escola na qual o estágio foi realizado.

Necessário esclarecer que esse trabalho possui duas escritas, uma da orientadora e outra da estudante surda que tem a língua portuguesa como segunda língua e por esse motivo a redação em alguns tópicos apresenta 'falhas' no que diz respeito a norma padrão da língua portuguesa. Essa forma de escrita foi deixada no trabalho, pois se considerou a cultura surda e suas características linguísticas, sem, contudo, perder o rigor acadêmico das normas.

Quadros (2006) descreve que os surdos passam por diferentes processos na fase de produção textual da Língua Portuguesa (LP). A fluência na escrita da LP, vai depender dos conhecimentos da Língua de Sinais (LS) e de como ocorreu o ensino da LP como segunda língua nas séries iniciais. Assim, é possível encontrar as seguintes características na maneira de escrever de alguns surdos: (a) construções frasais sintéticas com estrutura gramatical de frase muito semelhante à LS (L1); (b) poucas características do português (L2), (c) falta de conectivos (artigos e preposições, conjunções), (d) uso de verbos no infinitivo, (e) falta de flexão nos nomes em gênero, número e grau, dentre outros. Desse modo, foi considerado a maneira como a

estudante escreve e interpreta a LP. Foram realizadas algumas correções para melhor compreensão na leitura, entretanto, a essência da escrita foi preservada.

O trabalho se caracteriza com uma abordagem metodológica qualitativa, pois existe uma subjetividade pelas experiências humanas e como método utilizou-se a pesquisa narrativa que de acordo com Sahagoff (2015) esse tipo de pesquisa busca compreender a experiência humana, ou seja, é um estudo de histórias vividas e contadas, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores. Os autores que embasaram o trabalho foram Pimenta e Lima (2006), Felício e Oliveira (2008), Sahagoff (2015), Quadros (2006), Sá (2011), dentre outros.

O trabalho está organizado em três tópicos relevantes para compreensão do processo: revisão teórica sobre educação de surdos, importância do estágio na formação profissional do estudante e o relato de experiência/metodologia, seguido das considerações finais.

RESUMO DA HISTÓRIA DO POVO SURDO

Começar história dos surdos cidade Grécia e Roma antiga, eles não ter direitos e pessoas pensar surdos deficientes. Roma falar e pensar pessoa surdo não gosto ruim porque surdo não pode comunicar. Família medo esconder surdo casa.

Na Grécia pessoa pensar surdo deficiente, surdos morrer jogados no rio. Escrever autora Strobel (2009, p. 18) “Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses”.

O Aristóteles falar surdo não ter linguagem também não pensar. Surdo pouco audição não ter nada, Aristóteles dizer nascer surdo-mudo ser pessoa incapaz.

Idade moderna, Girolamo Cardano falar e reconhecer surdo. Falar surdo aprender e desenvolver e surdo precisar uso língua de sinais. Pedro Ponce de Leon primeiro criar escola surdo ensinar física e latim. Ele criar escola professor surdo, usar metodologia dactilologia, escrita e oralização.

Idade Contemporânea, Abade Charles Michel antes morrer criar 21 escolas surdos França e Europa. Jean Itard falar surdo pode treinar ouvir palavras. Medico escrever língua sinais ajudar memória surdos.

Eduardo Huet vir Brasil professor surdo praticar licença, o imperador D. Pedro II abrir escola surdo.

Em 1857 primeira escola surdo no rio “Imperial instituto dos surdos-mudos”, hoje INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Nessa escola misturar língua de sinais francesa com línguas surdos regiões Brasil, depois criar a Libras (língua brasileira de sinais).

Em 1880, primeiro Congresso surdos-mudos, onde Milão-Itália método oral votado escola surdos línguas sinais não pode ilegal, surdo não poder usar língua de

sinal, Alexander Graham ajudar no Congresso, defender método oral surdo.

Em 2002 Brasil criar Lei Libras 10.439, importante reconhecer língua surdos. E, 2005 Decreto 5626/2005 obrigar ensinar Libras universidades licenciaturas e ter interpretes escolas.

Povos surdos querer língua libras Brasil. Lei Libras importante, estudante aprende melhor Libras. Escola professor falar boca, não tem comunicação, difícil surdo, ele não entender, precisar interprete.

Surdo quer escola bilingue. Povo surdo quer aprender língua bilingue, Libras e português, cultura surda ter expressão visual. O direito educação surdo quer, ensinar e escrever pode surdo.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O estágio é o momento no qual o estudante tem a oportunidade de estar na escola vivenciando experiências como futuros professores, bem como observar o que estudou e aprendeu nos encontros teóricos em sala de aula. Não existe dicotomia entre a teoria e prática, são momentos que ocorrem em espaços diferenciados, mas que são interdependentes.

Nessa compreensão, pode-se afirmar que a atuação do professor em sala de aula é o momento de observar, fazer, planejar e interagir com o estudante em uma relação que deve ser ação/reflexão/ação. Desse modo o estágio não é apenas um momento de prática, é também uma reflexão da teoria aprendida em sala de aula.

O Ensino Fundamental I é um dos espaços de atuação do professor e como tal, deve ser o local onde o estudante possa atuar e vivenciar toda as atividades de uma escola. Assim sendo, o estágio nessa modalidade de ensino para o estudante é um importante momento de sua formação inicial.

Pimenta e Lima (p. 12-13, 2005) colocam que:

> A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

Pode-se concluir que o estágio supervisionado é um momento de extrema importância para o aluno surdo. A experiência e vivência da estudante de matemática em uma escola do ensino fundamental constitui papel preponderante em sua formação como futuro docente. É nesse espaço, a escola, onde ela vai interagir com as crianças, professores e todo o funcionamento de uma instituição.

A instituição onde o estágio foi realizado, é importante destacar, tem políticas

de inclusão, é uma escola inclusiva, na qual recebe estudantes surdos. Ela é uma instituição "Pólo" na rede municipal da cidade de Teixeira de Freitas/Ba, pois concentra uma quantidade de estudantes surdos matriculados. A escolha dessa escola foi proposital para favorecer a estudante surda, pois precisava de um ambiente no qual ela tivesse plena participação e contato com outros alunos surdos.

Existe uma crítica ao modelo de escola inclusiva por alguns estudiosos da educação de surdos (Sá (2011), Quadros (2006), Silva (2008), dentre outros), já que consideram essa escola como excludente e não atende às necessidades do povo surdo. Na atualidade eles vem em defesa de uma escola bilíngue, na qual a Língua (L1) seja a Libras e a Língua (L2) LP.

> A escola tem de se preparar para atender a todos, indiscriminadamente. No entanto, o direito de "estar" num lugar não faz desse "o melhor lugar para se estar". Antes do "direito de estar em qualquer lugar" há o "direito de estar no melhor lugar". Os surdos têm o direito de estar num ambiente plenamente favorável e propício ao seu desenvolvimento linguístico, cultural, social, comunitário e pessoal". Sem uma língua que possa intermediar a ação comunicativa, nada pode ser construído, e o que pode acontecer é as partes envolvidas (no caso a professora e os alunos Surdos) fingirem que participam de uma interação e que uma comunicação real está acontecendo. Ou dizendo de uma forma totalmente aberta: o aluno finge que aprende, e o professor finge que ensina. (SÁ, 2011, p. 11)

Sá (2011) vem justamente defender a escola bilíngue para surdos e expressa claramente que a escola inclusiva não atende às especificidades da pessoa surda, pelo fato dela precisar ser alfabetizada em sua língua materna (LS) e posteriormente aprender a (LP).

Nessa compreensão a estudante surda e todos os envolvidos, tiveram uma experiência riquíssima, pois além de planejar o seu trabalho, a estudante participou em sala de aula como docente em uma situação inversa de uma escola inclusiva (Professor ouvinte e interprete em sala de aula – Libras como segunda língua para o estudante surdo). No estágio a estudante surda participou como se estivesse em uma escola bilíngue (ministrou as aulas em Libras, com o intérprete para traduzir para os ouvintes, nesse momento os estudantes surdos receberam instrução diretamente da Libras).

Assim, pode-se refletir que essa experiência do estágio foi de muito aprendizado e de certo modo inovador. Torres (2012) descreve que a vivência do estágio deve ter ações inovadoras e com rupturas paradigmáticas. E foi isso que aconteceu com todos os envolvidos, professores, escola, universidade, colegas, estudantes e intérprete de Libras.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA E A MINHA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

O CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia desse trabalho teve uma abordagem qualitativa e utilizou-se da pesquisa narrativa para contar como foi a experiência. Segundo Abrahão (2003) as investigações narrativas permitem ao pesquisador realizar pesquisas qualitativas que refletem a própria experiência, as suas representações da realidade, os seus significados e reinterpretações.

Esse artigo, portanto, conta a experiência de estágio de uma estudante surda em uma escola da rede municipal no ensino fundamental I que estuda Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É um trabalho escrito a duas mãos, orientadora e orientanda que juntas vivenciaram aprendizagens mútuas, em uma relação dialógica do ensinar e aprender. A orientadora ao mesmo tempo que ensinava, também aprendia Libras com a estudante. O processo foi de troca de conhecimentos em todos os momentos.

Na construção desse trabalho a dialogicidade foi uma prática metodológica empregada, pelo fato de reconhecer que nesse contexto acadêmico duas culturas se misturavam e com isso havia a necessidade de se ter respeito e cuidado com outro. Considera-se nesse processo, uma relação horizontal, na qual a educação precisa ter sentido. Nos encontros de orientação e estudos, Paulo Freire foi um dos teóricos que embasou a relação docente/discente, pois a docente não tem fluência em Libras, aprendia a língua com a estudante e a estudante recebia apoio para os estudos e acompanhamento pedagógico da docente. A relação, portanto, ocorre de maneira horizontal, que como relata Freire (1967) é:

> Uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, p. 107, 1967).

Não tem como ocorrer de maneira diferente, pois como defende Paulo Freire nossos encontros têm confiança e aprendizagem para ambas, ou seja, há uma troca, e, principalmente, a certeza de que o trabalho realizado servirá para bases futuras. Não foi, e não é uma relação fácil do ponto de vista da comunicação (Libras/Gestual visual e Português/oral auditiva), entretanto aos poucos percebe-se o crescimento das duas.

Desse modo, para esse relato de experiência optou-se em manter a escrita da estudante, sem perder as especificidades culturais e características próprias da pessoa surda no que se refere à língua portuguesa, apenas efetuando algumas mudanças

para melhor entendimento do texto.

O ESTÁGIO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL

ESTÁGIO SALA AULA UNEB

Começar estagio sala aulas nós estudar professora Sinoélia. Ela falar gosto muito brincadeira. Quero matemática aula aluno aprender, escola crianças felicidade.

A professora falar precisa estágio com dois ou três alunos UNEB, preciso e organizar estagio papel. Colocar suas ideias cada aulas, escrever.

Professora Sinoélia falar importante estágio aluno ir ensinar feliz, raiva não pode, não gosto, brincadeira sorrir importante.

Estágio ensinar escola bom aluno UNEB, aprender professor ensino brincadeira, também ensinar soma, adição, multiplicação. Estágio importante aluno UNEB organizar aula. Criança falar não gosto matemática, não pode faltar brincadeira, criança aprende fácil matemática.

Com base nos parágrafos acima, Barreiro e Gebran (2006) destacam que o estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático. Isso porque ele deve proporcionar aos estagiários, maior entendimento das práticas e ações realizadas dentro das instituições escolares e que os cursos de formação para professor, devem pautar-se por conteúdos e atividades no decorrer do estágio que discutam o contexto da formação, da atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor.

Ensinar brincadeira matemática criança precisa. Criança aprender matemática suave tranquilo. Ensina aprender soma ou multiplicação ou subtração.

Metodologia importante porque aluno organizar ensino matemática. Objetivo como sala ensinar e estudar, criança aprender brincadeira matemática. Estagio gosto porque professora Sinoélia falar aluno escrever ideia, aluno escrever papel, mostrar aluno viver estágio matemática gosto bom.

ESTÁGIO ESCOLA INCLUSIVA

Apresentar estágio curso matemática junto colegas Yasmim, Micaely. O estágio Escola Vila Vargas, Ensino Fundamental I. Nós planejar o estágio antes e escrever objetivos, conteúdos (somar, dividir e multiplicar), metodologia e avaliação.

O estágio acontecer toda quarta-feira manhã 07h até 11:30h e quinta feira 07h e 11:30h. O estágio ter interprete junto em sala de aula, Davi Nascimento. Ele fazer interpretação dos ouvintes e também interpretar o que eu explicar.

Na primeira semana Yasmim começou e explicar como seria as aulas estágio e o assunto explicar. Na segunda semana Micaely falar assunto também e explicar

brincadeiras. Ter o interprete Davi Luiz que fazia a interpretação quando precisar, no começo eles acharam diferente uma professora surda, mas depois não achar estranho porque a escola é um polo de educação de surdos.

Pimenta e Lima (2005) defendem que um curso de formação para professor estará auxiliando o estudante quando possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades para o bom desempenho docente. Acontecer isso no estágio eu fazer, ter situações novo para estudantes UNEB, alunos escola Vila Vargas e professor.

O estágio fez ver crianças não tem melhor base conteúdos matemáticos, operações básicas não conseguir realizar. Porém, através dos jogos matemáticos e brincadeiras eles sentir feliz a aprender. Sempre quando chegar sala de aula eles perguntar se hoje ter brincadeiras e nós responder que sim, então pular de alegria.

Segundo Felício e Oliveira (2008) o estágio curricular auxilia no processo de ensino e de aprendizagem, pelo fato de inserir o estudante na realidade do cotidiano escolar e preparar o aluno para o exercício da profissão. Assim, o estágio mostrar difícil alunos matemática e importância professor sala aula.

O jogo brincar fazer esquecer que estudar e aprender, porque eles brincar. Quando colega não saber fazer e errar, o outro colega ajudar e rir muito. No final brincar uma bala ou chocolate era sempre aluno feliz. Sempre esperar ansiosos quarta-feira ou quinta, dia que acontecia o estágio.

Cada dia era duas a três atividades práticas, uma que estudantes gostar, foi o bingo da soma que usar feijão para marcar, eles pular alegria e ficar ansiosos para acabar fim linha ou a cartela porque aluno ganhar ter brinde. Também ter o bingo da soma em que os alunos ter que saber qual a parte completar valor. Esse bingo, alunos ter dificuldades, difícil eles fazer, porque não entender, mas depois explicar bem e eles entender.

Nós no estágio ficar duas professoras diferentes. Uma na quarta outra na quinta. Elas ter diferenças, mas elas duas ter cuidado com alunos sala de aula, elas respeitar cada aluno e ajudar.

Estágio importante para estudo estudante. O resultado foi aprender professor escola, ver alunos feliz brincar jogos matemáticos e ajudar planejar aula junto colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio, portanto, foi muito significativo para todas as pessoas envolvidas, para a própria estudante surda, bem como para os alunos da escola, professores, as colegas de grupo do estágio e o intérprete.

A narrativa efetuada pela estudante demostra que ela participou do planejamento com as colegas de grupo e essa experiência possibilitou vivenciar o dia a dia de uma escola inclusiva. Percebe-se na escrita dela, o entendimento em relação a prática docente, a participação nas aulas do componente estágio, sobre a importância de

se aprender matemática de maneira lúdica e que a docência é feita com professores engajados e conscientes do seu papel.

O estágio mostrou também as necessidades dos estudantes na sala de aula, as carências do fundamental I em relação à linguagem matemática, e, sobretudo como é a realidade de uma escola inclusiva, na qual tem a presença de interpretes para garantir a mediação entre uma pessoa surda e os ouvintes com a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Outro aspecto salientado nesse trabalho, é que a história oral descrita pela estudante surda, apresenta a realidade da maioria dos surdos brasileiros que tem a língua portuguesa como segunda língua e por esse motivo exibe uma escrita com verbos no infinitivo e frases sem conectivos. Assim, esperamos também que esse trabalho possa trazer compreensão sobre a cultura surda e seu modo de pensar e escrever em Português.

Foi também um processo de aprendizagem para orientadora, que com paciência e compreensão, pode possibilitar a estudante surda a realização desse artigo. A satisfação de realização e conclusão foram sentimentos vivenciados por todas as duas com esse trabalho.

"Estágio importante trabalho escola aprender escrever e fazer trabalho professor".[1]

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

FELÍCIO, Helena M. dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Rev. Educar**; Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15. Acesso em 08/11/2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em 23/10/2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Vol. 3, número 3 e 4, pp. 5-24, 2005. Disponível em http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em 20/05/2015.

QUADROS, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schiedt. Brasilia: Mec, SEESP, 2006.

SÁ, Nídia de. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

1 Escrita da estudante

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa narrativa:** uma metodologia para compreender a experiência humana. Disponível em Acesso em 30/05/2008.

SILVA, Aline Pacheco et al. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de história de vida. **Rev. Mosaico**: estudos em psicologia, v. 1, nº 1, 25-35, 2007. Disponível em https://seer.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/4344. Acesso em 02/09/2016.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em 21/03/2017

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira. Estágio supervisionado e pesquisa: articulação necessária na formação de pedagogos. In SOARES, Sandra Regina; BORBA, Valquíria C. M. **Ensino e aprendizagem**: análise de práticas. Salvador: EDUNEB, 2012 (Série Práxis e docência universitária; v.1)

CAPÍTULO 16

EXPLORANDO O CORPO HUMANO: DISCURSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Jucenilde Thalissa de Oliveira
Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís – Maranhão

Fernando Vinícius Pereira de Almeida
Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís – Maranhão

Jackson Ronie Sá-Silva
Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
São Luís – Maranhão

Marcos Felipe Silva Duarte
Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís – Maranhão

RESUMO: O corpo humano possui uma conjuntura de significados que vão além da sua materialidade biológica, possui marcas do contexto social e histórico em que estar inserido. E dessa forma, ele é uma construção sociocultural. A partir disto, os Estudos Culturais em Educação entendem a escola como uma instituição capaz de conduzir a construção das identidades dos indivíduos para um determinado contexto sociocultural ocorrendo por meio das pedagogias culturais e dos artefatos culturais (livros didáticos) carregados de intencionalidade pedagógica que estabelecem um sentido de pertencimento a pré-determinadas representações e padrões, de comportamentos, gêneros, sexualidades e de corpo. Deste modo, se faz interessante reconhecer, compreender e problematizar os discursos sobre o corpo humano impressos em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio utilizados na rede pública de ensino de São Luís – MA.
PALAVRAS-CHAVE: Corpo Biológico e Cultural. Estudos Culturais em Educação. Ensino de Biologia.

ABSTRACT: The human body has a conjuncture of meanings that go beyond its biological materiality, has marks of the social and historical context in which to be inserted. And in this way, it is a sociocultural construction. From this, the Cultural Studies in Education understand the school as an institution capable of conducting the construction of the identities of the individuals for a certain sociocultural context occurring through the cultural pedagogies and the cultural artifacts (didactic books) loaded with pedagogical intentionality that establish a sense of belonging to predetermined representations and patterns of behavior, gender, sexuality and body. In this way, it is interesting to recognize, understand and problematize the discourses

about the human body printed in high school biology textbooks used in the public school system of.
KEYWORDS: Biological and Cultural Body. Cultural Studies in Education. Teaching of Biology.

INTRODUÇÃO

A escola é um importante ambiente de educação de sujeitos para um determinado contexto social. E para a perspectiva dos estudos culturais: "A educação não é simplesmente mediadora de identidades, ela é ativamente produtora de identidades, posicionando os sujeitos em relação a verdades de raça, sexo, gênero, religião, nação, classe, faixa etária corpo, etc.", ela estabelece "vínculo entre pedagogias culturais e a produção de identidades, operando com processos de regulação, normatização, governamento, processos de subjetivação", as pedagogias culturais estabelecem um sentido pertencimento a determinadas representações e padrões, de gêneros, sexualidades e de corpo (Seffener & Figliuzzi, 2011). Deste modo, é pertinente perceber de que formas e quais os discursos sobre o corpo humano estão presentes em livros didáticos utilizados por professores da rede pública de ensino de São Luís-MA. Neste trabalho objetivou-se compreender e analisar os discursos sobre o corpo humano em livros didáticos de Biologia do Médio a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos dos Estudos Culturais em Educação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os livros didáticos utilizados foram catalogados de três escolas do ensino médio de São Luís – MA com suas respectivas bibliotecas: Escola Modelo Benedito Leite (Bairro Centro), Fundação Nice Lobão – Cintra (Bairro Anil) e Liceu Maranhense (Bairro Centro). Totalizando três coleções, a saber: SILVA, Junior, César. **Biologia.** César da Silva Junior, Sezar Sesson, Nelson Caldini Junior. 11° ed. São Paulo: Saraiva, 2013 (possuindo três volumes de livros didáticos do 1° ao 3° ano); CHEIDA, Luiz Eduardo. **Biologia integrada**: Volume único. São Paulo: FTD, 2003 (com Caderno de Atividades) e LINHARES, Sérgio. **Biologia hoje**/ Sérgio Linhares, Fernando Gewandsznajder. 2° ed. São Paulo: Ática, 2013. Esta compreendendo três unidades de livros didáticos do 1° ao 3º ano. Posteriormente os livros passaram pelo processo de leitura, categorização e análise a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa documental, buscando compreender o objeto pesquisado (Cellard, 2008; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). E através da perspectiva dos Estudos Culturais em Educação. A partir da análise dos livros didáticos das três coleções, foram construídas duas principais categorias: "Corpo Biológico", que compreende o corpo humano através da sua anatomia e fisiologia (figuras 1, 2 e 3), e, "Corpo Cultural", que entende o corpo humano através de construções históricas, sociais e culturais (figura 4, 5 e

6), cada uma possuindo subcategorias (Corpo Biológico: Corpo Estrutural/Funcional, Corpo Saúde/Doença e Corpo Reprodutivo; Corpo Cultural: Corpo Gênero, Corpo Etnia, Corpo Social e Corpo Sexualidade) de acordo com as temáticas que envolviam o corpo humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpo humano pode ser entendido de diversas formas, desde uma estrutura anatômica/fisiológica, a uma estrutura que possui significados e representações de um determinado contexto, seja ele histórico, social ou cultural. Desta forma, não é possível tratar o corpo apenas como uma mera materialidade, pois ele possui identidade, como afirma Silvana Vilodre Goellner:

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as invenções que nele operam, [...]Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e socais que a ele se atribuem (Goellner, 2008, p.28).

Assim sendo, o corpo humano possui uma conjuntura de significados que vão além da sua materialidade biológica, ele também é uma construção social que é educada continuamente, por processos que são contínuos e minuciosos, atribuindo formas de ser, sua aparência e comportamento. “Educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na mídia, na medicina, nas normas jurídicas, enfim em todos os espaços de socialização com os quais nos deparamos, cotidianamente[...]” (Goellner, 2010, p.74), desde recomendações no vestuário, postura, aparência, saúde. Os nossos corpos estão sob constantes influências, sem mesmo nos darmos conta, pois nos parecem “naturais”.

A partir das categorizações dos discursos de corpo humano inscritos nos livros didáticos obtidos nesta pesquisa nas categorias de corpo biológico e corpo cultural e, posterior subcategorias diferenciadas de acordo com as temáticas dos discursos encontrados, percebemos pela representatividade das categorias relacionadas ao corpo biológico o quanto é priorizado o estudo do corpo humano para o viés biológico, dando menos espaço a concepção do corpo como integrante de uma cultura que carrega marcas de um momento histórico, social e político, discussões essas pertinentes para a construção de um cidadão. E desse modo, é preciso desnaturalizar e historicizar os currículos da educação para construir um arranjo multicultural, que analise e critique os processos discriminatórios, a favor de uma educação mais inclusiva. Segundo Santomé (1995) a educação nas escolas deve constituir:

> [...] um espaço onde as novas gerações se capacitem para analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado

possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os princípios e os problemas da sociedade que a pertencem. Uma pedagogia antimarginalização precisa levar às considerações as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e porque as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais (SANTOMÉ, 1995, p. 176-177).

Figura 1: A - Representação das categorias de Corpo Estrutural/Funcional; **B -** Corpo Saúde/Doença; **C -** Corpo Reprodutivo.

Fonte: **1:** Cheida, 2003, p. 267; **2:** Silva, 2013, p. 154; **3:** Linhares, 2013, p. 83.

Figura 2: A - Representação das categorias de Corpo Gênero; **B -** Corpo Social e **C -** Corpo Etnia respectivamente

Fonte: **2:** Silva, 2013, p. 232; **2:** Silva, 2013, p. 79; **3:** Silva, 2013, p.63

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos livros analisados foi constatada a prioridade do estudo do corpo a sua anatomia e fisiologia, no estudo do corpo puramente biológico, apresentando menos conteúdos sobre o corpo cultural e este se apresentando na maioria das vezes, na forma de imagens e ilustrações, quando encontrados na forma de texto se caracterizam de forma mais superficial, sem uma discussão integrada ao corpo do texto. É preciso reconhecer que esse corpo caracterizado como biológico, como um corpo que também é cultural ao passo que possui especificidades e subjetividades que são únicas e particulares, e que atuam em conjunto com os aspectos socioculturais, precisamos tornar nossas escolas mais inclusivas no reconhecimento e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

SAFFENER, Fernando; FIGLIUZZI, Adriza. Na escola e nas revistas: Reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **R. FACED**. Salvador, n. 19, p. 45-59. Jan/jun. 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos Corpos, dos gêneros das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n.1, jul., 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO 17

FALTA DE ATIVISMO DOCENTE: DESCARACTERIZAÇÃO DA PROFISSÃO - CENTRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Genilda Alves Nascimento Melo
Instituto Superior de Ciências Educativas (Ramada - PORT)

Célia Jesus dos Santos Silva
Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus – BA)

Andréia Quinto dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

RESUMO: Esta pesquisa se **propõe** a discutir a fragilidade do perfil docente, da escola básica estadual, em razão do distanciar dele no movimento classista. A sustentação teórica é dada por Alarcão e Canha; Zygmunt Bauman; Lucy Costa; Olgaíses Maués et all; Deleuze e Garatarri; Claude Dubar; Gouveia e Ferraz; Vagna Lima; Richard Sennett; Tardif e Lissard; Minayo e Guerriero; Antonio Nóvoa; Bárbara Ramaccotti; Teodoro e Lara; Teixeira e Schiites; José Ramalho; cotejará o educador desterritorializado, em crise identitária, sem empoderamento social, frente as novas demandas trazidas pela sociedade do conhecimento, além disso, desvinculado de uma militância. **Método** qualitativo de pesquisa, com análise de entrevista semiestruturada, possibilitou conhecer a fragilidade docente em meio os processos estressantes pelo afastamento da luta social e representativa. **Resultados**: É imperativo que o docente da escola básica se una, independente das circunstâncias atuais e resgate os valores ativistas, como parte de autoestima; reconstrua a identidade sindical e profissional, como empoderamento de uma classe.

PALAVRAS-CHAVE: Fragilidade docente; Ativismo; Identidade sindical e profissional

ABSTRACT: This research proposes to discuss the fragility of the teaching profile, of the state basic school, due to the distanciar of him in the classist movement. The theoretical support is given by Alarcão and Canha; Zygmunt Bauman; Lucy Costa; Olgaíses Maués et all; Deleuze and Garatarri; Claude Dubar; Gouveia and Ferraz; Vagna Lima; Richard Sennett; Tardif and Lissard; Minayo and Guerriero; Antonio Nóvoa; Bárbara Ramaccotti; Teodoro and Lara; Teixeira and Schiites; José Ramalho; will confront the deterritorialized educator, in an identity crisis, without social empowerment, facing the new demands brought by the knowledge society, in addition, unrelated to a militancy. Qualitative method of research, with semistructured interview analysis, made it possible to know the teacher ‘s fragility in the midst of stressful processes by distancing himself from the social and representative struggle. Results: It is imperative that the elementary school teacher join, regardless of current circumstances and

rescue activist values, as part of self-esteem; rebuild trade union and professional identity as empowering a class.
KEYWORDS: Teacher fragility; Activism; Trade union and professional identity

1 I INTRODUÇÃO

As transformações sociais trouxeram para o campo educacional uma crise em série, que vai desde a reorganização dos espaços físicos; perpassam pela ressignificação dos ambientes de aprendizagem; caminham pela estrutura didático – pedagógica; adentram na sala de aula; alcançam professores, alunos e comunidade. Encontram professores com práticas desalinhadas do discurso; alunos sem objetivos visíveis e a comunidade que busca uma resposta para os resultados diferentes das propostas oferecidas. Para o professor, situação de desalento, incerteza, dúvidas, fragilidades; há cobranças sem apoio.

Essas situações provocaram o afastamento docente de sua representação. Estabeleceu – se um enfraquecimento do perfil docente. A sociedade considera a profissão docente como suporte principal ao crescimento social de seus indivíduos, exige, quer resultados, mas não respeita como profissão base. Enfrenta, destrata, invade a privacidade dos saberes, determina o que deve ser feito. Por outro lado, destina –se a Escola funções específicas de outros ambientes de formação, vem a sobrecarga.

Neste momento, há necessidade que surja um grupo representativo forte, para que, alinhado aos objetivos da escola, trace caminhos acertados e inéditos para atender a essa dinâmica, da mais linear sociedade do conhecimento. É preciso, portanto que haja nova formação identitária docente junto ao movimento sindical, reconstrua – se a militância de classe.

1.1 Formação identitária docente e o movimento de classe

As profundas e rápidas mudanças, por que tem passado a sociedade, vem deixando um rastro de intranquilidade entre os profissionais da educação, pois que a velocidade com que novas informações chegam e passam não dão conta de que o professor se encontre, se refaça, forme novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades de crescimento para o aluno do século XXI – instável, individualista, integrante de uma sociedade líquida, com identidade em crise. (BAUMAN, 2005)

Neste embate pessoal, o educador precisa de um coletivo para se agregar e buscar soluções imediatas, tais quais as transformações sofridas em curto espaço de tempo, visto que além dos problemas básicos de estratégias didático – pedagógicas, surgem também as questões de políticas públicas envolvendo direitos e garantias deixados para trás, junto ao modelo antigo de educação, mas que serviu de base para

que o docente chegasse a esse novo momento.

Em posição inversa, a sociedade do conhecimento chega e despreza os valores dos profissionais em educação. Traz condições de trabalho mais complexas, com menos aparato estrutural; mais exigência para com resultados, menos apoio financeiro. O professor precisa de mais eficiência na ministração das aulas, porém recebe classes abarrotadas de alunos; entretanto, em regra geral, há responsabilização do professor aprender do aluno. Este profissional não tem reconhecido o seu trabalho pelo seu grupo social.

É neste ponto de convergência que se faz necessário a atuação de representação da classe docente. O fortalecimento do trabalho individual será transformado em coletivo, quando o professor der, novamente as mãos em parceria ao grupo de militância. A representação de classe é, ao mesmo tempo, sujeito coletivo e de representação, pois que a ação grupal agenciará discussões; buscará a reestruturação nas garantias perdidas; lutará por novas condições de trabalho, para que fortaleça o processo técnico – pedagógico.

Claude Dubar (2012) observa que a escolarização continua se expandindo em todo mundo, mas há dois elementos distintos sociologicamente: o grupo que é reconhecido e o que não é reconhecido pela sociedade. Dolorosamente, isto se aplica a profissão – docente. Em pesquisa sobre identidade profissional, este autor mostra que a construção de uma carreira profissional, reconhecida pelo social, não se dá apenas pelos conhecimentos teóricos adquiridos da academia, mas no sucesso adquirido na prática, no desempenho da profissão, no relacionamento diário com as pessoas que receberão os serviços daquele profissional. O professor, portanto, precisa resgatar este vínculo social. É através da representação classista que ele terá força. Este profissional precisa atuar junto a outros espaços de formação, com vistas a busca de elementos que reconstruam os saberes, reinventem modelos compatíveis a pós – modernidade. O sindicato da categoria precisa ser um desses imprescindíveis espaços de formação para a reconstrução da identidade docente.

1.2 Fragilidade no perfil docente pelo distanciamento do movimento de classe

Dubar (2006) defende que a identidade não é unidade que se conserva na subjetividade, pensada pelos clássicos. É, antes de tudo, um misto paradoxal de "diferenciação e generalização". Em primeiro momento, a diferença é a identidade, entretanto, essa identidade só acontece em um grupo de pertença. "É aquilo que existe de único e é aquilo que é partilhado" (DUBAR, 2006, p. 7-8) Em análise do professor, a perda de identidade se deu também por não mais encontrar força dentro do grupo dele. A profissão (professor) perdeu o lugar na escala social. Assim, "a identidade não é apenas social, ela é também pessoal" (idem p. 10) [...] "são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos reconhecerem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego" (ibidem, p.46)

A crise existencial do professor é resultado de um misto de problemas acumulados na família, na vizinhança, no trabalho, na ausência do plano de carreira, da invisibilidade profissional, pois "não existe identidade sem alteridade, isto é, sem relação entre si para o outro" (ibidem, p.30). Diferente de outras classes profissionais, o docente entra em movimento de protesto, mas não é sequer ouvido. Exemplo clássico foi a greve de 115 (cento e quinze) dias dos profissionais em educação no Estado da Bahia no ano de 2012. O governador fez recusa em receber o grupo representante. Inúmeras famílias ficaram sem salário; outras famílias foram demitidas. Nenhuma reivindicação alcançada. O professor está em situação de "identidade partilhada por um grupo desprovido de memória coletiva, desvalorizado, perda de referência". (DUBAR, 2006, p.57)

O retorno dos professores desta paralisação trouxe muitas doenças: pressão alta, desmaios, arritmias, estresse, depressão; em muitas vezes, por motivos banais, o professor colocou alunos para fora da sala de aula, fez troca de palavras ofensivas, saiu da sala aos prantos e deixou a turma. Note-se que 2013 foi um ano adverso para o professor-regente de classe e isso gerou o sentimento de baixa autoestima. Veio à materialidade o valor biológico do corpo sem órgão, no sentido do esvaziamento de si. A improdutividade docente, o desânimo de retornar as atividades de docência. Diferente do valor cinético do corpo sem órgão de Deleuze e Guatarri (2010), o professor não redirecionou para fruição, intensificação, não se dispôs encontrar outras estratégias para o fazer didático pedagógico com funções de "transformar a impotência e a tristeza em potência de agir e pensar e alegria de viver" (RAMACCIOTTI, 2012, p.4)

Por outro lado, a falta de credibilidade e de confiança do professor em sua militância o fez desistir também da participação nos movimentos de classe. Em diversos momentos de paralisação da classe, poucos são os professores que se fazem presentes em caminhadas, protestos. Muitos ainda não veem razão em parar as aulas naquele período solicitado, pois a descrença alimentou a ideia de que não valia à pena. Dubar (2006) argumenta que o resultado positivo dos movimentos classistas do século XX ocorreu em razão de que os militantes "exprimiam, pelo menos parcialmente, uma solidariedade operária, uma autêntica forma de consciência de classe" (idem, p.28)

Em estado de frustração, por não conseguir encontrar as causas ou causadores, o profissional em educação revelia-se, chega ao desamparo. Como o Outro deixou de ser representação, o Eu refugia-se em si mesmo: uma maneira de preservação da identidade adquirida, quando havia a mediação entre o EU e o Nós. Hoje, o professor é estrangeiro em si mesmo. Sente-se incompreendido pela mãe (sociedade) ou pela ausência total, simbolizado pela morte dessa mãe que existia no século XX. A representação sindical, que entrou em falência múltipla, transformou o educador em órfão, um imigrante.

José Ramalho (2014) mostra que o sindicato deve funcionar com frente de resistência, já que essas mudanças, nos movimentos sociais, fazem parte da conjectura que o sistema de trabalho saiu do tradicional econômico-industrial para

o cultural, afetou também o comportamento coletivo. A identidade pessoal de cada trabalhador é modificada, no tempo e no espaço na vida cotidiana, a motivação e os padrões culturais da ação individual foram afetados, pois o sentido da atuação em grupo depende de uma referência coletiva. liberdade de expressão, a autonomia dos sujeitos trouxe novos valores para os indivíduos. Os produtos são consumidos através de uma grande carga de informação e simbologia: tendência à particularização.

No século XXI, foi aberta outra vez a Caixa de Pandora, a liberdade e a autonomia – a emancipação tornou os sujeitos mais individualizados, apesar de coletivos. As necessidades são cada vez mais atendidas de forma automatizada pelo aperfeiçoamento dos sistemas modernos de informação. Dessa forma, os conflitos tendem a ser temporários. Os indivíduos não mais lutam por pequenos grupos, o importante hoje é ser rede com fins específicos para grandes mobilizações pela paz, pelo aborto, contra a política nuclear o que ele chama de códigos culturais. Por se viver em uma sociedade fluida, os indivíduos têm compromissos de curta duração. Não há entusiasmo por engajamentos, como em modelos anteriores. O homem moderno vive no paradoxo de ser individual e coletivo ao mesmo tempo. Há o aprisionamento do sujeito em sua liberdade. Mas tal liberdade é ilimitada, embutida impotência, já que esta aprisiona o próprio sujeito.

A crise existencial do professor no Estado da Bahia teve ainda como elemento motivador o assentimento político do movimento da classe na esfera governamental. A voz conflituosa do professor foi silenciada pela condição dual de sindicato e governo serem as mesmas representações, já que vindicações e poder não podem ser exercidos pelas mesmas pessoas. Teixeira e Schiites (2014) argumentam que os direitos do cidadão, na prática não servem para o que foi pensado em sua origem. O envolvimento docente em luta de classe, indica alguns motivos pelos quais os professores arrefeceram-se no movimento: frequentes decepções – não cumprimento de acordo do governo, formas de abordagem na sensibilização do professor; medo de represálias, tais como corte salarial, demissão, punições aplicadas pelos dirigentes escolares. Somam-se a isto as disputas internas do sindicato, onde diferentes ideologias não convergem ao fim coletivo, mas ao desrespeito, à intolerância e falta de ética nas discussões. Outro fator em nuance é o isolamento do professor pelo excesso de carga horária de trabalho, como ainda, a corrosão temporal do modelo de dedicação integral.

Richard Sennett (2009) postula que as instituições precisam ser modernizadas a cada dia. Procurar novas estratégias de trabalho, pois se isto acontece, o declínio vem, visto que “se não faz alguma coisa nova, a vida, como um terno muito usado, vai-se tornando cada vez mais esmolambado” (SENNETT, 2009, p.91). Alarcão e Canha (2013) mostram condições que a escola tem de mudança, mas precisa trabalhar na resistente dinâmica interpessoal e dialogada, movida por uma visão para mudanças, a fim de criar uma realidade sustentável, para categoria. É, outra vez, Nóvoa (2017) que analisa profissão docente, mostra a necessidade de afirmação, já que a crise sindical da profissão professor tem sido, por não mais haver harmonia entre o modelo

sindical atual e as necessidades de organização dos professor, pois uma das maiores dificuldade é, a “falta de apoio” ,atribui-se também a ausência de uma representação de classe.

Bauman (2001) corrobora com uma previsibilidade de um mundo novo, com a diminuição da vontade de luta por reforma social, visto que o declínio do engajamento político, foi substituído pelo prazer ‘eu primeiro’. O sociólogo da pós-modernidade aponta como segunda característica desta nova sociedade a ausência de liderança, pois “não há mais grandes líderes para lhe dizer o que fazer e para aliviá-lo da responsabilidade pela consequência de seus atos; no mundo dos indivíduos, há apenas outros indivíduos, cujo exemplo seguir na condução [...] da própria vida” (p.21) Fato que traz a ideia da “corrosão e a lenta desintegração da cidadania”, já que o” indivíduo é o pior inimigo do cidadão” (p. 25) Maués, et al (2015) defende que precisa – se de uma política de expansão a reconfiguração de papeis impostos pela sociedade moderna. Novos significados da relação privado/público. Estados cooperativos dos sujeitos se confundem o Eu e o Outro. A quem recorrer em situações de desamparo?!

1.3 Reconstrução de uma identidade sindical – um imperativo imediato.

A sociedade atual tem uma visão distorcida sobre a identidade do professor. A mídia corrobora no sentido de que pouco se divulga, quando os resultados são positivos e nunca se anuncia as dificuldades encontradas pelos professores, diante dos fatores externos que promovem o vagaroso e gradativo desenvolvimento do aluno.

Lucy Costa (2010) descortina os “Não – Ditos”, de Perrenoud (1999), na relação professor / aluno, que funciona como entrave no desempenho da prática pedagógica: o medo da agressão subjacente nos bairros marginalizados; a sedução negada – o professor não tem mais artifícios para seduzir o aluno a participar das atividades diárias da aula, no confronto com as novas tecnologias e ausência de estrutura didático pedagógica das escolas; o poder vergonhoso – a autoridade de mestre em sala de aula é proibida. Outras profissões, outros ambientes de formação exercem o poder para ter bons resultados, mas ao professor isto é indigno, visto como violência; a avaliação toda poderosa – é o fim último do trabalho escolar. O docente gasta horas do tempo pedagógico preparando teste, provas, outros para medir o imensurável (conhecimento), mas que não se apercebe o quanto é dolorosa e injusta a avaliação; dilema de ordem – situações didáticas de risco encontradas diariamente, que podem ser conduzidas ao fracasso e a exclusão escolares; a parte da bricolagem – ser criativo, correr risco, usar instrumentos de outras áreas, apostar em novo resultado; a solidão ambígua – fechamento aparente em um fazer pedagógico, mas que é determinado pela sociedade e prescrito pelas instituições de que faz parte; o aborrecimento e a rotina – o tempo de profissão faz o afligir das mínimas situações, entretanto o docente é um dos únicos profissionais que tem muitas atribuições; inconfessável distância – a pesquisa e a prática ainda é um fosso no trabalho docente, o mundo global trouxe a

complexidade; a liberdade sem responsabilidade – a semiprofissionalização: dota de "autonomia" o professor, mas nega o aparato técnico – pedagógico, condições gerais de produção, para que alcance os objetivos propostos.

Maurice Tardif e Claude Lessard(2009); Teodoro e Lara (2015) comentam que a categoria professor assemelhada ao proletariado trouxe a diminuição da autonomia no processo do trabalho, a perda do status quo, induzindo ao empobrecimento da categoria, nivelando este profissional aos demais trabalhadores que vivem achatados pela exploração capitalista, bem ainda pela opressão política, uma consequente perda de identidade. O retorno às origens de militância é ordem a priori. Dar as mãos, entrelaçar ideias, consolidar identidade docente, isto só é possível dentro de um grupo de pertença.

2 I METODOLOGIA

A realização da pesquisa se deu com o levantamento bibliográfico sobre o enfraquecimento do perfil docente ao se afastar do seu movimento de classe. Esta é uma pesquisa teórica e foi desenvolvida em uma abordagem quali – quantitativa. A escolha por esse tipo de abordagem se deu por apresentar um amplo leque de possibilidades a serem investigadas e indagações que estão presentes no cotidiano, o intersubjetivo e a reflexão sobre vários elementos da pesquisa permitem a interatividade entre o pesquisador e o outro (MINAYO e GUERRIERO, 2014).

O estudo foi realizado com professores das áreas da Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias que atuam na rede estadual de ensino, da Educação Básica, de escolas públicas distintas. Os entrevistados tinham idade entre 25 a 58 anos e tempo de serviço entre 5 a 20 anos na rede.

O objetivo foi conhecer o sentimento e o entendimento dos professores sobre a relação de identidade sindical e profissional; saber como está a frequência do professor em encontros com o sindicato; identificar prejuízos da classe com a ausência da militância; propor atitudes de retomada para uma nova relação professor / sindicato.

Utilizou –se de entrevista semiestruturada, para realização da coleta de dados, contendo questões subjetivas, apresentadas no quadro 1, no tópico resultados e discussões. Tais indagações foram aplicadas no processo de amostragem com os docentes.

Laurence Bardin (2016) argumenta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das informações, que visa obter, por procedimentos objetivos, o conteúdo das mensagens. Assim, os dados foram categorizados, considerando as semelhanças e distinções entre as respostas. Critério utilizado para classificação das informações foram as ideias mais relevantes.

3 I RESULTADOS

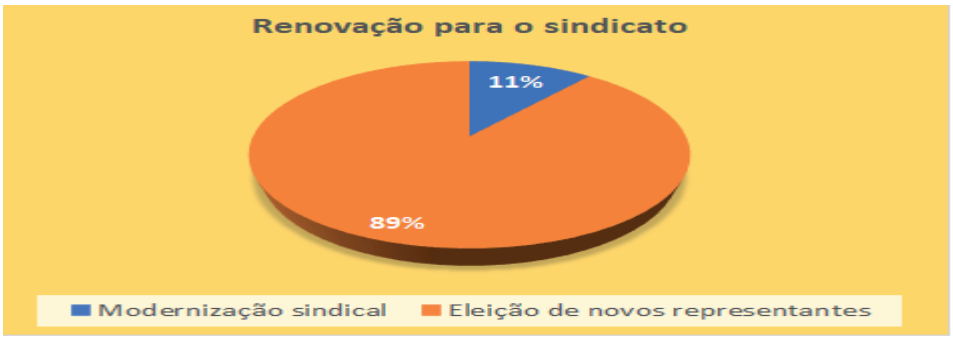
A composição para análise do conteúdo, Laurence Bardin (2016), em amostra representativa das ideias dos professores entrevistados sobre, relação de identidade sindical e profissional; saber como está a frequência do professor em encontros com o sindicato; identificar prejuízos da classe com a ausência da militância; propor atitudes de retomada para uma nova relação professor / sindicato trouxe um retrato verossímil aos acontecimentos atuais.

André Gouveia e Marcos Ferraz (2013) defendem o envolvimento dos professores em luta classista com fins de fortalecimento, para maior valorização profissional, seguridade de uma identidade sindical. A ausência do professor na militância de classe foi justificada pelo excesso de trabalho, responsabilidades familiares maiores; aumento das atividades do lar, pela saída do profissional do trabalho doméstico (com os novos direitos desta profissão, não tem aporte financeiro para mantê-lo; o professor ocupa maior tempo em trabalhos do lar impossibilitando a participação em movimentos classistas. Vagna Lima (2014) discute como um dos aspectos de declínio da categoria sindical, o reflexo das transformações políticas, sócio econômicas e tecnológicas. Com vistas a globalização, há um processo de cultura global que enfraquece a formação de uma categoria de defesa. Novas leis de relação trabalhista têm dificultado a efetiva participação do sindicato na defesa do grupo, já que partidos de direita tendem criar leis que reduzem a ação sindical.

Gráfico 1- Distanciamento do professor no movimento de classe

Prejuízos causados pelo afastamento do grupo sindical pelo professor – falta de informação; isolamento social; o desempoderamento social – descrédito da comunidade pelo enfraquecimento; perda de identidade de classe; perda de direitos conquistados: defasagem salarial, plano que não atende às demandas de saúde do professor; perda de garantias ligadas ao Plano de Carreira Docente. “ Grita em vão” , fica sem oportunidade de “lutar e cobrar” os direitos.

Propõe – se uma urgência para que o docente retorne à militância, retome os valores sindicais; eleja novos representantes; revitalize os ideais; convoque os colegas ao novo desafio de rever padrões para novamente agregar e crescer. André Gouveia e Marcos Ferraz (2013) identificam o campo sindical como ambiente privilegiado para a reconstrução da identidade profissional, traz espaços de liberdade, que assegura a autoestima docente.



Fonte: Dados análise (pesquisa autoral) outubro/2018

Gráfico 2- Imperativo a mudança no sindicato

4 I CONCLUSÕES

A globalização do mundo atual trouxe cobranças excessivas, bem como obrigações que antes não eram tarefas executadas pela escola. Muitas atividades do professor são executadas em espaço extra sala de aula; situação que tem causado cansaço físico e mental, a ponto da exaustão. O desencanto pelo que faz, o desalento em não realizar projetos, a falta de perspectivas em relação ao tratamento dado ao professor pelas autoridades, pelos pais e pelos alunos, provocou no docente um isolamento em si, constantes em os "Não – Ditos" de Perrenoud (1999).

A história sindical docente deixou para trás elementos básicos como, apoio a classe, compromisso político com uma educação de qualidade e de ser um espaço de discussão que encontre solução para uma área tão dinâmica e sofrida que é a educação. As novas demandas de sala de aula não têm par. Essas e demais situações levaram o profissional em educação ao ceticismo e ao afastamento também do movimento representativo de sua classe. Disso vem a necessidade de um novo modelo sindical, com políticas voltadas para os novos interesses dos professores, que deem a mão ao doloroso processo de desarraigamento de padrão desgastado do século XX, que resgate a participação ativa dos professores. Em contraposição, o docente precisa se achegar, movimentar a classe no sentido de provocar mudanças significativas para crescimento individual e da classe sindical, pois que a identidade profissional é coletiva, somente acontece dentro de um grupo de afinidades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I, CANHA, B. **Supervisão e Colaboração- Uma Relação para o Desenvolvimento.** Porto: Porto Editora, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luiz Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, Lucy Medrado Ferreira. **T&D no INSS – Uma Perspectiva de negociação coletiva.** Curso de Especialização em negociação coletiva apresentado a Faculdade de Administração na Universidade do Rio Grande do Sul. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. (2010) **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia1.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Ed 34, São Paulo: Coleção Trans, 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Trad. Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006

_____. **A construção de Si pela atividade do trabalho: a socialização profissional**. Tradução de Fernanda Machado. Cadernos de Pesquisa. Vol. 1 nº 146, maio/agosto 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. **Sindicalismo docente e a política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação.** Curitiba: Editora UFPR. Educar em Revista, n. 48, abr./jun. 2013.

LIMA, Vagna Brito de Lima. **Os processos de Globalização: fenômeno novo ou velho?** Revista Espaço do Currículo, v4 , n 3, setembro a dezembro, 2014.

MAUÉS, Olgaíses; SEGENREITCH, Stella; OTRONTO, Célia. **As políticas de formação de professores e a expansão comprometida.** Revista Educação em Questão, Natal, v 51, n 37, jan/abr 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa.** Revista Ciência e Saúde Coletiva. Abril de 2014.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, firma a posição docente**. Cadernos de Pesquisa. V.47, nº 166. Out/dez, 2017.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. **Deleuze: "como criar um corpo sem órgãos"?** Psicanálise & Barroco em revista, 2012. v.10, n.2.

RAMALHO, José Ricardo. **Trabalho, Sindicato e Globalização**. Revista das Ciências Sociais, nº 42, outubro de 2014.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter.** Tradução de Marcos Santarrita. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana**s. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2009.

TEODORO, Cristiane Aparecida Zambolin; LARA, Natália Bianca Bruni de. Profissão docente numa perspectiva marxist. 03 agosto de 2015.

TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski; SCHIITES, Daniel Severo. **Os Movimentos sociais como defesa dos direitos fundamentais**. 2014.

CAPÍTULO 18

FATORES DA EVASÃO ESCOLAR: NA ESCOLA JOSÉ DO PATROCÍNIO, DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO DISTRITO DE FAZENDINHA EM MACAPÁ, AMAPÁ – BRASIL

Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno
Gov. do estado do Amapá
maria_damasceno@hotmail.com

Nilda Miranda da Silva
Gov. do estado do Amapá
mirandaseed@gmail.com

Diana Socorro Leal Barreto
Gov. do estado do Amapá
maria_damasceno@hotmail.com

Eliana da Silva Rodrigues
Biblioteca Comunitária Paulo Coelho
cimoremio@gmail.com

Irany Gomes Barros
Universidade Federal do Rio de Janeiro
irany2012@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa de campo que visou identificar quais são os fatores da evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ensino médio, oriundos da escola José do Patrocínio, localizada no Distrito de Fazendinha em Macapá – AP, para elaborar este artigo foi realizado pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A questão da evasão escolar permeia por todo o estudo, a evasão escolar tem despertado discussões e reflexões sobre a prática educacional, contribuindo para o crescimento de pesquisas voltadas a desvendar esse fenômeno social escolar nesta sociedade, fenômeno que se evidencia a partir de um número elevado de alunos que se matricula ao iniciar o ano letivo e a escola não consegue retê-lo. Na pesquisa de campo, no que se refere a evasão escolar dos alunos oriundos da escola José do Patrocínio se situam em fatores da evasão escolar dos alunos oriundos da escola José do Patrocínio como fatores individuais, fatores acadêmicos/ institucionais e fatores socioeconômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Fatores da evasão escolar, Educação de Jovens e Adultos, Evasão escolar.

ABSTRACT: This article is the result of a field research that aimed to identify the evasion factors of the Youth and Adult Education students - EJA, high school, from the José do Patrocínio school, located in the District of Fazendinha in Macapá - AP, to elaborate this article was realized bibliographical research and field research. The issue of school dropout permeates throughout the study, school dropout has sparked discussions and reflections on educational practice, contributing to the growth of research aimed at unraveling this school social phenomenon in this society, a phenomenon that is evidenced from a high number of students who enroll at the beginning of the school year and the school can not hold it. In the field research, regarding the school dropout of students from

the José do Patrocínio school, they are located in school dropout factors of students from the José do Patrocínio school as individual factors, academic / institutional factors and socioeconomic factors.
KEYWORDS: School dropout factors, Youth and Adult Education, School dropout.

1 I INTRODUÇÃO

A escolha por esta temática deve-se em função da convivência laboral no ofício de educadora, que está investigadora vem desempenhando ao longo de sua trajetória profissional. Está relacionada também ao confronto surgido na vivência desta enquanto professora da rede Pública do ensino do Estado do Amapá que, com base na LDB percebeu que os principais fatores e/ou motivos da evasão escolar na educação de jovens e adultos – EJA na Escola Estadual José do Patrocínio no Distrito de Fazendinha em Macapá, Amapá – Brasil, tem sido um fenômeno escolar que deve ser estudado.

A presente investigação aborda os Fatores da evasão escolar dos alunos da escola José do Patrocínio, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do ensino médio.

O abandono escolar se compõe então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, ou analisado, de forma isolada. Isto porque, as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola. O referido estudo tem como objetivo, identificar quais são os fatores de evasão escolar dos alunos da escola José do Patrocínio da Educação de Jovens e Adultos – EJA do ensino médio, verificar se os professores das diversas áreas recebem formação continuada para um atendimento adequado aos alunos.

Para dar melhor qualidade a pesquisa utilizou-se primeiramente bibliografias, análise de artigos, livros, dissertações, teses, objetivando coletar informações sobre a evasão escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A partir da análise bibliográfica, entre outra, além de pesquisa IN LOCUS, analise documental das Atas de anos anteriores visando consolidar esta pesquisa.

Mesmo que a escola José do Patrocínio ofereça vagas e efetive matricula anuais na modalidade EJA no ensino médio, ela enfrenta problema sério de evasão escolar, evidenciando-se no grande número de alunos que se matriculam e não concluem o ano letivo sem que a escola consiga retê-los. Desse modo, a pesquisa tem como objetivos, identificar os fatores da evasão escolar dos alunos oriundos da escola Estadual José do Patrocínio.

A evasão escolar não pode ser atribuída a causas isoladas, seja por fatores individuais, por fatores acadêmicos/institucionais, ou por fatores de natureza socioeconômica. Entre os fatores determinantes da evasão, tais como as condições de vida e as condições físicas e psicológicas, a mais decisiva está na organização

curricular e metodológica utilizadas pela escola, e pelos profissionais docentes não estarem preparados para utilizarem procedimentos didáticos adequados a realidade dos alunos do EJA.

2 I FATORES DA EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar é o abandono do aluno, que mesmo estando matriculado na escola, deixa de frequentar a sala de aula. As evasões escolares acontecem por diversos motivos como: condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou até mesmo por questões referentes aos encaminhamentos didáticos – pedagógicos ou pela baixa qualidade do ensino das escolas.

Conforme Ragonesi (1990), as causas da evasão, somam-se fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica. É percebível que não existe um único fator para evasão escolar, o que existe é um conjunto de fatores que contribuem com a evasão. Umas das causas da evasão está no despreparo das instituições muitas não oferecem nenhuma forma de atrativo ao aluno.

Freire (2003), afirma que: a escola tem papel fundamental na permanência desse aluno, para tanto, é necessário respeitar as necessidades específicas deste grupo, como a sua experiência de vida, com conteúdo próprios para os mesmos e não conteúdos infantis e obsoletos.

Haddad (2002), percebe que tal evasão se inicia antes mesmo do aluno deixar de fato o curso, significando que as causas da evasão são o descompromisso político com esta modalidade de ensino, expresso na sua não inclusão efetiva no sistema educacional através de campanhas; falta de educadores com formação específica, utilizando mão-de-obra com formação inferior ao 2º grau e voluntária, além da falta de investimento, demonstrando claramente que este tipo de ensino não se caracteriza como prioritário.

Para Oliveira (1999), as causas da evasão pode estar associada a questão social do aluno. Na EJA, alguns alunos tem a responsabilidades de garantir o sustento da família, muitos conciliam trabalho com o estudo, se tornando assim um fator que pode vir a contribuir com sua evasão.

A evasão escolar é muitas vezes motivada pela necessidade de entrar no mercado de trabalho para ajudar na renda da família. A evasão escolar também é a consequência da falta de interesse pelo estudo, pela dificuldade de aprendizagem, por falta de incentivo dos pais, etc.

3 I FATORES INDIVIDUAIS

No atual cenário educacional, o aluno aparece como elo mais fraco dessa

engrenagem, ficando à deriva, tendo sua vida levada para lá e para cá, a mercê da massificação imputada a ele pelo poder dominante. Nesse sentido, Freire (1982), sobre si e sobre o mundo. Isso implica na revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas manifestações dos jovens e adultos para tomarem nas mãos o próprio destino.

Para Ceratti (2008), aparentemente existe um bloqueio, que distancia os professores e os teóricos da educação: se por um lado, as escolas e seus protagonistas discordam das verdades ditas pelos estudiosos sobre os assuntos educacionais; por outro, a distância parece aumentar a cada dia, e junto com eles os problemas, trazendo maior desvalorização para a profissão.

Essa forma de considerar as práticas cotidianas possibilita problematizar a apatia e o conservadorismo comumente são associados à figura dos professores, em oposição ao teor inovador atribuído aos discursos acadêmicos e ás propostas neles veiculadas. A este respeito Balzan (1989), esclarece que a educação, como parte da sociedade, não está isolada, fazendo parte do contexto social político e econômico onde se encontra a raiz do problema educacional: “tudo pode e nada pode fazer”.

Para muitos alunos, o fato de não saber ler e escrever se constitui como algo que “incomoda” e causa “vergonha”. Existem os que acreditam que se sentiriam melhor em conseguir apenas assinar o nome, pois possivelmente se costuma estabelecer grandes diferenças entre o analfabeto e alguém que apenas consegue reproduzir seu nome com dificuldade, eles, porém, se percebem em patamares diferenciados.

4 I FATORES ACADÊMICO/INSTITUCIONAIS

Este é um dos fatores mais importantes, o fator pedagógico deve ser analisado com delicadeza e perspicácia. Conforme Lopes (2016), o controle das ausências dos alunos gera benefícios muito além dos recursos financeiros às redes de ensino. Isso porque, quando cada diretor age em sua escola e, depois compartilha dados de evasão e abandono com os demais diretores, é possível tomar providências em conjunto.

O controle da ausência dos alunos deve estar contemplado no projeto político pedagógico da escola e na pauta das discussões com o corpo docente nas reuniões de planejamento. E para que seja eficiente é importante que os professores sejam incentivados pelos gestores a fazer a tradicional chamada em todas as aulas diariamente, visando construir vínculos e identidade ao grupo.

Dessa forma, tem-se uma boa ferramenta para observar a rotatividade na escola, que está presente desde o começo do ano, e traçar estratégias para lidar com ela. Em seu estudo sobre a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar. Santos (2007), afirma que: é importante pensar o trabalho pedagógico da EJA de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, nós enquanto educadores, temos a responsabilidade de criarmos uma dinâmica metodológica que

atinja os interesses do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a "evasão". Todavia Santos, também considera que diversos são os cenários escolares em forma de repetência e "evasão", uma vez que ainda há compreensão de que a função da escola não é apenas de ensinar a ler e a escrever.

A maioria dos professores se impacienta quando se fala em planejamento pedagógico, a maioria por desconhecimento, outros por não saberem fazer e outros por não querer mais trabalho. O planejamento pedagógico é de grande importância para se trabalhar não somente conteúdo, mais para facilitar a pratica dos professores em sala de aula, criando objetivos comuns e necessários para combater juntos alguns problemas apresentados no cenário da comunidade escolar contemplada pelo planejamento:

> Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, buscando a ensinar, produzir e interpretá-los. Isso inclui os diversos textos das diferentes disciplinas, com os quais os alunos se defrontam. (BRASIL; PCNS, 1997, p. 30-39).

A falta de preparo do professor tem gerado conflitos ao longo de sua evolução histórica, a força da linguagem para ensinar, contribuindo para a exclusão, gerando evasão escolar. E que a linguagem popular faz parte das diversidades culturais e regionais do nosso país. Por isso é importante que o professor esteja consciente dessa visão, que não são apenas os problemas sociais e econômicos que influenciam a evasão escolar e a repetência, e que devem trabalhar principalmente os jovens e adultos os seus valores linguísticos, adaptando gradativamente a linguagem gramatical exigida.

Para Gadotti (2000), várias são as causas da evasão na EJA: causas sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Entre as pedagógicas pode-se destacar a falta de uma proposta pedagógica em que as disciplinas sejam integradas, já que no mundo elas não estão separadas e, o adulto, por carregar um conjunto de saberes que produziu na pratica social, precisa se "encontrar" nos conteúdos propostos para cada disciplina. Geralmente quando o adulto volta para a escola sente-se um pouco retraído, vê-se como uma pessoa já velha, que não teve oportunidades. Cabe ao professor estimulá-lo a fim de que ele possa participar de todas as atividades propostas e que possa se sentir bem com o seu grupo de estudo.

Conforme Freire (1996), sobre o processo de alfabetização, quem tem uma turma de EJA sabe das dificuldades: de manter o interesse dos alunos que chegam cansados do trabalho; de planejar aulas que tenham relações com a vida deles e que não sejam uma versão empobrecida do que é dado a crianças e adolescentes. Mas já há inúmeras escolas trabalhando a EJA com sucesso, oportunizando jovens e adultos a se tornarem cidadãos autônomos e a transformar a escola na porta da entrada de um mundo a ser descoberto. As concepções referentes à educação de jovens e adultos

abordam alguns aspectos que em alguns não condizem com a realidade vivenciada pelos discentes da EJA:

> Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar símbolo, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e saber o profundo significado da linguagem. Assim como não é possível a linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se refere, a palavra humana é mais que um mero vocábulo é a palavração. (FREIRE, 1982, p. 49).

Freire aborda o sentido da importância da associação do ler e escrever, visto, que a esta associação depende da formação educacional do indivíduo, estes pontos são importantes para o desenvolvimento do educando tanto no processo educacional como também no processo científico. Deste ponto de vista é percebível que o prejuízo causado à sociedade por conta da evasão, tem acarretado desestrutura familiar, levando os jovens ao mundo das drogas e da marginalização, deixando-os sem perspectiva de vida, provocada uma desestruturação social causada pela ignorância e desinformação.

5 I FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE

Um docente bem preparado para exercer sua função, poderá dar um melhor aprendizado a seu aluno, uma má formação do docente irá refletir diretamente na vida escolar do aluno, um docente com uma má formação acadêmica não poderá dar o melhor a seus alunos.

Nóvoa (1995), lembra-nos que “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. Sim, mas se a insensibilidade for predominante é necessária uma ação efetiva (eficiente e eficaz) para provocar as mudanças. O ponto de partida pode ser as escolas; o foco, a prática reflexiva dos docentes. Saberes docentes há, acima, uma crítica à formação dos professores. Nessa formação deve estar contida a aquisição das competências dos professores para o exercício de sua profissão. Os saberes disciplinares (aqueles que pertencem aos diferentes campos do conhecimento, como a matemática, literatura, geografia, história, etc.) está presente na formação dos professores.

Conforme Gauthier (2006), todas as profissões são conduzidas por um conjunto de conhecimentos e saberes necessários para a execução de suas atividades. Alguns profissionais do ensino ainda desconhecem o que é necessário saber para ensinar, tendo em vista que vivemos ainda em um tempo onde o ofício docente é envolto em uma “cegueira conceitual”.

Um docente bem preparado e munido de conhecimento exerce sua atividade de maneira pratica, buscando transformar seus saberes teóricos em algo prazeroso para o aprendizado do seu aluno.

6 I ESTRATÉGIAS MOTIVADORAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES DURANTE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Estratégias de aprendizagem são ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo. Muitos alunos da educação de jovens e adultos ao voltar a escola, enfrentam rejeições, alguns são marcados pela exclusão, outros por uma trajetória de fracassos escolar que lhes causam uma baixa autoestima.

Sentir-se aceito ao voltando a sala de aula após algum tempo, seja na juventude ou na vida adulta, expõe a uma condição de fracasso e falta de sucesso que pode por si só, ser desestimulante para aluno da EJA.

Essa condição fragilizada do aluno da EJA pode ser mudada pelo professor; através, primeiramente da aceitação irrestrita do educando, pois dessa forma estabelece um estratagema que possibilite uma mudança interior, como maneira de atender as exigências no novo ambiente no qual está se inserindo sem, contudo, sentir-se desaprovado pelo meio. (LIBÂNEO, 1990). Assim o docente muda a situação do aluno oferecendo-lhe estratégias que o estimule a aprender e a se desenvolver, acreditando em si mesmo.

Existem muitas estratégias que visam melhorar a autoestima do aluno da EJA. Segundo Alves (2012), “as atividades oferecidas aos alunos da EJA devem dirigir-se aos interesses e possibilidades de cada um, a fim de que os momentos vividos durante as atividades sejam de prazer, havendo assim um bom retorno em relação a sua autoestima”.

A autoestima deve ser trabalhada de forma a conceder ao aluno prazer e estímulo na volta à sala de aula. Bem como ser utilizar o conhecimento que ele traz consigo, a sua bagagem cultural.

Conforme Alves (2012), diante disso, percebem que se faz necessário os conhecimentos trazidos pelos alunos da EJA, pois esses conhecimentos já adquiridos no decorrer da vida são de grande valia para seu desenvolvimento pedagógico. A autoestima deve ser trabalhada diariamente em sala, é de fundamental importância para a permanência destes alunos que, timidamente, retornam aos bancos escolares, com a garra e a vontade de se formarem para “ser alguém na vida”. Pois o fracasso escolar está intimamente ligado à desmotivação, por parte dos alunos, no que se refere à continuidade dos estudos.

Dando continuidade a ideia de Alves e Prandini (2004), traz o contexto de que o aluno enquanto aprendente tem sua autoestima ligada diretamente ao que sente em relação aquilo que lhe está sendo ensinado.

7 I ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELO DOCENTE

Todo educador tem uma missão fundamental para a sociedade, a de abrir mentes, oportunizar situações, e contribuir com conhecimento, para que isso aconteça ele deve adotar estratégias que criem desafios e estimule o aluno a ter boas atitudes.

Para Freire (2009), o bom professor deve saber o quê ensinar, mas também saber como ensinar e deve se lembrar de que ensinar não se trata de transferir conhecimento, mas "é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, antes nós mesmos".

O processo educacional é formado por inúmeras interações entre os sujeitos e a prática docente, a atividade docente se dá em um ambiente onde se trabalha com seres humanos, os saberes docentes são fundamentais num contexto impregnado de crenças, culturas e conhecimentos. Por isso é importante que o docente.

8 I FATORES SOCIOECONÔMICOS

A maioria das pesquisas a respeito da evasão escolar, referem questionamentos a professores sobre os aspectos sociais de seus alunos, muito não sabem responder ou não respondem nada, sobre a realidade de seus alunos. Porque a maioria não conhece a realidade de seus alunos, muitos vão para as salas de aulas preocupadas, apenas com a missão de aplicar conteúdos, e não de entender o porquê de seus alunos estarem ali e, do que eles necessitam para se manterem na escola e terminarem seus estudos.

Para Infogeeke (2015), justamente por ser consequência de vários fatores, evasão escolar não pode ser evitada por ações pontuais. Para atenuar esse fenômeno, é preciso colocar o tema na pauta do planejamento pedagógico no começo do ano e discutir o assunto de forma regular ao longo do semestre. Só assim é possível identificar logo alunos com propensão a problemas e trabalhar as causas desse comportamento. Normalmente o abandono dos estudos é apenas a última etapa de um processo que começa bem antes.

Segundo Amaral e Reis (2015), é necessário reforçar a importância de integrar os alunos na vida escolar na vida e usar a experiência deles em sala de aula. Essas são algumas das chaves para abrir as portas da escola aqueles que demoraram tanto para chegar até ela, pois tiveram: pais analfabetos ou machistas; necessidade de trabalhar; inexistência de escolas próximas; paternidade e maternidade precoces; e ainda, a falta de dinheiro, de transporte, de comida e oportunidade que são algumas causas sociais para evasão escolar que acompanham os alunos da EJA.

Quando o professor trabalha na sua sala de aula e integração dos alunos cria um vínculo de amizade e compromisso na sala de aula. Assim ele está dando o primeiro

passo para combater a evasão escola.

Para Infogeeke (2015), um dos caminhos que também levam a evasão escolar é o das punições por indisciplina. A direção não pode ser inflexível nem se colocar contra estudante. A disciplina e sintoma de um desajuste que, em boa parte dos casos, está além da esfera pedagógica. Trabalhar próximo da família do aluno com problemas de adaptação é fundamental.

O problema social sobre os fatores da evasão é concebido como algo fora do contexto escolar, inclusive inerentes aos próprios alunos. Nesse sentido, consta-se que a aparência mais esconde que revela a essência.

Campos (2003), citando Fonseca (2002), afirma que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e adultos deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

A escola tem que tomar cuidado quando oferece esta modalidade de ensino para a comunidade, deve considerar as condições que a comunidade carece e através desses dados elaborar um planejamento escolar de tais cursos que oferece a comunidade. Dever observar que os alunos da educação de jovens e adultos - EJA são alunos adultos, que tiveram dificuldades de aprendizagem, que tem problemas de conciliação com os horários de trabalho com horários de estudos, além de outros problemas pessoais.

9 I CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola estadual José do Patrocínio está localizada no Distrito de Fazendinha, balneário turístico banhado pelo Rio Amazonas, distante a 10km da Capital Macapá, no ano de 2016 atendeu 995 alunos nas diversas modalidades de ensino.

Fundada na década de 40 com o nome de Escola Agrupada Mista de Fazendinha, a escola José do Patrocínio recebeu este nome na década de 50 através de uma enquete realizada entre os alunos da época desta instituição, após reunirem diversas biografias de várias personalidades nacionais, perceberam que a maior parte eram oriundos da descendência de quilombola, identificaram-se com o abolicionista José do Patrocínio para o qual fizeram-lhe esta homenagem.

A escola estadual José do Patrocínio como Instituição de ensino da Educação Básica é gerenciada pela Secretaria de Estado da Educação e mantidas pelo Governo do Estado do Amapá, oferta a educação escolar nos níveis Fundamental – II, ensino Médio, educação de jovens e adultos nos seguimentos fundamental – II (3ª e 4ª etapas) e ensino médio (1ª e 2ª etapas), também possui atendimento especializado através de

sala ambiente específica para o aluno com necessidade educativa especificas. Todas estas garantias ao acesso, a escolarização e a democratização são garantidas pela escola e estão estabelecidas na Constituição Federal do Brasil.

O Art. 208º da Constituição Federal, estabelece as diretrizes e mecanismos que devem ser adotados pelo Estado prevendo, no inciso I, expressamente a universalização da educação básica obrigatória e gratuita.

10 I EVASÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA JOSÉ DO PATROCÍNIO

Conforme a legislação a escola sempre oferta vagas que se destinam a atender aos alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos. Ao iniciar o ano letivo as turmas se apresentam com um número elevado de alunos, diferente do segundo semestre onde faz-se necessário fazer remanejamento dos alunos para outras turmas, a maioria das turmas não chegam ao final do ano completa.

Segundo dados, estatísticos das atas anuais da educação de jovens e adultos ensino médio, obtidos na escola, no ano de 2013 foram matriculados 61 alunos destes somente 11 chegaram até o final do ano letivo, 50 evadira-se do sistema escolar, totalizando em 82% de evadidos neste ano. No ano de 2014, foram matriculados 112 alunos destes 32 chegaram até o final do ano letivo, 80 evadira-se do sistema escolar, totalizando em 80% de evadidos neste ano. No ano de 2015, foram matriculados 127 alunos destes apenas 30 chegaram até o final do ano letivo, 97 evadira-se do sistema escolar totalizando em 99% de evadidos neste ano letivo. E no ano de 2016, foram matriculados 99 alunos destes, apenas 26 chegaram até o final do ano letivo, 73 evadira-se do sistema escolar totalizando em 81% o número de evadidos neste ano letivo.

Os dados descritos acima baseiam-se nos anos de 2013 a 2016, onde se observa que em todos os anos há evasão, dos 396 alunos matriculados somente 96 finalizaram o ano letivo e 300 alunos evadiram-se do sistema educacional, totalizando 76% o número de alunos evadidos em quatro anos.

11 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar é um fenômeno ainda presente em nossa sociedade, são muitos os fatores que levam o aluno a evadir-se da escolar. Ao integrar-se a uma instituição escolar o aluno a princípio busca satisfazer suas particularidades no que diz respeito à escolarização.

O abandono escolar está baseado em vários fatores que se interagem e se conflitam. São fatores de ordem pessoal, educacional e socioeconômicos, fatores estes que influenciam na decisão tomada pelo aluno em abandonar os estudos.

Os fatores individuais aqui identificados estão na falta de orientação voltadas para o funcionamento da EJA na escola, na falta de ambiente acolhedor e apropriado

para que o aluno se sinta à vontade, na falta de tempo adequado para que possa realizar tarefas em grupo e ou estudos em individuais.

Os fatores académicos/institucionais, demostram que os educadores da educação de jovens e adultos do ensino médio não recebem formação continua para o trabalho com alunos desta modalidade, demostrando que a falta de formação continuada/capacitação interfere na utilização de metodologia eficaz para o trabalho com esses alunos, elevando assim os altos índices de evasão, pois os alunos não conseguem acompanhar os diferentes métodos utilizados por seus professores, e a falta de utilização de estratégia para manter o aluno na escola durante o ano letivo, aliado à de falta de recursos afeta os educandos favorecendo a evasão durante o ano letivo. Um profissional bem qualificado pode atender a seu aluno adequadamente, contribuindo com uma educação, mas justa a todos. Os fatores socioeconômicos da evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, tem como base na falta de adequação de entre a atividade laboral e o estudo, fator que contribui com desistência do estudo para poder trabalhar e garantir o sustento da família. Muitas atividades laborais requerer disponibilidade de tempo, atenção e disciplina. Outro fator é a não regularidade no transporte, fator que impossibilita o deslocamento do aluno até a escola, pois as grandes distancias e o elevado índice de violência na região, inviabiliza sua permanência na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação **-** LDB. (2016). Da educação de Jovens e adultos, Art. 37. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar:** causas e consequências. Curitiba: SEED/PR. 2008.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2000.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação de jovens e adultos, especificidades, desafios, contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Pratica Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa- Portugal: Dom Quixonte, 1992.

CAPÍTULO 19

FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LIBRAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES

Josiane Junia Facundo de Almeida
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins
Colinas do Tocantins – Tocantins

André Luis Onório Coneglian
Universidade Estadual de Londrina-Departamento de Educação
Londrina – Paraná

Antônio Aparecido de Almeida
Universidade Estadual de Londrina-Departamento de Educação
Londrina – Paraná

Cleusa Camargo de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina-Departamento de Educação
Londrina – Paraná

RESUMO: O presente artigo é resultado de um estudo que buscou analisar a trajetória de formação profissional e acadêmica de professores de Libras em algumas universidades públicas do Paraná. Os dados foram coletados de currículos da plataforma lattes. Ao todo foram analisados 9 currículos, de 4 universidades públicas paranaenses. As bases teóricas se fundamentam na literatura referente à Formação de professores e no Decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que reconhece oficialmente a língua de sinais brasileira-Libras. Os resultados demonstraram que os professores atuantes já possuíam boa experiência na área de educação de surdos, como docentes, instrutores ou intérpretes de Libras, com proficiência nessa língua e buscavam formação contínua.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Formação de Professores. Universidade.

ACADEMIC AND PROFESSIONAL TRAINING OF LIBRAS PROFESSORS IN PARANAENSES PUBLIC UNIVERSITIES

ABSTRACT: This article is the result of a study that sought to analyze professional trajectory and academic formation of Libras professors in some public universities of Paraná. Data were collected from lattes platform curricula. A total of 9 curricula were analyzed, from 4 public universities in Paraná. The theoretical bases are based on the literature on Teacher Training and Decree 5626/05, which regulates Law 10.436 / 02, which officially recognizes the Brazilian-Libras sign language. The results showed that the acting professors already had good experience in the education of the deaf, such as teachers, instructors or Libras interpreters, with proficiency in that language and sought continuous training.

KEYWORDS: Libras. Teacher training.

University.

1 I INTRODUÇÃO

Concebemos a sala de aula como um espaço de formação mútua, onde tanto professor como aluno aprendem. Porém, o professor é aquele que irá mediar a aprendizagem por meio da sistematização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, e essa mediação não é neutra, pois envolve aspectos da subjetividade do professor, tal como suas crenças e valores acerca do objeto de ensino. Portanto, há que se valorizar os aspectos humanos da formação docente, que, como afirma Santos Neto (2002, p.45) "articulam-se com a racionalidade técnica, política e profissional". Nesse sentido, concebemos que a trajetória de formação do professor pode dar pistas significativas acerca de suas concepções e tendências que irão direcionar suas escolhas metodológicas ou de conteúdo.

De acordo com Nóvoa (1995) é fundamental que se resgate as histórias de vida dos professores, propondo um roteiro para construir a biografia educativa desses docentes.

Diante dessas considerações, buscamos, neste trabalho, realizar um estudo da trajetória de formação dos professores de Libras, considerando não apenas a formação acadêmica, mas, também, profissional, uma vez que, como assinala Imbernón (2009, p.16), "a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional, e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida".

2 I FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em documentos legais, relacionados à educação, a formação docente é expressivamente referenciada, em termos quantitativos. Romanowski (2007, p.98) salienta que, soma- se às determinações legais a reestruturação social, pois há consenso no entendimento de que o professor ainda é peça-chave na educação escolar, uma vez que "quem atua na prática escolar, possibilitando qualquer mudança ou inovação, a grosso modo, é o professor" (ROMANOWSKI, 2007, p.99).

Embora em algum momento houvesse o pensamento de que a tecnologia substituiria o professor, como a robótica nas indústrias de produção em série; hoje, sabemos que a formação humana só pode e deve ser feita por sujeitos que pensem por si próprios, capazes de distinguir e perceber os alunos de acordo com sua singularidade, atuando com a subjetividade humana.

Há, também, ampla produção acadêmica acerca do tema formação de professores, no entanto, os esforços e investimentos em geral destinados a essa formação ainda

estão bastante distantes dos discursos.

Com a valorização do sujeito, de sua participação social, bem como a relevância da bagagem sociocultural na educação, tendo em vista uma educação democrática, (IMBERNÓN, 2009, p.11) faz-se necessária uma renovação da escola e dos professores frente o compromisso com a formação desse cidadão.

Nas palavras de Imbernón:

> Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2009, p.12)

De acordo com Romanowski,:

> No pensamento de Morin a educação para o futuro está alicerçada no entendimento do conhecimento pertinente, contextualizado, multidimensional, interdependente, interativo e globalizado, portanto, não acontece de modo fragmentado e particular. É necessário, segundo o autor, que a condição humana, física, biológica, psicológica, cultural, social e histórica, a identidade terrena e a compreensão mútua constituam os indicativos para educação do futuro. Tudo isso e uma educação para a incerteza que tenha como meta a formação do cidadão ético são condições para pensar a formação de professores. (ROMANOWSKI, 2007, p.120)

Imbernón (2009, p.14) considera, ainda, que a profissão docente hoje não se restringe à mera transmissão de conhecimento científico, mas inclui o engajamento na luta contra a exclusão social, a motivação do aluno, entre outras atribuições, o que requer “uma nova formação: inicial e permanente”

A formação inicial do professor deve considerar os aspectos éticos, voltados às relações humanas que se tecerão no cotidiano escolar e visando à transformação da sociedade, cujos valores contribuam, a priori, para o bem-estar social em detrimento do individual.

Os estudos recentes de formação docente consideram que o professor não é constituído somente do aspecto profissional, mas também pela dimensão humana em que se leva em conta a história de vida ou a constituição pessoal desse sujeito. Nos dizeres de Nóvoa:

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais como escreve Jennifer Nias: “ O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

(NÓVOA apud NETO,2002,p.44)

A formação inicial deve, também, trazer a realidade escolar ao graduando, uma vez que este ainda não atua profissionalmente, embora haja algumas exceções. Mas, para que seja possível um olhar crítico sobre a realidade escolar, é necessário que se criem espaços de debates sobre as questões que perpassam o ambiente educativo. Como reforça Imbernón (2009, p.61), "a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações". O autor ainda sugere que se estabeleça uma formação que leve o aluno a "valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem".

Isaia (2006,p.67) assinala que "a formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior." O que a autora coloca em relação à formação do professor de ensino superior, acreditamos valer para a formação docente nos diferentes níveis de ensino.

Imbernón (2009,p.48) destaca cinco grandes eixos de formação permanente do professor, quais sejam "a reflexão prático-teórica sobre a própria prática" que coloca o professor em posição ativa diante de sua própria realidade educacional, gerando conhecimentos a partir de sua prática educativa; a "troca de experiências entre iguais" visando atualização por parte do professor em todos os campos de intervenção educativa; "a formação como estímulo crítico" diante de situações que envolvem práticas discriminatórias, por exemplo, no ambiente profissional ou social; e "o desenvolvimento profissional da instituição educativa" o qual se efetivaria por meio de um trabalho conjunto.

Na formação permanente, a escola também é vista como espaço de formação. Isaia e Bolzan (2007,p.163) consideram que "é necessário proporcionar, aos professores principiantes e em serviço, apoio e recursos dentro das instituições nas quais atuam, além de ajudá-los a aplicar o conhecimento que já possuem ou podem obter por si mesmos." Nesse contexto, Imbernón salienta que:

> [...] não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNON,2009, p.80)

As estratégias de formação do professor no próprio ambiente de trabalho vêm ao encontro da necessidade de uma educação de qualidade, visto que, muitos dos profissionais da educação, ao ingressarem na carreira, não buscam por si próprios uma formação continuada que aliada a prática decorrente da profissão docente contribui para a constituição da professoralidade. Nas palavras de Isaia e Bolzan (2007, p.164)

"é preciso a vontade do professor para se envolver com atividades de formação e sua decorrente profissionalização, possibilitando a construção de sua professoralidade".

3 I AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS

Como resultado das políticas de Educação para Todos, aliado à luta da comunidade surda no Brasil; em 2005 foi instituído o Decreto nº 5.626, regulamentando a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O referido decreto ressalta a oferta de ensino bilíngue para surdos e estabelece algumas diretrizes para alcançar tal objetivo. A principal medida do decreto vem ao encontro da formação de professores para atuar junto aos alunos surdos no ensino comum. Para isso, inclui a disciplina de Libras como obrigatória nos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia.

Essa medida exigiu a reorganização dos Cursos universitários quanto à adequação de sua matriz curricular, bem como da abertura de processos seletivos e concursos públicos para a contratação de docentes para ministrarem a disciplina de Libras.

Quanto ao profissional que deve ministrar a disciplina de Libras, o Decreto nº 5626/05, não exige inicialmente do docente responsável formação em nível Superior, sendo que o Artigo 7º abre uma prerrogativa de que nos próximos dez anos, a partir da publicação do Decreto, se não houver docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino da referida disciplina em cursos de educação superior, os professores devem se encaixar dentro dos seguintes perfis:

> I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
>
> II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
>
> III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2005)

Devido à inserção da disciplina de Libras via decreto federal e o curto espaço de tempo para cumprimento das determinações legais, considerando que não havia nesse período cursos em nível de graduação, reconhecidos pelo MEC para formar professores de Libras, vem ocorrendo vários problemas decorrentes da interpretação equivocada, e, de certo modo, possível, do decreto em vigor, em relação à inserção de docentes, sem qualificação para ministrarem a disciplina (REBOUÇAS, 2009).

A pesquisa de Tavares e Carvalho (2010) demonstrou que a proficiência na Libras

nem sempre faz parte dos requisitos para a docência na disciplina. Além disso, admite-se profissionais com qualquer formação superior, sem a mínima preparação para a docência, em muitos casos, simplesmente por possuírem o certificado de proficiência.

Observa-se, também, a partir do decreto, a proliferação de cursos de Libras em nível de Especialização, cuja demanda abrange profissionais das diversas áreas, em geral, com pouco ou nenhum conhecimento prévio dessa língua. Ressalto que não se trata de impedir que essas pessoas façam os cursos de Especialização, visto que, sua organização curricular, normalmente, privilegia a formação de profissionais que conheçam as necessidades educacionais dos alunos surdos, contribuindo assim para a sua inclusão social e educacional. No entanto, o decreto abre prerrogativas para que a formação desse profissional seja efetivada mediante cursos de pós-graduação (TAVARES; CARVALHO, 2010).

Diante do exposto no decreto, coube ao Ministério da Educação (MEC) apoiar programas de habilitação profissional, por meio de testes seletivos, em caráter emergencial e da abertura de cursos de formação de professores de Libras para ministrarem a disciplina.

Alguns dos dispositivos para preparação do professor de Libras, e também os principais, são o Exame ProLIBRAS e o curso de Letras LIBRAS, ofertado, inicialmente, pela Universidade Federal de Santa Catarina (Quadros; Campello, 2010).

Contudo, trata-se de vagas ofertadas via processo seletivo, o que consequentemente e, pode-se dizer necessariamente, restringe o número de profissionais com tal formação, tendo em vista que o conhecimento prévio da LIBRAS é requisito essencial para o acesso à formação profissional.

Diante das exigências legais, muitas instituições veem-se numa “saia justa”, uma vez que há dificuldade para encontrar profissionais que preencham os requisitos para o cargo de docente de Libras, o que tem resultado em editais de seleção com as mais diversas exigências, as quais nem sempre contemplam o que pede a Legislação (TAVARES; CARVALHO, 2010).

Desse modo, nosso interesse em analisar a trajetória de formação dos professores de LIBRAS das Instituições de Ensino Superior - IES do Paraná parte do pressuposto de que grande parte desses docentes não possuam experiência na docência ou conhecimento linguístico da LIBRAS.

4 I METODOLOGIA

Para analisar a trajetória de formação dos professores de Libras das Universidades Públicas Estaduais (UPEs) do Paraná utilizamos a base de dados de currículos disponível na Plataforma Lattes (http://lattes.cnpq.br/) que de acordo com os dados do próprio site tornou-se estratégica para a formulação das políticas do Ministério de

Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação.

A escolha desse instrumento de análise se deu pela facilidade de acesso às informações de que necessitamos, dispensando o uso de termos de consentimento pessoais por parte dos professores analisados, uma vez que, todas as informações estão disponíveis para consulta, o que corrobora para a confiabilidade dos resultados.

Os currículos foram analisados em dezembro do ano de 2012, por isso as informações podem ter sido alteradas desde então. Foram analisados 9 currículos em 4 UPEs do Paraná.

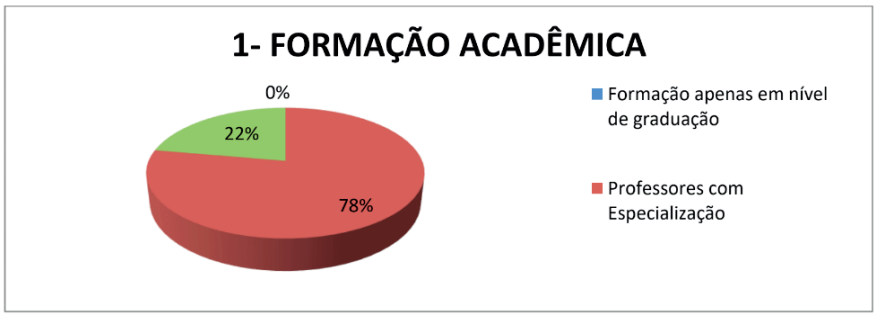
Embora tivéssemos conhecimento de outros professores da disciplina de Libras atuantes nas Instituições estudadas e em outras UPEs do Paraná, cujos currículos não foram encontrados no período de nossa pesquisa, optamos por obedecer ao critério metodológico estabelecido previamente, ou seja, somente a análise da base de dados disponíveis na Plataforma Lattes.

As Universidades analisadas foram: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

5 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A Formação Acadêmica foi nossa primeira categoria de análise, visto que, por se tratar de docência, espera-se que os docentes que possuem licenciatura ou Pedagogia estejam mais preparados para o trabalho educacional.

O gráfico a seguir traz um panorama geral da formação acadêmica dos pesquisados:

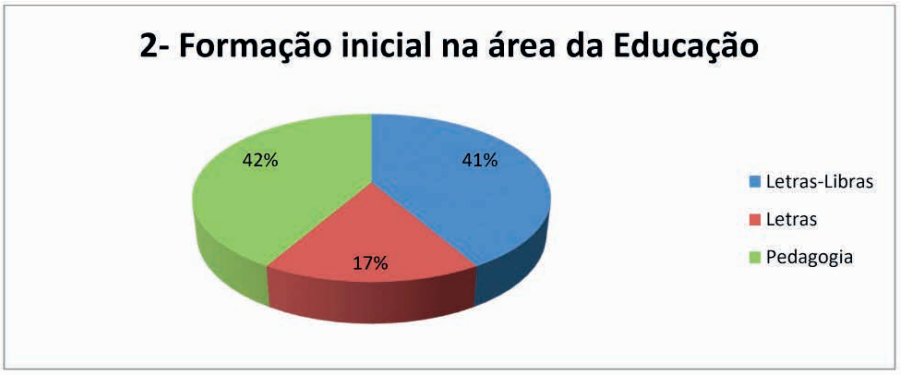


Fonte: os autores

Pode-se observar pelo gráfico 1, que a maior parte dos professores possuía formação mínima em nível de especialização. Tendo em vista que se trata de docência em Ensino Superior, a formação apenas em nível de graduação, embora permitida, não confere ao docente o mesmo status dentro da academia.

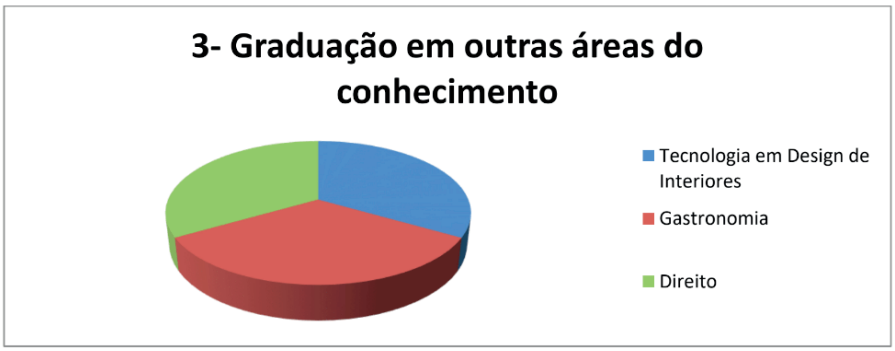
Considerando que se trata de uma atividade de docência no Ensino Superior, consideramos que não basta possuir uma formação qualquer nesse nível de ensino,

mas, uma formação inicial na área educacional se coloca como necessária para o exercício pleno da função. O gráfico 2 apresenta os cursos de formação inicial na área educacional pelos docentes pesquisados.



Fonte: os autores

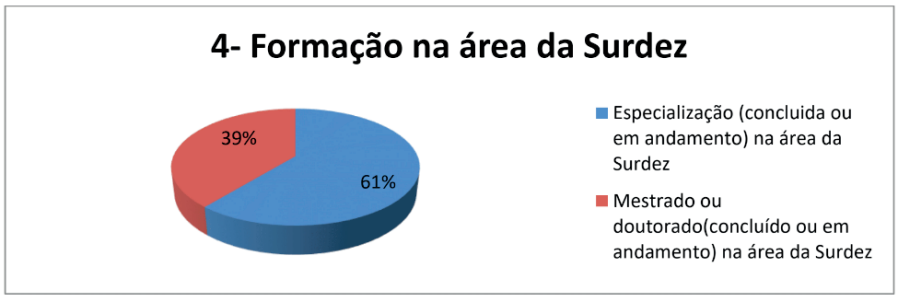
Cem por cento dos professores pesquisados possuíam formação inicial na área educacional, sendo que 41% possuíam graduação em Letras/Libras; 17% possuíam Graduação em Letras e 42% eram formados em Pedagogia. Os currículos revelaram ainda que, alguns desses professores possuíam mais de uma graduação, entre as quais, formação em outras áreas do conhecimento. O gráfico 3, a seguir mostra as demais áreas de formação dos pesquisados.



Fonte: os autores

Outra categoria de análise se refere à formação específica na área da Surdez, visto que, a docência em Libras, na maioria das vezes, não se restringe ao ensino da Língua, mas contempla os conteúdos referentes às necessidades educacionais do aluno surdo (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2010).

O gráfico a seguir apresenta os níveis de formação na área da Surdez:

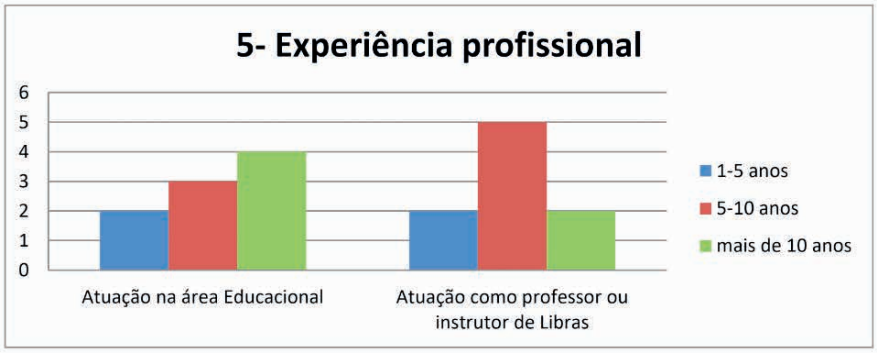


Fonte: os autores

De acordo com Quadros e Campello (2010, p.34) "O ProLIBRAS é um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior (IES)", sendo assim, o Exame ProLIBRAS é um dos instrumentos de avaliação e um dos principais requisitos ao exercício da docência em Libras nas diversas IES. Dos docentes pesquisados, 78% possuiam certificado de proficiência em Libras, enquanto apenas 22% não possuíam essa certificação, o que evidencia que a maioria desses professores são proficientes na língua.

Ainda, levando em conta que a docência na disciplina de Libras não se restringe ao domínio da Língua, consideramos que a experiência em Educação, e especialmente na Educação de Surdos pelo docente é de grande valor para a disciplina, que visa preparar futuros professores aptos a lidarem com as necessidades educacionais de alunos surdos.

Além disso, a experiência na docência em Libras também é extremamente necessária, pois, no decorrer da trajetória o professor, testa e adequa métodos e recursos que vão sendo cada vez mais aprimorados por ele, contribuindo para que sua prática seja cada vez mais eficaz. Desse modo, o gráfico 5, a seguir reflete a experiência dos pesquisados nessas áreas.



Fonte: os autores

O gráfico 6 demonstrou que a maioria dos docentes possui mais de 10 anos de experiência na educação, além de experiência considerável no ensino da Libras, atuando como professores ou instrutores dessa língua.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo demonstrou por meio da análise de currículo dos professores de Libras de IES públicas paranaenses, que, apesar da urgência na demanda para a contratação de professores para a disciplina de Libras, essas universidades têm primado pela qualidade dos professores.

A análise da trajetória de formação desses professores revelou o compromisso pela formação na área de atuação, visto que todos os pesquisados possuíam formação mínima em nível de especialização. Além disso, muitos desses profissionais possuíam mais de uma graduação, o que demonstra interesse pelo universo acadêmico.

A pesquisa evidenciou também que grande parte dos docentes atuantes nas IES, ministrando a disciplina de Libras, já possui tempo de experiência considerável na educação, bem como no ensino de Libras, aspectos estes que consideramos favoráveis ao bom andamento dessa disciplina.

Por fim, consideramos que nosso pressuposto inicial, de que muitos profissionais não possuíam formação ou experiência suficiente para atuarem como docentes na disciplina de Libras, não se confirmou no universo pesquisado. Não descartamos, porém, a existência de professores nas condições consideradas inicialmente, mas em outros contextos. Cabe, desse modo, uma pesquisa mais ampla que contemple também as IES particulares e em diversos Estados brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R . Educação Especial e Formação de Professores: Tendências e prioridades. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.(Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011,v.2, p.7-16.

CARVALHO, T. S. S.; TAVARES, I. M. S.. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. In: Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social, 2010, Maceio. **V EPEAL** - pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. Desafio à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo & SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Coleção Educação Superior em Debate; v.5.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: Desafios para a educação superior. In:CUNHA, M.I.(org.). **Reflexões e práticas em pedagogia**

universitária. Campinas: Papirus,2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. [s.l.]: Porto Ed., 1995.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

QUADROS, R; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de Surdos**: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

REBOUÇAS. Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 171f. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA. 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3.ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: Problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J; FAZENDA, I. C. A. **Formação docente**: Rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais**): do texto oficial ao contexto. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media /anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf

VITALIANO, Célia Regina.; DALL' ACQUA, Maria Julia C.; BROCHADO, Sônia Maria D. Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo: caracterização da disciplina, Londrina: EDUEL, 2010.

CAPÍTULO 20

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS VIRTUAIS: AS REDES DE COLABORAÇÃO COMO NOVAS FORMAS DE APRENDER E ENSINAR

Ana Lúcia de Souza Lopes
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Coordenadoria de Apoio Pedagógico
São Paulo – SP

Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos
São Paulo – SP

Claudia Coelho Hardagh
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura

RESUMO: O trabalho apresentado se propõe a discutir a importância das redes de colaboração na formação continuada de professores em contextos virtuais. A partir de uma reflexão crítica sobre a necessidade de religação de saberes (Morin) na cultura da conexão por meio do resgate do pensamento complexo e como a inteligência coletiva (Lévy). O uso das tecnologias digitais em favor do desenvolvimento de novas práticas docentes enquanto recursos e instrumentos para o desenvolvimento de novas formas e aprender e ensinar que se tornam grandes demandas contemporâneas, em especial no ensino superior online. A experiência do curso em rede de colaboração internacional Metodologias para a qualidade da educação online, com a participação de professores de universidades das Américas e Europa é apresentada enquanto possibilidade de novos percursos de formação docente contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores online; Redes de colaboração; Ciberespaço; Tecnologia; Educação.

ABSTRACT: The present paper proposes to discuss the importance of collaboration networks in the continuous training of teachers in virtual contexts. From a critical reflection on the need to reconnect knowledge (Morin) in the culture of connection through the rescue of complex thinking and how collective intelligence (Lévy). The use of digital technologies in favor of the development of new teaching practices while resources and tools for developing new forms and learning and teaching that become major contemporary demands, especially in online higher education. The experience of the international collaboration network course Methodologies for the quality of online education, with the participation of professors from universities in the Americas and Europe, is presented as a possibility for new courses of contemporary teacher training.

KEYWORDS: Online teacher training; Collaboration networks; Cyberespace; Technology; Education.

1 I INTRODUÇÃO

O professor universitário é docente em permanente formação, pesquisador e produtor de conhecimento. Esta condição suscita formas de organização, gestão e inovação de seu trabalho e de sua prática docente. As rápidas mudanças e transformações na sociedade, próprias de nossa contemporaneidade, o permite ter acesso a inúmeras informações disponíveis na rede mundial e, ao mesmo tempo em que propiciam momentos de fascínio - pois a informação é disponível a qualquer sujeito, em qualquer hora e lugar em que se encontre conectado.

Tais transformações, ou o chamado progresso tecnológico traz consigo processos de mudança que não apresentam manuais de instruções e o que se experimenta diante de tal situação é a "incapacidade de programar sua viagem no trem que ruma ao futuro." (Miranda, 2008, p.7). Isto por que, cada vez mais estamos diante de processos que não podem ser controlados. Trata-se, portanto de, em primeiro lugar, reconhecer que a realidade contemporânea é fluída, líquida e que, portanto é necessário compreender as transformações que ocorrem no tempo e no ciberespaço e o que elas podem nos proporcionar.

Por outro lado, é importante destacar que o desenvolvimento das tecnologias digitais trazem possibilidades de inovação que tornam vários aspectos da vida melhores ou mais eficientes, além de nos permitir ampliar as formas de comunicação e de conexão com o mundo, de manipular, de inventar, de ser criativo e de refletir sobre o que acontece e propor novos usos ao que se apresenta diante de nós, o que amplia a oportunidade de aprender e compartilhar experiências num espaço virtual aberto e colaborativo.

Neste sentido, observar que estamos diante de dificuldades do sujeito, e não somente o professor, mas em especial o professor universitário – que é nosso objeto de estudo – em lidar com o uso da informação e da comunicação no ciberespaço - uma vez que este que oferece oportunidades de dar a educação as condições e os instrumentos necessários para concretizar o credo pedagógico. Segundo Nóvoa (2016) faltou-nos os instrumentos para concretizar o credo pedagógico do século XX, que trazia questões como a autonomia e diferenciação (uma escola a medida de cada aluno), a pedagogia da comunicação de Freire (aprende-se a criar saberes), pedagogia que é pesquisa (ir a procura do conhecimento por meio da curiosidade) e compromisso social (base educativa forte com tudo o que está para além da escola), mas que agora temos a possibilidade de concretizá-lo, porque possuímos os instrumentos, por meio das tecnologias da informação e da comunicação, que nos permitem avançar na educação, em especial no que se refere a construções de conhecimento coletivo e profissionalização docente. (NÓVOA, 2016).

Trata-se, pois de observar a necessidade de comunidades que se auto-organizam de forma a construir e compartilhar saberes a partir do uso de recursos digitais de conectividade em redes de colaboração como forma de resposta às demandas

advindas da cultura da conexão, na qual vivemos e que se expande constantemente.

> O mundo "virtual" reage muito mais rápido que o mundo físico aos deslocamentos de nossa atenção que, a partir de agora, comandam a criação e a organização do mundo físico. A partir do momento em que voltamos nossa atenção para uma ideia lhe acrescentamos existência, e isso se amplia à medida que nossa atenção se torna pública no ciberespaço (...). Quanto mais tomarmos consciência de que o mundo se adensa, enrique, torna-se mais complexo e se dilata exatamente onde colocamos nossa atenção; mais a inteligência coletiva da qual participamos criará conscientemente seu próprio mundo. (LEVY, 2004, p. 184-185).

Ao considerarmos o professor como o organizador, o mediador consciente e com intencionalidade pedagógica, necessitamos voltar nosso olhar para como podemos compreender esse fenômeno próprio da contemporaneidade e como a tecnologia pode auxiliar no processo de convergência de saberes. A formação docente, em especial, a formação continuada no ensino superior tem se mostrado incoerente com as mudanças do mundo do trabalho e no que se refere à concepção de programas de formação que dialoguem com essa cultura da conexão, ou seja do ciber trabalho. A capilaridade educativa indicada por Nóvoa (2016) aponta para uma trama de possibilidades educativas que existe na sociedade e que são potencializadas pelas tecnologias, enquanto espaços para diálogo e comunicação com o outro, como antes nunca existiu.

Consideramos que trata-se de um grande desafio debruçarmo-nos sobre esta temática, e podemos começar a delinear a questão problema: a formação continuada de professores para a contemporaneidade deve ter presente quais fatores desta nova educação, enquanto possibilidade de religação de saberes? (Morin, 2000). Como as relações em rede de colaboração, principalmente em contextos virtuais, podem favorecer o desenvolvimento de uma formação docente continuada que leve em conta a necessidade de experiências de imersão para apropriação de uma cultura da conexão, própria do ciberespaço em programas de formação de professores? Como as tecnologias digitais podem colaborar para a religação dos saberes de formação profissional e acadêmica?

Em especial, direcionaremos nossa atenção para o professor *online*, cuja "nova categoria" surgiu em meio ao desenvolvimento de novas formas de ensinar das últimas décadas e que ainda está em processo de desenvolvimento. Tais aspectos tornam-se de grande relevância se considerarmos que no século XXI o modelo predominante de educação em todos os níveis de ensino ainda é o da escola do século XIX. Temos um espaço para análise que "é virtual toda entidade 'desterritorializada', capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular" (LÉVY, 1999, p.49).

Consideramos de fundamental relevância voltarmos nosso olhar para a necessidade de mudança em programas de formação continuada para o ensino

superior, que tragam contribuições advindas do próprio ciberespeaço para apropriação e ressignificação por parte de professores universitários. Para Lévy (1999) ciberespaço, é um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. “É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si” (LÉVY, 1999, p. 45).

Estudos sobre formação continuada de professores existem em diversos âmbitos, contudo, consideramos relevante estabelecermos uma relação sobre a necessidade de formação e experiências recentes com uso de tecnologia, de trabalho colaborativo em rede, como iniciativas, ainda que singulares em alguns contextos possam nos trazer pistas sobre como a formação de professores deverá se desenvolver nos próximos anos para responder a uma demanda eminente de uma sociedade cada vez mais conectada, não linear, em rede e que se desloca facilmente no ciberespaço.

2 | A CULTURA DA CONEXÃO E OS SABERES COLETIVOS EM REDE

Considerando a necessidade de desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a situação contemporânea, desde o surgimento dos computadores até a revolução causada pela internet, temos o ciberespaço como um lugar imaterial que possibilitou o movimento de convergência de mídias e, mais recentemente, a cultura da conexão. Tudo isso ocorre de forma não linear e pouco controlada. A partir daí, a convergência passa a ocorrer na nuvem, basta a conexão da internet. Se compreendermos que estamos vivendo a época de uma convergência imaterial, impulsionada por uma cultura digital que explora e experimenta conflitos, distâncias e não mais um movimento de “ordem”, de universalização, estamos diante de algo que acontece de forma “viva”, ou seja, a partir de um diálogo que, considerando a diversidade humana, jamais poderá ser de uma única ordem, mas com possibilidade de experiências diversificadas.

Enquanto Bauman (2000) caracteriza a modernidade liquida e nos coloca a questão sobre os excessos da tecnologia e da posição vertiginosa em que nos encontramos, também nos encoraja a encontrar possibilidades de avançar para sair desse ciclo de excesso fluído para processos consistentes e significativos sobre o uso da tecnologia virtual na educação, os quais lançamos nosso olhar, a partir de uma perspectiva crítica, nos campos da educação e da prática docente, em especial em contextos de ensino superior.

Considerando nossas práticas educacionais, em especial o cenário educacional superior brasileiro, essa realidade traz ao professor uma situação bastante desafiadora. É importante destacar que o desenvolvimento das tecnologias digitais traz muitas provocações para o mundo do trabalho. Profissões desaparecem, profissões se ressignificam e a necessidade de formação continuada é indiscutível em todas as áreas. Com esse novo cenário do mundo do trabalho há possibilidades de inovação

que tornam vários aspectos da vida melhores ou mais eficientes, além de nos permitir ampliar as formas de comunicação e de conexão com o mundo, de manipular, de inventar, de ser criativo e de refletir sobre o que acontece local e globalmente com as diversas profissões. O professor está dentro deste contexto e a necessidade de renovar sua prática docente deve impulsioná-lo a propor novas metodologias e formas de atuação. Ter espaços virtuais abertos e colaborativos que ampliem a oportunidade de aprender e compartilhar experiências com seus pares e, principalmente com os alunos que estão circulando pelo ciberespaço são fundamentais para a construção do conhecimento em rede, colaborativo, coletivo e em direção a sua religação.

Quando Morin (1999) aborda a necessidade de se religar os saberes, sua proposta nos parece muito condizente com as necessidades atuais de renovação e de avanços no campo da educação, que por sua vez, terá impactos em toda a sociedade. Nossa contemporaneidade foi invadida por excessos, sejam eles de informação e/ou de conhecimentos. Não temos controle sobre o que é produzido e dissipado e encontramos dificuldades para distinguir ou absorver conhecimentos úteis, principalmente que propiciem práticas docentes inovadoras. Entendemos, pois, ser necessário, criar movimentos de organização desses conhecimentos, tal como nos aponta Morin:

> a partir do momento em que se possuem instrumentos que permitem reorganizar os conhecimentos, há a possibilidade de começar a descobrir o rosto de um conhecimento global, mas não a fim de chegar a uma homogeneidade no sentido holista que sacrifica a visão das coisas particulares e concretas numa bruma generalizada. É esta, verdadeiramente, a relação, a ligação incessante do conhecimento das partes com a do todo, do todo com as partes (...). (MORIN, 1999, p.430-431)

As tecnologias digitais da contemporaneidade nos oferecem instrumentos necessários para uma gestão do conhecimento que privilegie os aspectos próprios de propagação e o diálogo esperado. Torna-se relevante também abordarmos como podemos estabelecer ligações de saberes entre os diferentes conhecimentos, a partir de um pensamento complexo que amplia nossa visão de conhecimento fragmentada.

Podemos estabelecer paralelos quanto à possibilidade de ampliar relações comunicacionais para novas práticas docentes, se consideramos que tais sistemas permitem ao grupo organizar saberes, de forma a atender necessidades da rede, abordadas no quarto ponto, em que a comunicação torna-se constante e a interdependência dos elementos podem permitir uma expansão do conhecimento.

Religar saberes, por meio de uma abordagem sistêmica apoiada em redes para a construção e reorganização de saberes permite-nos ter uma visão ampla e, ao mesmo tempo, "viva" dos saberes que estão sendo construídos a cada momento. Segundo o autor a abordagem sistêmica "é uma metodologia que permite organizar os conhecimentos tendo em vista uma melhor eficácia da ação". (ROSNAY, 1999, p.437). Ele traz, em sua abordagem, um elemento que consideramos muito relevante no que

se refere a “ação”.

> Aprender por aprender é uma coisa. Aprender para agir é outra. Aprender para compreender os resultados e os objetivos da acção é ainda outra coisa. Em vez de levar a cabo a acumulação permanente dos conhecimentos, a relação entre analítica e sistémica vai permitir religar os saberes dentro de um quadro de referencias mais amplo. (ROSNAY, 1999, p. 437).

Nossa contemporaneidade é marcada pela experiência do aprendizado, pela concepção de que a construção do conhecimento se dá por meio da experiência. Parece-nos relevante destacar o significado que a “ação”, a “prática”, a “experiência” têm para o aprendizado, quando nos propomos a utilizar abordagem sistêmica e analítica juntas em sistemas para organização de conhecimentos acadêmicos e práticas docentes.

Para que exista o diálogo é necessário ter pessoas engajadas dispostas a aprender e compartilhar juntas. Esta é uma tendência para o futuro próximo, como nos aponta Burke, em que “nós provavelmente veremos maior ênfase no aprendizado coletivo por parte da humanidade” e acrescenta ainda que esse desafio poderá ser definido como uma “história cognitiva” ou ‘história das mentalidades coletivas” (BURKE, 2016, p. 175).

Fica evidente que o pensamento de Morin(1999) sobre a existência de instrumentos para uma reorganização do conhecimento para religar saberes torna-se possível por meio do desenvolvimento de uma cultura de conexão, que permite à sociedade se organizar e se relacionar atribuindo novos sentidos às relações de ensino e aprendizagem. Tal movimento só será possível por meio da interação humana. Ou seja, não se trata somente de tecnologias digitais, mas de como elas serão articuladas enquanto relações comunicacionais dentro do ciberespaço que permitirão, a docentes, por exemplo, compartilhar suas experiências e propor novas práticas para atender às demandas contemporâneas no que se refere à educação.

Neste sentido, apropriação de uma cultura de conexão por parte do docente é de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, pois sendo o articulador e mediador do processo de construção de conhecimento, torna-se possível a criação de uma cultura de convergência e conexão com os alunos reforçando a criação de redes de colaboração enquanto “lugares” de aprendizagem.

Para aprofundarmos nossa proposta de reflexão acerca da constituição de redes de colaboração, a partir de desafios à prática docente contemporânea, abordaremos a seguir a temática acerca das Redes de Colaboração, sendo estas entendidas como comunidades virtuais ou não que se reúnem e colaboram entre si. Na contemporaneidade temos o fator conexão digital que expande a capacidade de ação de tais comunidades em todos os âmbitos, em especial, nos campos da educação e nas relações docentes.

3 I REDES DE COLABORAÇÃO: POSSIBILIDADES DE NOVAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As Redes tornam-se de grande relevância no desenvolvimento das relações no ciberespaço e para a criação de uma nova cultura de produção e partilha de conhecimentos que podem auxiliar professores universitários a estabelecerem novas práticas pedagógicas e metodológicas, numa perspectiva de apropriação de uma cultura digital para a prática docente em contextos virtuais de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, recorremos a Burke para reiterar a posição de que para se religar saberes, é necessário ter presente que os conhecimentos transitam por meio das relações humanas em redes de oportunidades. O autor afirma que: "de qualquer maneira, apesar da relevância das novas formas de comunicação, o meio mais eficaz de disseminação continua sendo o antigo, ou seja, o encontro com pessoas". (BURKE, 2016, p. 114)

Por esta razão, ao afirmar que o conhecimento valioso não pode ser transmitido simplesmente pela disponibilização de livros, textos, mas sim pela ação humana, nos dá pistas sobre como o ciberespaço pode potencializar as relações por meio da interação entre os sujeitos que vivem na rede e em rede.

Para entender a complexidade da formação de redes, elas podem ser consideradas verticais ou horizontais (VAZ, 2004). As chamadas redes comunicação mediadas - verticais, ou controladas, por sistemas de comunicação de massa, ou seja, em que os sujeitos têm pouca ou nenhuma participação. São passivos mediante a propagação de conteúdos e informações. Já as chamas redes horizontais, em que os sujeitos são protagonistas e autores de conteúdos e práticas no ciberespaço, como por exemplo, blogs, redes sociais, *twitters, whatszap* e espaços de diálogo síncrono e de conexão imediata, enquanto espaços colaborativos são fenômenos que têm se desenvolvido cada vez mais e são aqueles que nos interessam quando falamos de práticas pedagógicas.

Esse fenômeno que se expande e desenvolve em nossa contemporaneidade nos confere traços de experiências jamais imaginadas e que se multiplicam numa velocidade que não se pode acompanhar. A rede trouxe possibilidades infinitas de comunicação. É interessante que na medida em que se expande, se multiplica, também nos é permitido ascender a novos caminhos que se desloca e se reinventa permanentemente.

> A rede é nossa forma de infinito, só que não como extensão desmedida que explode o lugar, mas como possibilidade de conexões e caminhos. A propriamente dizer, trata-se do ilimitado: a ausência de limites remete não só a ausência de centro, mas também à simultaneidade e multiplicidade de conexões. (VAZ, 2004, p. 201)

Embora esses fenômenos aconteçam em âmbito social, percebe-se que em relação a esta cultura, as práticas pedagógicas ainda estão em desenvolvimento

incipiente por diversos fatores, dentre eles, a velocidade de propagação e assimilação das transformações e, de outro, o fato de que tanto a escola quando os docentes não dominam enquanto recurso metodológico tais tecnologias de informação e comunicação para aproveitar todo o seu potencial de comunicação e produção que pode ser revertido para os processos de ensino e aprendizagem na educação.

Podemos observar que embora partícipes da grande rede, como parte da população, se apropriar das oportunidades tecnológicas, a partir de uma significação quanto ao uso pedagógico para potencializar as práticas educacionais é ainda um grande desafio, posto que torna-se necessário uma mudança de posição quanto ao uso e participação das redes sociais – sendo estas também entendidas como associações em rede de colaboração para a produção de conhecimentos acadêmicos – que exige um domínio para uma ação protagonista na rede.

Ao pensarmos redes de colaboração para processos e práticas educacionais, sejam elas locais ou internacionais, consideramos ter presente que tais iniciativas não atingirão a situações globais, mas sim, de acordo com interesses do grupo que deverão ter autonomia para uma direcionalidade e controlado quando ao essencial. Devem ter possibilidade de uma autoformação, inclusive, livre de uma institucionalização para que se tenha elementos para relações efetivas quanto às singularidades e similaridades, convergências e conflitos, que tornarão esses espaços espontâneos, criativos para uma multiplicação de interconexões entre as partes envolvidas.

Por essa razão é necessário que tenhamos “lugares” que permitam uma reorganização de espaços da formação docente que estejam atentos à necessidade de uma ressignificação da atuação docente. É notório que a chamada “reforma da educação” (Morin, 1999) é emergente, mas é importante também identificar que por meio de processos totalmente institucionalizados não acontecerá. É preciso fomentar ações que envolvam o protagonismo docente, a partir de um pensamento complexo que considere as relações de uma inteligência coletiva, que seja participativa, que provoque experiências significativas de imersão que permitam ao docente uma apropriação significativa e transformadora de suas práticas docentes.

A seguir, apresentaremos o curso Metodologias para a qualidade da educação online, concebido de forma colaborativa internacional, como um exemplo de práticas de formação em rede para o desenvolvimento de novas práticas docentes por meio de experiências imersivas.

3.1 Formação continuada em rede online

No âmbito do II Seminário Internacional sobre formação superior de gestão online, organizado em 2015 pela OBS Business School - universidade espanhola que atua em parceria com universidades em rede de colaboração -, um grupo de professores se destacou ao reunir-se para discutir e, posteriormente ao evento, trabalhar de forma colaborativa sobre as necessidades de formação docente emergentes no cenário

contemporâneo. Associaram-se a este grupo cinco Universidade de grande importância internacional, de cinco países, a saber: Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil); Universidade Anauhac (México), Universidade Santo Tomás (Colômbia); Universidade de Évora (Portugal) e OBS – Business School (Espanha). Em 2017 o grupo foi ampliado com a participação de mais duas instituições, a saber: Universidade Quilmes e Universidade Siglo XXI, ambas localizadas na Argentina.

A ideia principal do grupo foi a de oferecer, de forma colaborativa e em rede, espaços de formação online, a partir de uma metodologia de imersão e interação que pudesse dar a docentes a possibilidade de experienciar como aluno o uso de ferramentas clássicas em ambientes virtuais e repensar suas aulas e sua forma de ensinar por meio de ambientes virtuais. O curso foi realizado em 3 edições: 2016, 2017 e 2018. Para esta análise trabalharemos com os dados da 2ª Edição, realizada em 2017.

O curso foi organizado em 4 módulos, duração de 4 semanas e foi oferecido em dois idiomas: português e espanhol. A concepção do curso, a modelagem do ambiente virtual, os materiais didáticos e a metodologia foi desenvolvida pelo grupo formador por meio de reuniões mensais online de forma democrática e colaborativa. Aspectos como fusos horários para os momentos síncronos, a forma da linguagem, os materiais didáticos e a opção de oferta do curso em dois idiomas foram aspectos observados pelo grupo durante a organização. Das universidades participantes, 4 delas se envolveram na elaboração dos módulos e as demais participaram com vagas para seus professores.

A metodologia proposta para o curso conta com momentos síncronos e assíncronos. Cada módulo oferece uma conferencia de abertura com a participação por vídeo ou chat dos professores de todos os países em interação com os professores do módulo. Nos momentos síncronos foram indicadas leituras, discussão no fórum e atividades online, sendo uma delas colaborativa, utilizando-se a ferramenta Wikki. O último módulo fomentou o uso de ferramentas online com intencionalidade pedagógica. As temáticas escolhidas são relacionadas a necessidade de formação pedagógica e metodológica para o uso dos recursos digitais de forma intencional. Foram oferecidos os seguintes módulos: 1) Desenvolvimento de conteúdos educativos com base em instrumentos de qualidade; 2) Estratégias de aprendizagem colaborativa; 3) Linguagem afetiva: interfaces com docência online. 4) Ferramentas Digitais na Educação. Foram apresentadas quatro videoconferências, sendo uma para cada módulo e cinco atividades assíncronas (fórum, wikki, análises, leituras e relato de experiência). O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado foi o *BlackBoard*, cedido pela OBS Business School. Os materiais didáticos foram organizados pelos professores do grupo formador e postados no ambiente virtual. O curso contou com a participação de 34 professores.

A seguir, apresentaremos alguns dados sobre a participação dos docentes e sobre a avaliação do curso.

3.2 O curso Metodologias para a qualidade da educação online: possibilidade de novas formas de aprender e ensinar

A realização da segunda edição, realizada em 2017 se configurou em um novo desafio, seja em função dos aspectos a serem revisados do projeto piloto realizado no ano anterior, seja em função das expectativas despertadas sobre uma proposta inovadora de expansão dos territórios de formação docente e da necessidade de consolidar a proposta junto as universidades participantes.

Foram inscritos 34 participantes, a partir de divulgação local do grupo formador em suas respectivas instituições. O curso oferecido gratuitamente possui certificação pela OBS Business School em parceria com as demais instituições envolvidas já listadas neste trabalho. Dos 34 participantes, todos professores com atuação docente online, 56% dos participantes eram mulheres e 44% eram homens. Sobre a participação integral no curso e aprovação tivemos 74% de conclusão. Dos 26% que não foram aprovados destaca-se o abandono e não entrega das atividades finais.

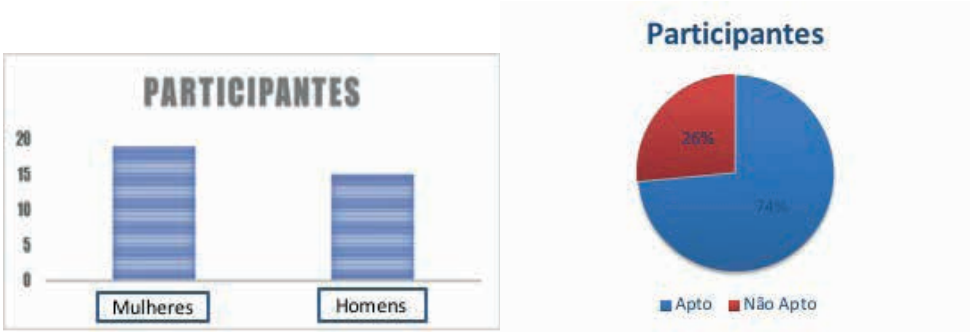


Imagem 01: Gráfico dos Participantes homens e mulheres. Imagem 02: Gráfico do percentual de participação e aprovação no curso.

Fonte: Os autores

Podemos observar, ainda, que houve grande participação no desenvolvimento das atividades propostas e utilização dos recursos e ferramentas disponíveis no curso, uma vez que a média geral dos aprovados foi de 8.61.

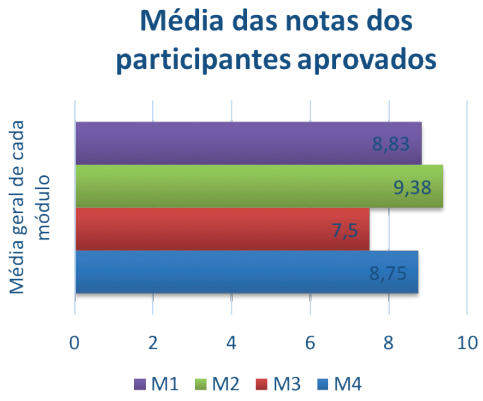


Imagem 03: Gráfico da média geral das notas de cada módulo.

Fonte: Os autores

Com a finalidade de avaliar o curso, a performance metodológica e o aproveitamento dos conteúdos na atuação profissional dos docentes, enviamos um questionário de satisfação ao final do curso com 3 questões relacionadas a: (1) performance do professor e fomento da comunicação e interação com e entre os alunos; (2) módulo: adaptação dos conteúdos ao mundo profissional e; (3) módulo: satisfação geral com o curso.

Percebe-se que o curso apresentou índices de satisfação relevantes, com notas acima de 8,5 para os quesitos elencados. Dentre os relatos de experiência também foram destacados a importância da temática, da metodologia de imersão e da possibilidade de troca entre pares de diferentes países.

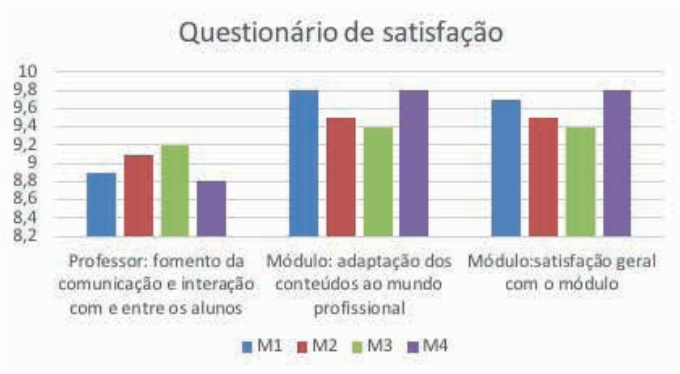


Imagem 04: Gráfico do questionário de satisfação.

Fonte: Os autores.

Consideramos a iniciativa com um marco enquanto possibilidade de desenvolver novas formas colaborativas de formação docente que leva em conta necessidades contemporâneas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente mais colaborativo e menos solitário, como ainda ocorre nos espaços universitários. A possibilidade de troca de expertise, experiências e também de imersão, permite ao docente transitar no papel de aluno e professor e se apropriar de recursos digitais em contextos virtuais mais condizentes com a realidade educacional contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso proposto por este trabalho compreendemos que o processo de formação de professores universitários para atuarem no século XXI, dentro de uma cultura que é predominantemente ciber, em território analógico e virtual, torna-se de grande necessidade para que ocorram transformações nas estratégias de ensino e no uso de recursos didáticos interativos com intencionalidade pedagógica.

A vivencia nos permitiu compreender que o aproveitamento com relação a comunicação em rede, ao tempo e espaço ubíquo, as diferentes linguagens usadas, há grande potencial para expansão e intensificação de ações conjuntas de colaboração. A compreensão do grupo formador de cada universidade revela a preocupação

com a desproporção entre o que ocorre no ciberespaço e como a universidade e professores se apropriam com intencionalidade pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

O sucesso na realização do projeto piloto em 2016 e a consolidação da ideia de formação realizada em 2017 e apresentados neste estudo, bem como os avanços e dificuldades revelados no processo de formação levaram a terceira edição em 2018, cujos dados ainda estão em análise, mas que revelam a importância da parceria estabelecida. O grupo de professores ainda não é grande, mas representativo, dada a diversidade de universidades envolvidas nesta rede de colaboração. A cada edição do Seminário internacional os membros da rede apresentam seus resultados e o grupo tem se fortalecido e aperfeiçoado em termos de organização e sistematização do curso que se apresenta como um "lugar vivo" de encontro e de aprendizagem coletiva.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Milênio: a fluidez do 'mundo líquido'** do Zygmunt Bauman. Transcrição Entrevista Globo News, 08.12.2015. http://g1.globo.com/globo-news/milenio/videos/v/milenio-a-fluidez-do-mundo-liquido-do-zygmunt-bauman/4661254/ . Acesso em 01.05.2017.transcrição nossa.

BURKE, P. **O que é história do conhecimento?** São Paulo: Editora Unesp, 2016.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **O ciberespaço e a economia da atenção**. In: Tramas da Rede. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004, p.174-188.

MIRANDA, D.S. Mutações: caminhos sinuosos e inquietações na busca do futuro. **Mutações: ensaios sobre as novas configurações do mundo.** Adauto Novaes (org). Rio de Janeiro: Senac, 2008 – p. 7-8.

MORIN, E. **O desafio do século XXI:** religar os conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

NÓVOA, A. Notas da Conferência de Abertura **Criatividade e inovação na formação de professores**, do 7o. Simeduc – Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, realizada no dia 14 de setembro de 2016, no campus da UNIT, Aracaju, SE, 2016.

ROSNAY, J. **Conceitos e operadores transversais**. In: MORIN, E. O desafio do século XXI: religar os conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p. 433-438.

VAZ, P. **Esperança e excesso**. In Tramas da Rede. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004, p.189-208.

CAPÍTULO 21

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O DIÁLOGO E A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIOS FORMATIVOS

Maria
Perpétua do Socorro Beserra Soares
Universidade Federal do Piauí-UFPI
Campus Ministro Reis Velloso
Parnaíba-PI

RESUMO: A intenção deste artigo é apresentar um recorte da pesquisa de doutorado "Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire". O objetivo geral foi analisar os alcances e limites da formação continuada de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática. Apresenta como problemática, a seguinte questão: que contribuições a formação continuada dos professores tem oferecido para a prática pedagógica do coletivo de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal situada no bairro Jaraguá-SP, tendo em vista a construção de uma escola democrática? O estudo apoiou-se na abordagem qualitativa de acordo com Chizzotti (2011). Os instrumentos de produção dos dados foram: observação participante, análise de documentos Projeto Político-Pedagógico da escola e o Projeto Especial de Ação (PEA) e entrevista semiestruturada com diretor, coordenadoras e professoras. O referencial teórico fundamenta-se na Pedagogia de Paulo Freire (2001, 2013, 2015 e 2016) e os autores: Nóvoa (2009), Imbernón (2010) e A. M. Saul e Silva (2014). Os resultados da pesquisa apontaram que há uma forte presença de dimensões da formação permanente, materializando princípios como o diálogo e a participação evidenciado nos documentos, entrevistas e observações. Embora se reconheça a necessidade de avanços e aprofundamentos de teoria e prática nos procedimentos de formação de professores nessa escola, pode-se dizer que as ações de formação identificadas e analisadas anunciam perspectivas de transformação da prática pedagógica, esteio de uma escola democrática.
PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores. Formação Permanente. Diálogo. Participação.

ABSTRACT: This article intent is to present a part of a doctorate research "Continued formation of teachers of initial years: contributions to build a democratic school inspired by Paulo Freire". The main goal was to analyze the scopes and limits of continued formation of teachers to a pedagogical practice committed to building a democratic school. It presents the following question as a problem: which contributions the continued formation of teachers has offered to the pedagogical practice of the group of

teachers on the early years of fundamental teaching of a public district school located on Jaraguá-SP, bearing in mind the building of a democratic school? The study is supported by the qualitative approach according to Chizzotti (2011). The data production tools were: participative observation, document analysis of school's political-pedagogic project and the special action project, and a semi structured interview with the principal, coordinators and teachers. The theoretical framework is based on Paulo Freire Pedagogy (2001, 2013, 2015 e 2016) and the authors: Nóvoa (2009), Imbernón (2010), and A. M. Saul e Silva (2014). The research results pointed that there is a strong presence of permanent dimensions of formation, materializing principles as dialog and participation, emphasized on documents, interviews and observations. Although we recognize the necessity of advances and deepening of theory and practice on teacher formation procedures on this school, it can be said that the identified and analyzed formation actions announce perspectives of transformation of the pedagogical practice, which are the foundations of a democratic school.
KEYWORDS: Continued Formation of Teachers. Permanent Formation. Dialog. Participation.

1 I INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte da tese de doutorado "Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire", cujo objetivo geral foi analisar os alcances e limites da formação continuada de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática e como objetivos específicos: identificar o princípio freireano do diálogo na formação de professores e analisar as consequências da participação dos professores em ações formativas, promovidas pela escola, na prática pedagógica. Apresenta como questão norteadora: que contribuições a formação continuada dos professores tem oferecido para a prática pedagógica do coletivo de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal situada no bairro Jaraguá-SP, tendo em vista a construção de uma escola democrática?

A preocupação com a questão "formação de professores" vem se constituindo como constante na minha trajetória de vida pessoal e profissional, pois sou graduada em Filosofia e Letras-Português, exercendo a docência universitária desde 1995 aos dias atuais, lotada no Departamento de Ciência Sociais, da Educação e Desporto (DCSED), no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba-PI ministrando disciplinas tanto na graduação quanto na pós-graduação (especialização), participando do colegiado de curso, conselho departamental, monitoria, orientando Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e como membro de grupo de pesquisa, dentre outras atividades.

Ao analisar minha atuação como docente, percebi que sempre estive

desenvolvendo um trabalho voltado para o cotidiano dos educadores e de sua formação, contribuindo com a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, formando-me.

No decorrer do meu percurso pessoal/profissional como docente do ensino superior, percebi que as ações formativas para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais ou pelas universidades não têm contemplado as reais necessidades do contexto escolar. Essas ações têm se caracterizado como atividades esporádicas com caráter de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento em formato de cursos, seminários, palestras e oficinas com caráter aligeirado ou, ainda, de matriz tradicional por reconhecer-se que tais iniciativas possam suprir possíveis falhas e lacunas da formação inicial. Essa percepção gerou inquietações e provocou o desejo de buscar novas reflexões e saberes, que pudessem ensejar formações calcadas em um paradigma emancipatório.

Nóvoa (2009) tece críticas a programas de formação de professores que, na maioria das vezes, tornam-se inúteis por oferecer uma variedade de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual mercado da formação, baseados na ideia da desatualização dos professores.

Formação acrítica voltada apenas para oferecer conhecimentos úteis ao invés de partir das necessidades e dificuldades dos professores. Na maioria das vezes, é uma formação com caráter compensatório, impostos aos professores e não levam em conta o seu saber/fazer, sua capacidade de criar, de refletir e de agir para produzir mudanças nas suas práticas.

Para Imbernón (2010), há muitas iniciativas de formação e poucas mudanças teóricas devido ao formato de formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, distante dos problemas vivenciados pelos professores; em outras palavras, uma formação genérica e padrão, válida para todos, com base num ideal de professor que não existe.

Como a formação inicial não consegue dar conta sozinha da complexa tarefa de formar os professores, é preciso criar contextos de formação na escola que privilegiem o diálogo e a participação que propiciem a troca de experiências, vivências e construção de conhecimentos por meio da análise e reflexão da prática pedagógica.

Neste estudo, formação continuada é entendida como uma continuidade, como um processo de desenvolvimento, ao longo da vida e a formação permanente, na perspectiva freireana, é fundamentada no princípio do inacabamento do ser humano e do reconhecimento desse inacabamento. É uma formação que tem uma dimensão política que visa à ação transformadora do sujeito e da realidade.

Dessa forma, a Pedagogia de Freire é uma importante matriz de pensamento que defende uma educação como um ato político, concebe o educador e educando como sujeitos do conhecimento, e tem, como horizonte, princípios de liberdade, autonomia, justiça social e democracia.

Nessa perspectiva, compartilho com a concepção de que a formação é permanente, em virtude do inacabamento do ser humano e o reconhecimento desse inacabamento. A formação prolonga-se por toda a vida pessoal/profissional do professor: "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 2016, p. 56-57).

A formação na perspectiva freireana propicia ao professor a consciência do inacabamento e a condição de estar sempre num processo de busca, de conhecer, de aprender, de ensinar, de refletir e agir. A formação não se esgota, porque o homem é um ser que indaga, problematiza, dialoga e necessita formar-se num processo constante e ininterrupto.

Quando foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991), na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa, Paulo Freire (2001) tinha o objetivo de implementar uma política curricular com compromisso de construir uma escola pública popular, democrática, autônoma, com a participação ativa de professores, alunos, gestores e a família.

2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2011, p. 28), "o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível". A abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos fatos e aos fenômenos e compreende:

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há 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 [...]. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

Desse modo, o sujeito, ao adentrar na realidade como pesquisador, no processo de busca, por meio de observações, análises e reflexões, tem diante de si não verdades absolutas e objetivas. Por estar situado em um contexto social, histórico e cultural de redes estruturadas às quais se atribuem significados, essas vão determinar a intencionalidade de seus atos, as concepções que orientam a sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas a serem utilizados.

Os instrumentos de produção dos dados utilizados neste estudo foram: observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos

A observação participante empregada como o principal método de investigação

associada a outras técnicas de coleta de dados, propicia um contato pessoal e direto do pesquisador com o fenômeno observado. Foram observadas as reuniões de formação de professores: JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) e PEA (Projeto Especial de Ação). Em conjunto com a observação e a análise de documentos, a entrevista é um instrumento fundamental na coleta de dados na abordagem qualitativa.

A entrevista possui um caráter de interação, uma vez que estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado. Na entrevista semiestruturada não há a imposição de uma ordem rígida de questões e o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém.

A análise de documentos é uma técnica que pode complementar informações obtidas por outros instrumentos de coleta de dados, como a observação e a entrevista, além de poder contribuir para desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

A técnica de análise de documentos é valiosa pelo fato de que os documentos constituem uma fonte rica e estável de informações, podendo ser consultados diversas vezes. Os diferentes tipos de documentos escritos podem incluir leis e regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, discursos, estatísticas e arquivos escolares.

Os documentos analisados foram: Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental e o Projeto Especial de Ação - PEA com a finalidade de observar os princípios norteadores da formação de professores.

Os partícipes do estudo foram: um diretor, duas coordenadoras e quatro professoras. O contexto da pesquisa foi uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental situada no bairro Jaraguá na cidade de São Paulo - SP no período de agosto a dezembro de 2015.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, optou-se por identificá-los como: Diretor, Coordenadora 1, Professoras 1, 2 e 4.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram organizados em eixos: o diálogo na elaboração do PPP e nas formações de professores: um processo crítico-transformador e a participação da comunidade nas ações de formação.

3.1 O Diálogo na Elaboração do Ppp e nas Formações de Professores: Um Processo Crítico-Transformador

Para Freire, a melhora da educação implica a formação permanente de educadores, fundada na análise da prática por meio do diálogo amplo e aprofundado e da participação ativa dos professores.

O diálogo é um dos temas centrais do pensamento de Freire e constitui-se condição imprescindível no processo formativo. Na concepção de Freire (2013), “o

diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (p.109).

O diálogo não é uma simples conversa ou uma forma de entretenimento ou para fazer amizades. Ao contrário, o diálogo pertence à natureza do ser humano, é uma condição existencial. Como ensina Freire, "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2013, p. 108). Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.

Para a efetivação da relação dialógica é preciso ter clareza que o diálogo não é um "bate-papo" desinteressado, não é uma mera conversa ou uma imposição em que o professor se considere o detentor da palavra, sem dar a oportunidade para que o aluno se pronuncie, possa "dizer a sua palavra", não é apenas uma fala sem objetivo entre professores e alunos.

O diálogo foi evidenciado nos registros dos documentos da escola (PPP e PEA) e nas ações formativas.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola pesquisada foi construído, coletivamente, no ano de 2014, com base no diálogo sobre os problemas e as necessidades da Escola, com a participação da equipe gestora, professores, funcionários e da família dos alunos. A proposta é redimensionada e revisitada sistematicamente, analisada e discutida nos encontros de JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), Conselho, Colegiado e Reuniões Pedagógicas, à proporção que se constata a necessidade de melhorá-la e na busca de resolver problemas e desafios apresentados no contexto escolar. O depoimento da Coordenadora 1 reitera essa afirmação.

> O Projeto Político-Pedagógico da escola foi elaborado no ano de 2014, através da escuta e do diálogo intensos com o envolvimento da comunidade escolar (diretor, coordenadoras, professores, funcionários e a família). Durante esse processo de elaboração, nós fizemos várias reuniões com os professores, funcionários e a famílias para construir os princípios, o papel da escola, seus objetivos e as ações da escola, a formação de professores identificando as carências, as necessidades, as dificuldades e os interesses da escola e da comunidade (COORDENADORA 1).

Participação conjunta, princípios, ações e a programação com base na realidade situada e datada da comunidade educativa propiciam a inserção coletiva na busca pela superação das dificuldades e o alavancar do sentimento de pertença à escola.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola, a categoria diálogo foi referida da seguinte forma:

> Temos a escuta e o olhar atentos às necessidades detectadas no cotidiano e, em especial, nas assembleias de alunos, nas quais exercitam o ***diálogo*** e a cidadania, num coletivo mais amplo que a sala de aula, na eleição dos Representantes de Classe e na eleição do Grêmio Estudantil (PPP, 2014, p. 15) (grifo nosso).

> Que os alunos possam produzir conhecimentos que contribuam para a transformação da sociedade, a superação das dificuldades e a humanização das

> relações entre os homens, utilizando o ***diálogo*** como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (PPP, 2014, p.13) (grifo nosso).

O diálogo é um princípio ressaltado no PPP da Escola investigada como condição importante e necessária à finalidade de identificar e buscar respostas coletivas às necessidades e aos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

O PPP ressalta os alunos como seres capazes de produzir conhecimentos necessários à transformação da sociedade, destacando a importância da humanização como princípio essencial nas relações entre as pessoas. Aponta o diálogo como requisito básico para estabelecer uma comunicação e ainda, como princípio e prática utilizados na tentativa de superação dos conflitos existentes na escola e fora dela, na tomada de decisões em grupo.

O diálogo como instrumento de comunicação foi encontrado nas reuniões de JEIF e PEA.

> A Coordenadora 1 fala da importância de apresentar para os alunos outros padrões de beleza em relação aos contos de fadas. Por exemplo, o cabelo afro é lindo, por que temos que valorizar apenas cabelos lisos e louros? É preciso desmistificar isso.
>
> A Professora 1 diz:
>
> _ Eu e as Professoras 3 e 4 estamos trabalhando nas nossas aulas os Contos de Fadas respectivamente, princesas indígenas, africanas e dos contos de fadas clássicos. Eu trabalhei na minha aula a história Bom dia todas as cores, da autora Ruth Rocha, para mostrar o respeito e a aceitação de si mesmo e do outro.
>
> Professora 1 diz: _ Eu penso que o caminho é o da reflexão e criticidade acerca dessas questões.
>
> A Coordenadora finaliza a reunião (DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 10/11/2015).

Dessa forma, o diálogo verdadeiro não é uma imposição em que uma pessoa se considera a detentora da palavra, da fala e os outros não têm a liberdade de dizer sua palavra, só ouvindo sem se pronunciar. O diálogo verdadeiro consiste na relação coletiva, no encontro onde todos possam se comunicar. Assim, o exercício da comunicação dialógica contribui para desenvolver as relações democráticas na escola e na sociedade.

Na entrevista realizada, o diálogo foi apontado pelas professoras como prática exercida na Escola:

> Como professora dessa escola, eu percebo a preocupação do diretor e da coordenadora com os professores, ouvindo a gente, dialogando, sobre as nossas dificuldades, não só nas reuniões pedagógicas, mas todos os dias. Então, nós somos ouvidos e valorizados com as nossas ações, as nossas necessidades (PROFESSORA 1).
>
> O nosso grupo de formação é muito comprometido e a gente se fortalece por meio do diálogo, das trocas, das leituras, dos teóricos que estudamos (PROFESSORA 4).

A formação na Escola se dá por meio do diálogo e da reflexão das necessidades,

das inquietações e curiosidades dos professores decorrentes da prática pedagógica. A formação busca atender às demandas apresentadas pelos professores, por meio de socialização de experiências, de saberes e do estudo aprofundado de temas a serem desenvolvidos na sala de aula.

No tocante ao Projeto Especial de Ação-PEA, foi possível encontrar também a categoria diálogo dentre os seus objetivos, o que se pode verificar no seguinte registro:

> -fazer dos encontros do PEA momentos de ***diálogo*** e formação docente;
> -envolver o coletivo da escola nesta proposta, através da ***participação*** e do ***diálogo***, emitindo e registando opiniões com clareza ((PEA, 2015, s/p, grifos nossos).

De acordo com a Coordenadora, os professores participam ativamente da elaboração do documento, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação da formação continuada.

3.2 A Participação da Comunidade nas Ações de Formação

Conforme Freire a comunidade escolar é constituída por gestores, professores, funcionários de apoio, alunos, família e comunidade do entorno. O empoderamento desses sujeitos da prática educativa decorre da efetiva participação.

Para Freire (2015) a participação significa:

> A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso (FREIRE, 2015, p.86)

Participar significa ter direito de discutir, compartilhar decisões coletivas e contribuir com seus desdobramentos e consequências. A defesa de que todos possam ter voz, nos diferentes níveis de decisões, inclui os professores, os gestores, os zeladores, os cozinheiros, os vigias que trabalham na escola, a família dos alunos que, ao refletirem criticamente sobre a realidade da escola e da sala de aula, sobre os problemas e desafios da comunidade escolar, exercitam a autonomia e contribuem para a formação de sujeitos críticos, dialógicos, responsáveis e solidários.

A participação, como uma necessidade fundamental do ser humano, possibilita o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo, a capacidade de criar e recriar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa.

Segundo Freire, a participação está relacionada ao compartilhar decisões, dividir o poder e ter a plena convicção política de seus atos. Significa que todos possam ter voz nos diferentes segmentos do poder. Para o autor,

> Para nós, a participação não pode ser a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] implica a

> participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado [...]. Participação popular para nós não é um ***slogan*** mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (FREIRE, 2001, p. 75).

A participação, nas ações de formação de professores, significa conhecer e valorizar necessidades e dificuldades dos educadores no seu fazer pedagógico em sala de aula, além disso significa também estimular o exercício constante do diálogo e de se colocar no lugar do outro, de respeitar as suas demandas e de buscar soluções para essas questões.

Vale salientar que, a participação é uma vivência coletiva, que se aprende decidindo coletivamente, de modo que as decisões possam realmente expressar as necessidades sentidas pelos professores. Freire explicita a sua compreensão de participação:

> Participar é bem mais do que, certos fins de semana, "oferecer" aos pais a oportunidade de reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos (FREIRE, 2001, p. 127).

É fundamental ter voz para o avanço da democratização na sociedade. Por essa razão, a participação não pode reduzir-se à prestação de serviços esporádicos para minimizar a responsabilidade do Estado de cumprir as suas funções. A autonomia da escola não implica o Estado se omitir do seu dever de oferecer educação de qualidade e em volume suficiente para atender a demanda social. As classes populares precisam lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

À proporção que aumenta a participação, constrói-se a democracia, o que implica práticas dialógicas, antiautoritárias e maior poder de decisão. Assim, a ação dos professores, coordenadores, diretores e funcionários no contexto escolar precisa ressaltar "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política" (FREIRE, 2014, p. 19).

Participar contribui para o fortalecimento da consciência crítica, mas construir uma cultura da participação não é algo fácil. Segundo A. M. Saul e Silva (2014) o que ocorre na organização do fazer educativo convencional é a predominância da troca de interesses individuais, administrativos e funcionais das pessoas e minimizam o foco político-pedagógico dos momentos de construção coletiva da comunidade escolar, em que são negadas aos sujeitos uma participação efetiva.

A prática da participação presenciada na escola se dá de formas variadas: na elaboração de documentos, nos encontros de formação, nas reuniões, no planejamento e realização de festas, passeios, visitas e no envolvimento das atividades realizadas, contribuindo com a construção de uma escola democrática.

Como no excerto retirado do PEA, observou-se a participação da comunidade

na escola investigada. “A comunidade, por sua vez, deverá ter intensificada sua participação na escola e parceria na vida escolar de seus filhos” (PEA, 2015, s/p).

O PEA ressalta a participação como um princípio importante, que ganha vida no compartilhamento de ideias, respeito ao outro, na garantia de igualdade nas decisões e na busca pelo envolvimento do coletivo nas ações delas decorrentes.

Freire (2001) faz uma crítica em relação a determinadas formas de participação na escola, como a prestação de serviços para amenizar as responsabilidades que o poder público não está cumprindo, a contribuição em cotas a fim de comprar material escolar ou na realização de festas, promovidas pela escola. Um exemplo disso foi observado quando as professoras dos 1º anos A, B e C, por meio do trabalho coletivo, participaram na quadra da escola, ensaiando com os alunos as coreografias das músicas “O Rio de Piracicaba” (de Tonico e Tinoco) e “Coisas da antiga” (da cantora Clara Nunes) para a apresentação na “Festa da Primavera”.

Essas formas de participação mais se aproximam de feições colaborativas dentro do perfil delineado por Gandin (2001). O autor ressalta que a participação como colaboração, que é o nível mais frequente, em que as pessoas são chamadas para contribuir, porém a decisão já foi tomada pela autoridade. De acordo com Gandin, não se pode chamar verdadeiramente de participação a prática de colaboração.

A participação dos professores foi destacada como uma categoria importante nas falas dos sujeitos:

> A participação dos professores é importante na tomada de decisões, na implementação do Projeto Político-Pedagógico, nas reuniões de formação de professores e nos projetos interdisciplinares e transdisciplinares da escola. A gente procura garantir tudo o que a equipe precisa para desenvolver esses projetos, seja na área de recursos humanos ou recursos financeiros (DIRETOR).

> Sempre quando nós precisamos pensar em algo para a escola, pensar nas necessidades da escola, nas necessidades dos alunos, nas nossas necessidades, na melhor forma de montagem de salas, montagem de turmas, então a gente decide isso participando dos momentos coletivos. (PROFESSORA 2).

Os depoimentos do diretor e da professora 2 enfatizaram a valorização da participação, principalmente na elaboração e implementação do PPP da escola, nos projetos interdisciplinares e transdisciplinares, desenvolvidos na unidade escolar e nas reuniões de formação de professores. Nas falas dos entrevistados, fica evidente a compreensão de que o trabalho coletivo propicia a discussão em torno das demandas relacionadas a lacunas decorrentes na formação, bem como aquelas advindas do cotidiano escolar, na tomada de decisões, montagem de turmas. As manifestações dos professores confirmaram a valorização e a força da participação no processo educativo.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação permanente freireana tem como dimensões o diálogo e a participação, com a finalidade de conhecer as necessidades, inquietações e curiosidades dos educadores, advindas da prática pedagógica, com vistas à revisão das práticas que equacionem as problemáticas do cotidiano escolar.

Na análise de documentos, constatei que o Projeto Político-Pedagógico reconhece o diálogo crítico e a participação como princípios balizadores do movimento da Escola, para conhecer os anseios da comunidade a respeito da educação, da sociedade, da escola, do currículo escolar e do processo ensino-aprendizagem, tendo como horizonte a transformação da escola.

O PEA ressalta a participação como um princípio importante que ganha vida no compartilhamento de ideias, respeito ao outro, na garantia de igualdade nas decisões e na busca pelo envolvimento do coletivo nas ações delas decorrentes.

Um dos limites da formação, pesquisada no contexto dessa Escola, refere-se ao número reduzido de professores que frequentam os momentos formativos. Para equacionar esse problema, faz-se necessário organizar o tempo pedagógico, incluindo horário das aulas, de modo a permitir a convergência de horários de planejamento e estudo dos professores, mesmo que essa convergência se configure em horários por série/área. A participação como envolvimento dos implicados, precisa envolver a todos, ao mesmo tempo.

A análise de documentos, a realização de entrevistas, a observação de encontros de formação me levaram a dizer que a materialidade de dimensões que constituem a formação permanente, tais como o diálogo e a participação se apresentaram com mais vigor no plano das intencionalidades – PPP, PEA e falas dos sujeitos - do que no plano das ações formativas.

A aproximação, o apoio e a colaboração entre a universidade e a escola, com a participação dos especialistas das diferentes áreas do conhecimento, é importante para desenvolver ações de formação de áreas específicas de atuação dos professores.

É de fundamental importância proceder ao levantamento das necessidades e dificuldades dos professores, mediante o diálogo e a participação para conhecer os seus problemas. Conhecer os interesses, inquietações e curiosidades dos professores possibilita realizar ações formativas a curto, médio e longo prazo.

Vale ressaltar que é preciso lutar por melhores condições de trabalho, salários dignos, valorização profissional, espaço-tempo de formação para refletir criticamente sobre a prática com vistas à construção da autonomia profissional docente. Formar-se permanentemente é um compromisso ético-político do educador, independentemente de certificação. Por essa razão, os pressupostos freireanos constituem-se como uma matriz de pensamento importante e necessária nas práticas formativas e como fonte inesgotável de possibilidades para os programas e políticas de formação de educadores na atualidade.

Seja pela presença, seja pela ausência de materialidade dos princípios da formação permanente, o estudo aponta perspectivas para que a escola pública envide esforços nessa direção, por considerar que a pedagogia freireana apresenta elementos que permitem melhor dialogar com as situações desafiadoras em que vivem as crianças que acorrem à escola pública.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ . **Pedagogia do oprimido.** 54.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 36.ed. rev. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Política e educação**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GANDIN, Danilo. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção da realidade.** 2001. Disponível em: <ww.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>. Acesso em: 27 de maio 2017>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens de um futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Regional de Educação Pirituba. EMEF. **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo, 2014, 40p.

_____. **Projeto Especial de Ação – PEA**. São Paulo, 2015, [s/p].

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio F. G. da. Pesquisando políticas de currículo em um mesmo território: o pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino. In: SAUL, Ana Maria; AGUIAR, Denise Regina da C. (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: contribuições de Paulo Freire. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 11-34.

CAPÍTULO 22

FORMAÇÃO CONTINUADA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR? O LUGAR DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO

Nancy Costa de Oliveira
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Brasília - DF

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Brasília - DF

RESUMO: O estudo visa refletir sobre a política de desenvolvimento dos técnicos administrativos ofertada pelas IES considerando a formação continuada desses sujeitos na perspectiva de uma educação que promova sua emancipação. A metodologia, de natureza qualitativa, se constitui de uma pesquisa bibliográfica, a partir de estudos realizados durante a pós-graduação, tendo como base teórica o materialismo histórico dialético a partir de autores como Antunes (2012), Mészáros (2008), Paro (2013) e ainda as produções acadêmicas realizadas até o momento no âmbito da temática em curso. Os resultados apontam que os técnicos administrativos que atuam nas IES necessitam desenvolver sua formação de modo contínuo contemplando o âmbito acadêmico destes profissionais, para além do desenvolvimento de competências e habilidades profissionais comuns ao modelo reprodutivista de capacitação profissional que tende, apenas, a promover a alienação do trabalho. As conclusões apontam que na condição de sujeitos críticos, almeja-se que estes profissionais superem essa alienação, transformados pela ação emancipadora de uma formação integral ressignificando sua atuação no ambiente em que trabalham e na própria sociedade. Dessa forma, estarão traçando uma trajetória profissional para *além do capital* o que significa seguir adiante para uma transformação sóciohistórica em sua totalidade onde a Educação, entendida em seu sentido mais amplo, se torne a principal ferramenta capaz de nortear todo o processo de transformação social com vistas a superação da alienação do trabalho e a garantia plena da emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Técnicos Administrativos em Educação; Formação continuada; Emancipação.

ABSTRACT: The study aims to reflect on the development policy of the administrative technicians offered by the IES considering the continuing education of these subjects in the perspective of an education that promotes their emancipation. The methodology, of a qualitative nature, consists of a bibliographical research, based on studies carried out during the postgraduate course, having as theoretical basis the dialectical historical materialism from authors such as Antunes (2012), Mészáros

(2008), Paro (2013), and the academic researches done so far in the scope of the current course theme. The results indicate that the administrative technicians who work in IES need to develop their training in a continuous way, taking into account the academic scope of these professionals, as well as the development of skills and professional skills common to the reproductive model of professional qualification that only tends to promote alienation of work. The conclusions point out that as critical subjects, it is desired that these professionals overcome this alienation, transformed by the emancipating action of an integral formation, giving another meaning to their own work and the society. In this way, they will be tracing a professional trajectory beyond capital which means to move forward towards a sociohistorical transformation in its totality where Education, understood in its broadest sense, becomes the main tool capable of guiding the whole process of social transformation aiming to overcome the work alienation and the full guarantee of human emancipation.
KEYWORDS: Administrative Technicians in Education; Continuing education; Emancipation.

1 I INTRODUÇÃO

A atual conjuntura política, social e econômica no Brasil perpassa por uma profunda crise. Destarte, acaba acarretando intensas consequências para a sociedade, sobretudo para a educação, diante do abandono das escolas públicas, da falta de investimento e de políticas públicas concretas para a formação continuada de professores e de técnicos administrativos culminando com a própria desvalorização desses profissionais. O estudo que ora apresentamos tem como objetivo refletir sobre a política de desenvolvimento dos técnicos administrativos ofertada pelas IES/ Instituições de Ensino Superior considerando a formação continuada desses sujeitos na perspectiva de uma educação que promova sua emancipação.

As IES públicas também vitimadas por esta crise, sofrem com cortes orçamentários que ameaçam a continuidade de diversas pesquisas científicas em prol do desenvolvimento do país comprometendo o seu funcionamento, em função das centenas de demissões oriundas da Emenda Constitucional 95/2016 que determina o congelamento de gastos com os serviços por vinte anos.

Nesse contexto, evidencia-se um processo de desvalorização do trabalhador diante da progressiva terceirização no serviço público que compromete direitos trabalhistas conquistados após hercúleos movimentos sociais de luta reivindicando condições de trabalho.

Entretanto, para se refletir sobre o impacto do desmanche do sistema educacional e ainda da política de desvalorização do trabalhador urge entender de que forma as políticas educacionais são influenciadas pelos acordos realizados entre o Estado e os organismos multilaterais que, se por um lado acenam sedutoramente com linhas de financiamento, por outro definem metas no campo político e econômico do país que

contribuem para o empobrecimento educacional cada vez maior da população, dentre outras mazelas.

No Brasil e nos demais países da América Latina o financiamento da educação recebe aportes de agências internacionais, em especial do Banco Mundial e do Banco Interamericano do Desenvolvimento, para atingir as metas acordadas na agenda UNESCO/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um dos principais indicadores do esforço do Estado brasileiro em ampliar o acesso e a qualidade da educação é o financiamento destinado a esse propósito, porém as injeções financeiras aplicadas por essas agências multilaterais determinam também as prioridades estabelecidas nesses acordos, a fim de garantir o cumprimento da agenda global fixada pelos organismos internacionais.

Segundo Trojan (2010), provavelmente em decorrência das metas para a educação determinadas durante a **Conferência Mundial de Educação para Todos**, cujo um de seus objetivos principais era reduzir ou eliminar as desigualdades das escolas e impor o mesmo padrão de qualidade no sistema educacional, dados oriundos dos relatórios da UNESCO apontam um aumento significativo no percentual de investimento do PNB (Produto Nacional Bruto) na educação por parte do Estado brasileiro entre 1980 (3,6%) para 1990 (4,55%), 1995 (5,55%) e 1998 (5,3 %). A partir de então houve uma redução desse percentual, mantendo-se entre os patamares de 4,4% e 4,5%.

A autora acrescenta que embora essa seja uma tendência nos países da América Latina, o fato pode indicar uma possível adesão ao pensamento do Banco Mundial que entende existir financiamento suficiente, mas o gasto público em educação costuma ser ineficiente e desigual.

Nessa linha de pensamento, a autora ressalta ainda que o gasto público não significa melhoria na educação, pois é necessário considerar elementos de natureza quantitativa tais como o número total de matrículas bem como o total de gastos em cada nível de ensino. Também destacamos as questões de ordem política e cultural que condicionam a definição de políticas públicas educacionais tais como a correlação de poder e disputa, a relação entre oferta pública e privada de ensino, o valor atribuído à educação pela população em questão, além de outros fatores.

Entretanto, para compreender os movimentos que influenciam o papel do Estado frente as tomadas de decisões acerca da política educacional faz-se necessário relembrar que o sistema Capitalista, ao estabelecer diretrizes para as políticas públicas, reforça interesses que estão a serviço do acesso ao mercado, do aumento dos índices de produção, das taxas cambiais, das metas inflacionais e do desenvolvimento social como aporte ao desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, pode-se inferir que a relação educação e trabalho, entendida do ponto de vista histórico, está diretamente ligada aos interesses do modo de produção capitalista que indubitavelmente se contradizem as melhorias da qualidade da educação ofertada para todos. O que vale é o resultado financeiro do produto a ser gerado pelo homem, num processo de alienação da sua força de trabalho, de

negação do papel da educação enquanto fator de redução das desigualdades sociais, bem como responsabilizando-se pela constituição de uma nação economicamente forte e repleta de oportunidades geradoras que permeiam o desenvolvimento social e econômico dentro do Estado democrático.

Ressaltamos a necessidade de implementação de políticas públicas, a despeito da crise econômica que ora perpassa as IES. Tais políticas podem oportunizar a formação continuada dos técnicos administrativos em educação não apenas para atender aos objetivos institucionais, caracterizando-se como uma formação mecanizada, mas como uma forma de sua valorização e emancipação social para além dos objetivos capitalistas.

2 | METODOLOGIA

A metodologia foi delineada por meio da abordagem qualitativa e materializada na pesquisa bibliográfica. Tal escolha deve-se a apropriação do aporte teórico de Creswell (2010, p. 26) que considera esse tipo de pesquisa como sendo "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano".

A nossa opção pela pesquisa bibliográfica deve-se aos estudos teóricos realizados recentemente por ocasião da nossa formação continuada. De acordo com Demo (1985), apesar de instrumental, a pesquisa bibliográfica é necessária para a formação acadêmico-científica, pois significa a produção crítica e autocrítica de caminhos alternativos e a indagação sobre o presente como fator consequente do passado. Na prática, a Pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador a leitura analítica e o ordenamento e sumarização de informações contidas em diversos meios de comunicação científica, possibilitando a obtenção de respostas ao problema de pesquisa. Neste sentido, cabe ao pesquisador adotar uma atitude de objetividade, imparcialidade e respeito pelo objeto pesquisado (GIL, 2002).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão de literatura que executamos visou estudar o panorama das produções acadêmicas acerca da formação continuada dos técnicos administrativos em educação. Na comunidade acadêmica esse procedimento é compreendido como Estado do Conhecimento, sendo definido como:

> [...] um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc. (MOROSINI, 2006, p. 113).

Dessa forma, foi possível identificar nuances, ainda não investigadas, para, assim, oportunizar novos olhares acerca da temática que iremos abordar, tal como preconizado por FRANCO:

> O Estado do Conhecimento oportuniza o pesquisador abordar um setor das publicações com objetivos sintéticos sobre seu objeto de pesquisa identificando o tipo de produção. Na prática, o Estado do Conhecimento nos permite fazer uma sumarização de informações contidas em pesquisas que ajudarão a compreender o campo, identificando lacunas de onde poderemos organizar o estudo seguinte. (2017, p. 29).

Por conseguinte, definimos as categorias **técnico**, **trabalho**, **formação continuada** e **Procap** para a produção do Estado de Conhecimento, por entendermos que estas se referem diretamente ao objeto de pesquisa delineado.

Além de revelar a produção acerca do tema, constatamos que a maioria dos trabalhos produzidos sobre capacitação e formação continuada dos técnicos administrativos da educação concentra-se na região Centro-Oeste. Desses, as 05 (cinco) dissertações encontradas foram realizadas no Distrito Federal, no âmbito de uma das mais expressivas universidades públicas, a Universidade de Brasília. Dentre os estudos localizados percebemos que a formação continuada dos TAEs é tratada sob diferentes perspectivas. Traçaremos a seguir algumas reflexões.

Em sua pesquisa qualitativa Junkers (2015) sinaliza para a necessidade de implantação de políticas voltadas para o desenvolvimento de pessoas no intuito de contribuir para a formação de uma nova cultura institucional a ponto de fortalecer a excelência da gestão interna das instituições federais de ensino superior. Sugere ainda que os servidores, ao ingressarem nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), sejam esclarecidos sobre as especificidades e função da universidade, sobretudo acerca das funções que irão desempenhar na instituição. Sendo assim, ressalta a necessidade de intensificação de políticas de gestão de pessoas onde os processos de avaliação sejam instrumentos balizadores nas tomadas de decisão e aperfeiçoamento para fins de alocação dos recursos disponíveis em prol da missão institucional.

Pode-se inferir que tal posicionamento se assemelha a PNDP (Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal), instituída pelo Decreto nº 5707/2006 que implementa a gestão por competências nos órgãos e demais entidades da administração pública e a define como sendo:

> [...] gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição. (BRASIL, 2006, s/p.).

Silva (2017, p.7) investigou a formação continuada na perspectiva do impacto

financeiro desta nos proventos dos TAE´s sob a égide de que a melhoria na qualificação destes iria "sedimentar o preenchimento de postos na instituição de pessoas que tenham um perfil adequado" numa clara referência ao sistema meritocrático bastante discutido atualmente.

Para Magalhães (2007), o treinamento dos STA (Servidores Técnico-Administrativos), aqui entendidos como TAE´s, é a atividade de capacitação desses sujeitos na perspectiva do atendimento dos objetivos institucionais. Tal afirmação vai ao encontro do que preceitua a Presidência da República do Brasil ao considerar capacitação como sendo o:

> [...] processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais [...]. (BRASIL, 2006, s/p.).

Ora, enquanto a Lei aborda a capacitação como sendo uma possibilidade para o desenvolvimento de competências e habilidades para o melhor desempenho profissional, chamamos a atenção para algo que vai além desse propósito: a formação contínua, que compreende um processo de formação integral do sujeito, mais ampla, emancipadora, para além da dimensão profissional que, segundo Chantraine-Demailly citado por Dantas (2007, p. 63), são "concepções diferentes de formação ao nível dos objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes que se confrontam, em concorrência, ou coexistem no terreno com afrontamentos por vezes inábeis".

Marzolla (2013) ao investigar a inserção de servidoras técnico-administrativas na gestão institucional o faz sob a perspectiva de que deveria existir uma política de valorização daquelas que fossem academicamente mais qualificadas. Em suas conclusões, critica a atual cultura organizacional de uma instituição de ensino superior ao afirmar que essa se dá pela ocupação de cargos de chefia por indicação e troca de favores em detrimento da qualificação ou competência.

Contudo, é preciso lembrar que sem desconsiderar as importantes discussões desenvolvidas acerca do tema, o que se constata nos estudos acima é que embora promovam reflexões pertinentes sobre a questão da capacitação dos técnicos administrativos em educação, objetivamos trazer para o palco de discussões a implantação de uma política para além da qualificação profissional.

Assim sendo, embora importantes e pertinentes, as ações decorrentes da melhoria do nível de qualificação desses profissionais, quer enquanto impacto financeiro ou mesmo inserção nos altos postos da gestão universitária, estão aquém do que se espera de uma Universidade reconhecida como espaço difusor de conhecimento, cuja história de criação perpassa pela promessa de reinvenção da educação superior de modo a entrelaçar as diversas formas de saber, no intuito de formar profissionais engajados com a transformação do país.

Numa clara tentativa de desvelar o que está posto e de revelar novos olhares e perspectivas de natureza emancipatórias, a pesquisa almeja trazer à reflexão das IES a necessidade de, ao evocarem sua natureza autônoma, conseguirem romper com as amarras do sistema capitalista, e assim implementarem políticas voltadas para a formação continuada, aqui entendida como formação integral e emancipadora. Acrescenta-se ainda a necessidade de promover discussões no intuito de se pensar possibilidades para a materialização de um novo conceito de formação de cidadãos que se tornem conscientes do seu papel transformador na sociedade.

De acordo com a Emenda Constitucional nº 19, acrescida ao caput do artigo 37 da Constituição Federal, constatamos que o princípio da Eficiência é considerado como a consagração de uma revitalização na atuação institucional. Destarte, faz-se necessário realizar a reconstrução da prática no funcionalismo público através da reeducação de seus agentes, por meio de iniciativas que lhes proporcionem a capacitação necessária para tal.

Nesse sentido, ao verificarmos as ações acerca da regulamentação da capacitação e da formação continuada dos técnicos administrativos em educação verificamos que as IES programam ações estratégicas no intuito de redimensionar a força de trabalho e de promover a formação continuada configurada numa política de investimento em educação e qualificação dos servidores técnicos administrativos.

Contudo, o que se percebe é que na prática, as ações de capacitação continuada ofertadas pelas IES aos técnicos administrativos se confundem com ações de formação continuada, pois se limitam ao processo de ensino/aprendizagem como facilitadores da mobilização de conhecimentos e da geração de habilidades específicas para a carreira. No caso específico dos profissionais docentes sabemos que as Metas 13, 14, 15, 16 e 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 aqui concebidas como políticas que tratam da valorização desses profissionais, embora longe de atenderem ao contingente de professores que anseiam por melhorarem sua formação acadêmica, minimamente se constitui em um importante compromisso para com a formação continuada, sobretudo a nível *strictu sensu.*

Entretanto, no que diz respeito aos técnicos administrativos em educação, o Estado apresentou uma proposta para estabelecer mecanismos capazes de promover a melhoria no serviço público culminando na publicação, em 2005, da Lei nº 11.091, que dispõe sobre a estruturação do PPCTAE (Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação). Desse modo, esta Lei passou a determinar a forma como deve ser conduzido o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

De modo geral, a carreira desses profissionais foi dividida em cinco níveis de classificação: A, B, C, D, e E que correspondem às especificações do cargo. Sendo assim, cada cargo está assim dividido em quatro níveis de capacitação que vão de I a IV e se alteram na medida em que o servidor obtém progressão por capacitação. De acordo com o previsto no Plano em questão, esses sujeitos podem progredir, dentro de uma mesma classe, os quatro níveis de classificação e os dezesseis padrões

de vencimento. Porém, só poderão ascender de uma classe para a outra. mediante aprovação em concurso público para cargos de níveis superiores ao então pleiteado.

Dessa forma, de acordo com o que determina a Lei, o servidor técnico administrativo possui duas formas de progredir profissionalmente: a Progressão por Mérito Profissional e a Progressão por Capacitação Profissional. A primeira decorre das avaliações de desempenho realizadas ao longo da trajetória profissional do servidor, observado o respectivo nível de capacitação e refere-se a mudança de um padrão de vencimento para o imediatamente subsequente, realizada a cada 18 (dezoito) meses de efetivo exercício. A segunda refere-se à mudança de nível de capacitação, dentro do mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificado em Programa de Capacitação que tenha sido realizado durante a permanência do servidor no nível de capacitação em que se encontra, não sendo aceitos cursos com data anterior à última progressão. O curso deve ser compatível com o cargo ocupado, com o ambiente organizacional e com a carga horária mínima exigida, porém sendo permitido o somatório de cargas horárias de cursos superiores a 20 (vinte) horas-aula, respeitando-se o interstício de 18 (meses).

Além dessas duas modalidades de progressão profissional previstas em lei, o Plano de Carreira do servidor técnico administrativo oferece um incentivo ao servidor que possui educação formal em nível superior ao que é exigido para o cargo do qual é titular. Trata-se do Incentivo à Qualificação, aplicado de acordo com percentuais calculados sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor. Esses percentuais são fixados em tabela, que podem variar de 5% a 75%. O título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor proporcionará o percentual máximo 75%, enquanto títulos com relação indireta corresponderão ao percentual mínimo 10%.

Entretanto, mesmo com essas possibilidades de progressão, há casos de servidores técnicos administrativos que chegam ao final da carreira e se aposentam sem terem sequer saído do nível I de Capacitação, o que nos instiga a investigar as razões dessa realidade. Diante dessa situação, cabe um questionamento: o que fazer com o técnico-administrativo que almeja atingir os níveis mais elevados da educação formal e não encontra oportunidades de fazê-lo em sua própria instituição de ensino?

Todavia, sabe-se que toda instituição que almeja avanços qualitativos na prestação de serviços deve se preocupar com a formação continuada de seu corpo técnico-administrativo de forma a contribuir para a qualificação e aprimoramento profissional de seus servidores com vistas ao atendimento dos seus interesses. A este respeito, ressaltamos o Decreto 5707/2006 (BRASIL, 2006, s/p) que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional inserindo-se nesse contexto os técnicos administrativos em educação das universidades federais. A partir de então, as IES receberam a incumbência de promover ações destinadas a formação continuada dos docentes e técnicos, conforme Art. 3º, inciso IX, do Decreto 5.707/2006, qual seja:

> [...] oferecer e garantir cursos introdutórios ou de formação, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cargo, aos servidores que ingressarem no setor público, inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública. (BRASIL, 2006).

Cabe salientar que no inciso II do Art. 2º da PNDP, a gestão por competência é proposta como a "gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição". Tal proposta nos remete as seguintes inquietações: será esta a única finalidade de uma política de desenvolvimento de pessoas que se propõe a desenvolver pessoas? Em que momento se faz presente uma proposta para emancipação desses sujeitos? E ainda, existe algum interesse do Estado de que a questão da emancipação venha à tona?

Convém lembrar que o Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006) determina em seu inciso XIII que em casos de "eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União", deverá ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. Esta entidade, vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil/MPOG, tem como missão precípua desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas. Sendo um dos "órgãos especializados para as atividades de formação, aperfeiçoamento, profissionalização e treinamento de seu pessoal civil" (ENAP, 1986, s/p), é responsável pela oferta de cursos que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências dos servidores públicos federais. Diante disso, percebe-se que em seu catálogo não existe a previsão de oferta de cursos referentes à educação formal, tendo em vista que tal atribuição não lhe é pertinente.

Sem desconsiderar a importância de se qualificar cada vez mais o técnico-administrativo para que este cumpra, a contento, as funções que cada cargo deve desenvolver, não podemos nos furtar à crítica acerca da visão de que este só precisa estudar aquilo que irá beneficiar o desenvolvimento de habilidades e competências uma vez que:

> A situação seria adversa, é lógico, se ela fizesse de forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à adoção de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. (PARO, 2013, p. 137 e 138).

4 I CONCLUSÕES

Podemos concluir a partir das reflexões que a atual política de desenvolvimento de pessoal ofertada pelas IES está aquém do que se deseja, pois se restringe ao desenvolvimento de competências para realização de atividades, tendo como objetivo único o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício das atividades do cargo, em atenção aos objetivos institucionais. Em decorrência disso, chamamos a atenção para a necessidade de implementação de políticas que evidenciem a necessidade de uma formação continuada com vistas a autonomia e a emancipação do sujeito.

Para tanto, nos apoiamos em Antunes (2012) que, baseado no aporte teórico de Marx e Mészáros, salienta para a necessidade de se promover a emancipação do trabalho, não bastando para tanto suprimir o Estado e implantar o Comunismo ou simplesmente negar o capitalismo. Faz-se necessário seguir para além do capital, o que significa lutar pela transformação em que a Educação, entendida em seu sentido mais amplo, possa ser o caminho capaz de nortear o processo de transformação social, de modo radical, com vistas a superação da alienação do trabalho o a garantia da plena emancipação humana. Sobre isto ANTUNES (2012) nos leva a refletir sobre o papel da educação enquanto condição *sine qua non* para que cheguemos a emancipação humana intervindo nas limitações criadas pelo sistema capitalista que sobrepõe o produto do trabalho à própria condição humana. O mesmo autor afirma que tal atitude permite a Mészáros sonhar com uma educação ampla e não mais determinada pelo capitalismo.

Ainda com base em ANTUNES (2012), de acordo com essa concepção, Mészáros conclui que as inúmeras reformas educacionais não representam senão novas estratégias do próprio capital para perpetuar seu status conservador, e ainda que mesmo se a educação fosse pensada em sua totalidade, sozinha não pode ser considerada a "solução para todos os males". Tais atitudes encontram-se vinculadas aos escores alcançados pelos estudantes. Isso reforça a política de desvalorização da experiência e da qualificação dos profissionais dando à educação apenas o valor da formação do capital humano, desconsiderando que existem múltiplos fatores que afetam o desempenho dos estudantes, tais como a família, o interesse dos estudantes e principalmente do poder público em prover condições de trabalho e estruturas físicas adequadas para esse profissional.

Assim sendo, a educação em seu sentido mais amplo tem como missão contribuir para que a superação do capital seja feita de forma total e não parcial, como se pretende nas estratégias reformistas educacionais. É através dessa mudança na concepção da educação, agora entendida como algo "plenamente" vivido pelo homem, que Mészáros (ANTUNES, 2012) entende que os indivíduos poderão, a partir de uma nova ordem social, redefinirem os rumos da sua própria vida, não mais na condição de explorados ou alienados.

A partir das reflexões infere-se que a educação se constitui como um campo de luta pela superação do modelo capitalista, ou seja, à construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho. Para tanto, é necessário que o Estado reassuma seu lugar enquanto ente autônomo das suas políticas públicas, ainda que precise do apoio financeiro das agências internacionais, e com isso possa definir estratégias que possibilitem assistir às escolas e aos professores naquilo que necessitam considerando que não se planeja educação sem levar em conta as especificidades de cada lugar.

Este caráter dado à educação a coloca no patamar de toda e qualquer iniciativa de mudança social com vistas à emancipação humana, o que significa criar uma forma de consciência social que liberte dos limites restritos do controle do capital, a própria vida dos indivíduos de tal forma que a esses seja possível usufruir em sua totalidade e em igualdade com os donos dos meios de produção, de modo a fazer do processo de aprendizagem **a sua própria vida**. Mészáros (*apud* ANTUNES, 2012) acrescenta que é apenas nesse sentido amplo de educação que a educação formal poderá contribuir para a superação do capital realizando as suas necessárias aspirações emancipadoras, o que requer um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida.

Quiçá, a despeito do grave momento político, econômico e social que assola o país, deseja-se que a sociedade consiga reverter esse quadro de subserviência do Estado frente as linhas de financiamento das agências internacionais retomando sua autonomia de tal maneira que possa implementar políticas públicas de educação que possibilitem a emancipação dos indivíduos e a busca pela ação transformadora das instituições públicas de ensino do Brasil. Dessa forma, poderá abrir espaço para avaliar e discutir as desigualdades sociais aprofundadas pela crise que ora se apresenta, de modo a permitir que os sujeitos se mobilizem em prol de uma qualificação para além dos interesses capitalistas que os colocam em situações de constante desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento de suas aspirações enquanto ser humano.

Finalmente, a implementação de políticas públicas que possibilitem aos técnicos administrativos das IES alcançarem uma formação continuada que os conduza ao desenvolvimento integral, à autonomia e a plenitude do ser possibilitará que esses atinjam os mais altos níveis de excelência no serviço público, porém essencialmente estarão contribuindo para que a educação se fortaleza enquanto ação libertadora e emancipadora da humanidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC,

SEB, 2004.

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

_____. Presidência da República. **Lei 11.091 (PCCTAE), de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm>. Acesso em: 07/08/2013.

_____. Presidência da República. **Decreto N. 93.277, de 19 de setembro de 1986.** Institui a Escola Nacional de Administração Pública – ENAP e o Centro de Desenvolvimento da Administração Pública – CEDAM, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93277.htm Acesso em 13/08/2013

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 07/08/13.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica:** em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira / Brasília: Inep, 2016

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

JUNCKES, Elci Terezinha de Souza. **Política de capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação da UFSC**. Florianópolis, SC, 2015. 137 p.

MAGALHÃES, Elenice Maria de. **A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição.** Viçosa, MG, 2007, 141f.

MARZOLA, Maria do Socorro Oliveira. **Gestão e Gênero: reflexões sobre o PCCTAE e mobilidade funcional de mulheres na UnB**. Brasília: UnB, 2013. 163 p.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008

PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Célia Regina da; SILVA, Luiz Fernando da; MARTINS, Sueli Terezinha F. **Marx, ciência e educação:** a práxis transformadora como medição para a produção do conhecimento. 2. Ed - São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Wanderley da. **A capacitação de técnico - administrativos no mestrado profissional em Economia: uma análise da experiência da Universidade de Brasília** - Brasília, 2017. 101f.

CAPÍTULO 23

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DA DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Osvaldo Jefferson da Silva
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Anápolis-GO

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar a formação continuada de profissionais da educação, tomando-se como caso-referência os resultados do Programa de Aperfeiçoamento e Qualidade em Literatura, Educação e Diversidade (PAQ-LED). A formação foi desenvolvida no município de Britânia-GO, período de janeiro a dezembro de 2016, na modalidade semipresencial, com carga horária de 120h. A pesquisa trata-se de um estudo de caso, por investigar um fenômeno contemporâneo, a partir de um contexto real, analisando aspectos individuais, grupais e organizacionais (Cf. YIN, 2015). O Programa foi criado para atender a demanda traçada pela Secretaria Municipal de Educação para aprimorar a qualidade da formação continuada de profissionais da rede municipal de ensino. A capacitação foi baseada em um conjunto de iniciativas que buscava o aperfeiçoamento e a qualidade no processo ensino e aprendizagem, no que tange aos aspectos da diversidade cultural, religiosa e sexual humana. O público-alvo era formado por 50 (cinquenta) profissionais da rede municipal de educação, dentre eles: coordenadora pedagógica do município, gestores escolares, secretários escolares, coordenadores pedagógicos da escola, professores, auxiliares de apoio educacional, auxiliares administrativos e bibliotecários. Segundo resultados obtidos: 80% dos profissionais concluíram o curso com êxito; houve melhoria significativa na convivência da comunidade escolar, a partir da compreensão das discussões realizadas na capacitação; conseguimos equipar uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com materiais pedagógicos diversos e o espaço foi disponibilizado para qualquer aluno da rede municipal; ampliamos a biblioteca escolar com cerca de 150 obras de literatura infantil, voltadas para a temática da diversidade.
PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Formação Continuada; Educação.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the continuing formation of education professionals, taking as a reference case the results of the Program for Improvement and Quality in Literature, Education and Diversity (PAQ-LED). The training was developed in the city of Britânia-GO, from January to December 2016, in the blended mode, with a 120-hours workload. The research is a case study, for investigating a contemporary phenomenon, from a real context, analyzing individual, group

and organizational aspects (Cf. YIN, 2015). The Program was created to meet the demand set by the Municipal Education Department to improve the quality of continuing education for professionals in the municipal education network. The training was based on a set of initiatives that sought improvement and quality in the teaching and learning process, regarding aspects of cultural, religious and sexual human diversity. The target audience consisted of 50 (fifty) professionals of the municipal education network, among them: pedagogical coordinator of the municipality, school administrators, school secretaries, school pedagogical coordinators, teachers, educational support assistants, administrative assistants and librarians. According to results obtained: 80% of the professionals successfully completed the course; there was a significant improvement in the coexistence of the school community, based on the understanding of the discussions in the training; we were able to equip a Specialized Educational Assistance (AEE) room with various pedagogical materials and the space was made available to any student of the municipal network; we expanded the school library with about 150 works of children's literature, focused on the theme of diversity.
KEYWORDS: Diversity; Continuing Formation; Education.

1 I INTRODUÇÃO

A diversidade está presente em todos os lugares. Esse assunto surgirá em casa, na rua ou na igreja, mas pode ser silenciado nesses espaços e isso acaba sendo discutido apenas dentro do ambiente escolar. Isso porque a criança, além de passar parte significativa do seu tempo na instituição de ensino, sente-se mais à vontade para lidar com essa temática com a figura do professor ou de um colega do seu convívio.

Discutir diversidade requer sensibilidade, conhecimento e jogo de cintura, pois essa temática evoca inúmeras opiniões e, geralmente, são contraditórias entre si, além de serem carregadas de crenças particulares de cada indivíduo.

Após levantarmos a demanda encontrada na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Britânia, município situado no estado de Goiás, região Centro-Oeste do país, decidimos elaborar e apresentar uma proposta de capacitação sobre diversidade. Assim, depois de aprovada, ministramos e coordenamos a formação continuada que resultou neste estudo. No entanto,

> não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e históricos determinado, que influi em sua natureza. (IMBERNÓN, 2010, p. 9)

Diante disso, o fator determinante para apresentar essa proposta de formação foi o conhecimento que possuíamos da realidade social, histórica e política da educação municipal. Além disso, somos professores e conhecemos nossa profissão, a realidade docente e as formas de exclusão existentes no espaço escolar provocadas por

aspectos que a diversidade abarca.

A ousadia em propor a formação deu-se também após termos concluído a disciplina de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás. Assim, tivemos a oportunidade de aplicarmos os conhecimentos teóricos adquiridos, por meio das leituras e das discussões realizadas durante as aulas. Todos esses fatores influenciaram tanto no planejamento como na execução do projeto.

Diante do exposto, buscamos nessa formação compreender as dimensões pertinentes à educação e a diversidade, bem como sua incidência na sociedade atual e nos contextos escolares. Durante a formação, problematizamos as responsabilidades individuais envolvidas no estudo da diversidade humana, a partir de discussões pautadas no processo de alteridade, por meio de um ensino interdisciplinar e considerando a importância dos processos interacionais no espaço escolar. A respeito da alteridade sabe-se que

> possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com esse outro. A alteridade nas relações é pré-requisito para o exercício da cidadania e para se estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário. (FURTADO, 2012, p. 1)

Ver e se sentir no lugar de outra pessoa faz com que os indivíduos possam analisar a situação de cada ser humano e pode contribuir para que esses aprendam a viver e conviver no coletivo, mesmo com suas peculiaridades que denotam a diversidade. Isso favorece as relações interpessoais entre os indivíduos.

Nessa capacitação tivemos a oportunidade de discutir temas relativos à educação inclusiva e estudos sobre os grupos de minorias, envolvendo questões religiosas, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e enfrentamento da violência nas/das instituições de ensino.

Um programa de formação continuada é uma ação preventiva para que o profissional da educação esteja preparado e tenha condições de discutir questões com os alunos, no momento oportuno, sem ser pego de surpresa.

2 I A FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO

Neste estudo, utilizaremos a expressão de formação continuada e, por ser realizada concomitantemente ao exercício da função, denominamos como “formação continuada em serviço”.

> A discussão da formação remete-nos ainda à temática das novas tecnologias e da educação a distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que vem expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país. (FREITAS, 2002, p. 150)

A formação continuada aprimora e agrega valor ao profissional. Para que ela ocorra de forma continuada e em serviço faz-se necessário que as políticas públicas educacionais se efetivem, por meio das ações das secretarias de educação, seja em âmbito municipal ou estadual. Ressaltamos que algumas formações são fornecidas pelo governo federal, mas o município pode fazer parcerias institucionais para ampliar esse acesso a formação continuada, bem como tem autonomia para promover suas próprias capacitações.

Anteriormente, acreditávamos que a formação continuada na modalidade presencial era a única forma de adquirir conhecimentos significativos para o exercício de uma função. No entanto, o próprio meio profissional já tem feito uso de tecnologias para promover reuniões e repassar orientações entre profissionais quando se encontram em ambientes distintos.

A formação continuada é uma necessidade constante, independente da faixa etária em que os profissionais da educação atuam e do tempo em que concluíram sua formação inicial. Discutir temáticas como diversidades cultural, religiosa e sexual humana requer habilidades e envolvimento de todos os profissionais que compõem o espaço escolar.

No estudo sobre diversidade na escola é preciso que todos "falem a mesma língua" para que o ensino seja significativo, sem provocar disputas de interesses, dificultarem a compreensão da criança ou resultar em estratégias que denotem exclusão social. Por isso, a capacitação profissional continuada para a diversidade

> deve possibilitar aos professores reflexões sobre o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos e que atentos às diversidades sociais, culturais e pessoais, estaremos contribuindo para que essas diferenças não se tornem causa de evasão e de exclusão escolar. (CAPELLIN e MENDES, 2006, p. 606)

Os profissionais da educação precisam apresentar uma mesma visão e um mesmo discurso pedagógico. Para isso, toda a equipe da unidade escolar deve ser capaz de alinhar seu discurso e de respeitar todas as nuances da diversidade humana, mesmo que alguns discordem dele por razões pessoais. Diante do exposto, surgem os primeiros questionamentos na escola, dentre esses temos:

a) Qual o melhor momento para discutir diversidade na escola?

Acreditamos que seja no momento em que os assuntos forem surgindo durante as aulas, pois os debates na unidade escolar devem ser conduzidos de forma pontual, gradual, assertiva, coerente, respeitando a faixa etária e os limites de cada criança.

Normalmente, a formação continuada precisa acontecer na modalidade semipresencial ou a distância, em virtude da dificuldade de deslocamento e o número significativo de servidores da educação de um município. Isso porque seria inviável

mobilizar um número elevado de servidores de uma rede de ensino, sem interferir nas atividades da escola, por um longo período.

A constante formação busca promover uma reflexão sobre prática pedagógica dos profissionais, vislumbrando aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem o que possibilita a construção e reconstrução do conhecimento. Num sistema de ação, reflexão e retomada de ação para aplicarem mecanismos interventivos no espaço escolar.

3 | PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO E QUALIDADE EM LITERATURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O Programa de Aperfeiçoamento e Qualidade em Literatura, Educação e Diversidade (PAQ-LED) foi criado para atender a demanda traçada pela Secretaria Municipal de Educação de Britânia de aprimorar a qualidade da formação continuada de profissionais da rede municipal de ensino.

O objetivo geral era oportunizar ao profissional da educação refletir sobre o papel da escola como instituição formadora de opinião, responsável pela orientação pedagógica para o ensino de diversidade, em língua materna. Além disso, visava o estudo da diversidade a partir das realidades encontradas no ambiente educacional e valorizando os aspectos socioculturais de cada grupo minoritário estudado.

A capacitação foi realizada no período de janeiro a dezembro de 2016, com carga horária de 120h, na modalidade semipresencial: a parte presencial contemplou a participação dos cursistas nos encontros agendados bimestralmente; enquanto a parte a distância englobou a elaboração e execução das aulas e dos projetos interdisciplinares, vinculados aos conhecimentos ministrados na formação, juntamente com orientação *on line* dos professores mediadores.

A formação foi ofertada aos profissionais da rede municipal de educação que atuavam em diferentes setores e em cargos diversos, porque esperávamos uma formação cooperativa. Mesmo que o impacto maior fosse gerado na ação do docente, no entanto, era preciso compreender que

> a profissão de docente tem sua parte individual, mas também necessita de uma parte cooperativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas (para não mencionar a famosa frase indígena “necessita de todo um povo para ser educado”). Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa. (IMBERNÓN, 2010, p. 17)

Para fortalecer a equipe e desenvolver uma visão cooperativa, contemplamos no grupo de cursistas representantes de todos os âmbitos da rede municipal de educação, sendo: a coordenadora pedagógica do município, os gestores escolares, os secretários, os coordenadores pedagógicos das escolas, os professores, os auxiliares

de apoio educacional, os auxiliares administrativos educacionais e os bibliotecários.

O PAQ-LED foi dividido em 5 (cinco) etapas, sendo: Etapa I: Adesão ao Curso de Formação Continuada; Etapa II: Participação no curso; Etapa III: Elaboração e apresentação de projetos dos professores de cada unidade escolar; Etapa IV: Avaliação de conhecimentos desenvolvidos no Curso e Etapa V: Apresentação no seminário final dos projetos de intervenção selecionados.

O curso disponibilizou 50 (cinquenta) vagas e foi desenvolvido em uma das unidades escolares do município. Os cursistas foram alocados em duas turmas, cada uma com 25 (vinte e cinco) alunos, sendo que os profissionais participavam da capacitação no horário do contraturno. Dessa forma, quem atuava no período matutino participava do curso no vespertino e vice-versa, portanto eram dois professores formadores.

Os conteúdos contemplados na formação foram definidos como parte diversificado do currículo, respeitando às prerrogativas legais do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) da Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe que no

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A Secretaria Municipal de Educação de Britânia buscou adequar às questões de diversidade aos conteúdos previstos no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, no qual baseia. Além disso, os docentes estavam com dificuldades para lidar com os conflitos em sala de aula e nas atividades de pátio que envolvia questões dessa natureza.

Sabe-se que é na unidade escolar que os profissionais da educação e alunos precisam ter espaço para discutir as situações-problemas que enfrentam, por isso essa capacitação vem de encontroa essa realidade.

A diversidade está presente em todos os lugares e na escola não é diferente, pois o ensino sobre essa temática contribui para a formação de concepções e princípios. Tratar dessa questão com os profissionais da educação que atuam na educação infantil e nos anos iniciais da educação infantil é um grande gargalo para minimizar problemas futuros de convivência escolar.

Segundo Malajovich (2000, p. 273) “o nível inicial representa o rendimento das crianças na escola. Portanto, é um momento em que as crianças devem adquirir a nova cultura da escola, bases para a sua aprendizagem mais tarde.”

Compreender as diversidades ajuda na formação da criança e, consequentemente, em sua fase adulta porque colabora para as relações interpessoais e intrapessoais de cada indivíduo, pois “a identidade social se refere à relação entre o indivíduo e o

mundo social mais amplo, que é mediada através de instituições tais como famílias, escolas, locais de trabalho, serviços sociais." (NORTON, 1997, p. 420)

Os professores da rede municipal de ensino identificaram alguns casos que envolviam questões de diversidades que geraram desconfortos nas unidades escolares. Dentre eles temos: alunos com necessidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE); conflitos em sala provocados por intolerância religiosa; resistência de professores quanto à forma de agir e vestir de alguns colegas de trabalho, em virtude de sua cultura, e a presença de pais homoafetivos pertencentes a comunidade escolar.

Todos esses casos identificados nas unidades escolares apontaram a necessidade de ampliarem estudos sobre diversidade cultural, religiosa e sexual humana na formação dos profissionais da educação. Diante dessa demanda houve o questionamento, por parte da Secretaria Municipal de Educação, que resultou na seguinte pergunta:

b) Como abordar a questão da diversidade no ambiente escolar para profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?

A abordagem da diversidade na escola para o universo infantil deveria ser diferenciada. Partindo desse princípio, a literatura infantil foi escolhida como instrumento de mediação na abordagem desse assunto tanto na formação dos professores como nas futuras discussões com os alunos. A Literatura Infantil

> acompanha a criança praticamente desde o seu nascimento, abre-lhe as portas para os mundos possíveis da textualidade e para as múltiplas viagens que ela será chamada a percorrer, criando-lhe as raízes para uma adesão frutificante à leitura da literatura e, naturalmente, também de outros textos. Interrogando práticas e estimulando o leitor a refletir, ela constitui um objeto fundamental para o próprio conhecimento do homem, da sua cultura e sistemas ideológicos. (AZEVEDO, 2006, p. 3)

Por meio da literatura infantil a criança pode compreender questões existenciais e complexas que envolvem o ser humano, fazendo-a refletir sobre sua realidade e o mundo que a cerca com leveza e de forma criativa.

No espaço escolarizado os sentimentos, as percepções e as primeiras experiências das crianças vão se constituindo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase, as analogias feitas entre real e imaginário são realizadas e o universo infantil é constituído por sons, cores, imagens, sabores e percepções táteis. Parte dessa construção se dá por meio dos livros, em especial, das obras de literatura infantil que facilitam a compreensão do mundo antes, durante e depois da palavra.

A disciplina Diversidade em Educação é muito recente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e programas de pós-graduação, assim como a de Literatura Infantil. Desse modo, foram poucos os professores que atuavam na rede municipal de educação de Britânia que tiveram a oportunidade de aprofundar estudos sobre essas duas áreas.

O quadro a seguir apresenta uma visão das temáticas abordadas no PAQ-LED. O curso contemplou 5 (cinco) encontros presenciais, realizados durante o período de 9 (nove) meses de execução, conforme o cronograma:

Janeiro	1º MÓDULO: PANORAMA GERAL Apresentação dos alunos e professor Apresentação do Programa do Curso
Março	2º MÓDULO: DIVERSIDADE CULTURAL
Maio	3º MÓDULO: DIVERSIDADE SEXUAL E RELIGIOSA
Agosto	4º MÓDULO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Setembro	5º MÓDULO: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quadro 1: Cronograma do PAQ-LED

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os conteúdos selecionados para a formação foram desenvolvidos a partir do conhecimento e da prática docente dos cursistas, relacionando com o tema central de cada módulo. Isso permitiu a participação efetiva dos alunos em cada momento presencial, em virtude da leitura prévia dos textos-teóricos, os filmes indicados e os relatos das práticas didáticas realizadas em sala de aula.

Neste estudo de caso, os encontros de formação foram desenvolvidos por intermédio de atividades expositivas e dialogadas, com auxílio de mídias e tecnologias de ensino; exibição de pequenos vídeos, com ilustrações das temáticas abordadas; seminários de transposição didática e produção técnico-científica e crítica; apresentação/exposição individual-oral de textos teóricos; leituras problematizadas, a partir de consultas em materiais gráficos, multimídia, filmes, material bibliográfico, internet, textos básicos e complementares; bem como debates e dinâmicas de grupo.

4 I O ESTUDO DE CASO PAQ-LED

Essa formação continuada constitui o estudo de caso, pois um estudo de caso trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. ” (YIN, 2001, p. 32). Para compreendermos fenômenos do método estudo de caso faz-se necessário lidar com as condições contextuais, pois assim é possível compreender fenômenos sociais complexos. Por meio dele, investigamos um caso numa perspectiva real.

Nesta pesquisa, o objeto de investigação do estudo de caso foi a formação continuada denominada PAQ-LED e podemos, ao longo do curso e das avaliações de cada módulo, identificar percepções individuais e coletivas dos cursistas, bem como conhecer os perfis dos professores e a cultura organizacional das instituições de ensino da rede municipal de educação.

Os dados deste estudo de caso foram coletados de forma de registro escrito com duas únicas questões:

a) Quais as contribuições deste módulo de estudo para sua prática pedagógica como profissional da educação e para sua vida pessoal?

b) Como, por que e em que você precisa mudar suas práticas profissionais para que seja capaz de promover intervenções positivas na formação do aluno da rede municipal de educação?

A cada momento dessa investigação alguns cursistas individuais reagiam positivamente e de forma reflexiva. Quanto aos aspectos grupais a coordenação identificou que os professores estavam mais unidos e tolerantes uns com os outros e com os alunos, principalmente pela questão da temática da alteridade que foi realizada por meio de dinâmicas no módulo de educação inclusiva.

Em diversos momentos, a reflexão foi organizacional, os profissionais da rede entenderam que as mudanças seriam significativas se todos colaborassem, desde o Dirigente Municipal de Educação ao bibliotecário. Notaram que assim os benefícios viriam.

Os professores ao desenvolverem aulas diversificadas perceberam que os alunos estavam mais interessados e motivados quanto ao processo de apreensão dos conteúdos contemplados e a práticas pedagógicas realizadas sobre diversidade. Eles conseguiram, por meio dos projetos interdisciplinares, o estabelecimento da relação teórico-prática, além de valorizarem a questão da leitura de obras de literatura infantil em sala de aula com os alunos.

Ao final, entenderam que as intervenções seriam processuais, contínuas e gradativas, pois na educação infantil e a 1ª fase do ensino fundamental lidamos com o início da formação integral do indivíduo.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria Municipal de Educação de Britânia ofereceu uma formação continuada, visando proporcionar excelência na qualidade de atendimento a todos os alunos da rede municipal, porque na sua visão institucional era importante que todas as unidades escolares estejam abertas e aptas para o diálogo sobre a diversidade.

Por isso, todo o curso teve como base um conjunto de iniciativas com foco no aprendizado do aluno e buscava pelo aperfeiçoamento e a qualidade do ensino, no que tange aos aspectos da diversidade cultural, religiosa e sexual humana.

As discussões e temáticas abordadas nos encontros presenciais partiam da leitura de obras clássicas e contemporâneas de literatura infantil, artigos científicos, reportagens ou da análise de estudos de casos em que as diversidades eram elencadas. Essas práticas tiveram mais efeito do que esperavam.

Os profissionais da rede municipal perceberam que quando a instituição de ensino capacita a sua equipe evitamos situações constrangedoras para os profissionais, alunos e familiares, assim a formação continuada em serviço é de suma importância para as unidades escolares de uma rede de ensino.

Para que os profissionais da educação estejam preparados para discutir questões dessa natureza, eles necessitam se capacitar e isso pode ser feito por meio formação continuada. Nesse sentido, o município tem recursos e autonomia para promover formações que atendam diferentes demandas, podendo ser realizadas em momentos distintos durante um ano letivo.

Além disso, quando a capacitação é direcionada para todos os profissionais de uma instituição, isso inclui, desde o profissional da portaria até o aquele que atua diretamente na gestão educacional de um município, o embate ocorre nos diálogos, mas o impacto dos resultados é melhor, mesmo que os profissionais discordem entre eles por aspectos pessoais. Isso se deve ao fato que, com a formação, há abertura para discussão, mas os discursos são passam a ser fundamentados e coerentes com a realidade institucional.

Segundo resultados obtidos: alguns professores, auxiliares educacionais e bibliotecários, mesmo com curso superior, ainda não haviam recebido, durante sua formação acadêmica, nenhuma capacitação em literatura e atuam na Educação Infantil com essa limitação diariamente; 80% dos profissionais concluíram o curso com êxito.

Houve melhoria significativa na convivência da comunidade escolar, a partir da compreensão das discussões realizadas na capacitação; conseguimos equipar uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com materiais pedagógicos diversos e o espaço foi disponibilizado para qualquer aluno da rede municipal; ampliamos a biblioteca escolar com cerca de 150 obras de literatura infantil, voltadas para a temática da diversidade.

REFERÊNCIAS

ANA, Malajovich. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Compiladora Paidós, 2000.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura infantil e leitores. Das Teorias às Práticas*. Inst. De Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 19996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 19 mai. 2017.

CAPELLIN, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Formação continuada de professores para a diversidade*. Educação, v. 27, n. 3, 2006.

FURTADO, J. *Docência e alteridade.* Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de Freitas. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *In: Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*. Educação & Sociedade. Editora do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). 80. Volume 23. Número Especial – 2002. Revista de Ciência da Educação.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Editora Penso. Porto Alegre-RS, 2010.

NORTON, B. *Language, identity and the ownership of English*. *Tesol Quarterly*, v. 31, n. 3, pp. 409-429, 1997.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 24

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE O ENSINO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

Adriana Camejo da Silva Aroma
Universidade Presbiteriana Mackenzie – MACKPESQUISA
São Paulo - SP

Paulo Fraga da Silva
Universidade Presbiteriana Mackenzie – MACKPESQUISA
São Paulo - SP

RESUMO: Ao abordarmos a aprendizagem da docência, explicita-se a formação inicial como importante momento dessa trajetória. Nesse texto, focalizamos a experiência de estágio como atividade curricular obrigatória de um curso de Licenciatura em Pedagogia, vivenciado por um grupo de alunos ao longo do primeiro semestre de 2017, e dos relatórios produzidos pelos discentes, buscou-se extrair manifestações da relação entre teoria estudada e prática, especificamente no que se refere às áreas de ensino de Ciências da Natureza e ensino de Matemática, ambos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise de excertos dos relatórios de estágio aponta a construção de saberes específicos da docência, quando as observações da prática estão em consonância com orientação teórica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Estágio, Ensino de Ciências da Natureza e Matemática.

ABSTRACT: When we approach teaching learning, the initial formation is explained as an important moment of this trajectory. In this text, we focus on the internship experience as a compulsory curricular activity of a Teaching Course in Pedagogy, experienced by a group of students during the first semester of 2017, and of the reports produced by them. We intended to extract manifestations of the relation between theory studied and practical, specifically in the areas of Natural Sciences teaching and Mathematics teaching, both in the initial years of Elementary School. The analysis of excerpts from the internship reports points to the construction of specific knowledge of teaching, when the observations of the practice are in accordance with theoretical orientation.

KEYWORDS: Teacher training, Internship, Teaching of Natural Sciences and Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura aponta a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível para que o professor desempenhe suas funções. Tal base de conhecimento é necessária para a inserção dos professores em situações de ensino e aprendizagem em contextos diversos, envolvendo de forma muito importante o domínio do conteúdo que se ensina. No entanto, apenas

o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória não é garantido pela prática pedagógica, mesmo quando se considera a docência nos anos iniciais, posto que esta não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimentos que o professor necessita para ensinar, assim como para prosseguir em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a partir da questão de pesquisa "como os futuros professores explicitam as relações teoria-prática quando de sua formação inicial para a docência", focalizou-se o estágio curricular obrigatório nas áreas de ensino de Ciências da Natureza e Matemática, desenvolvido por alunos de um curso de Pedagogia, ao longo do primeiro semestre de 2017. Pretendeu-se analisar contribuições deste estágio curricular supervisionado, de natureza obrigatória, para a formação do futuro professor, no ensino das disciplinas mencionadas.

Os dados foram obtidos a partir do relatório de estágio apresentado ao final do semestre acadêmico do referido ano, como parte das atividades dos componentes Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática e Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais.

Um dos aspectos solicitados aos estudantes, futuros professores, nas considerações finais dos relatórios, foi a elaboração de um texto que analisasse a relação entre a teoria e a prática vivenciada, abarcando as observações descritas acerca da sala de aula, e a teoria e/ou temas estudados ao longo do semestre, abordando-se quais inquietações teriam sido suscitadas, buscando analisar algumas situações observadas. O relatório também deveria apontar considerações pessoais a respeito de aspectos relevantes observados durante o período de estágio, considerando o referencial teórico estudado, e finalmente, fazer referência às contribuições do estágio para sua vida profissional.

2 | METODOLOGIA

Os dados foram analisados, conforme é característico de toda pesquisa qualitativa "através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhe o significado" (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 170). As autoras destacam que, à medida em que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões ou aperfeiçoando as anteriores, num processo denominado por elas de 'sintonia fina' até a análise final.

Nesse processo adotou-se a análise de conteúdo, descrita por Gomes (1993). Segundo este autor, a análise de conteúdo é compreendida hoje muito mais como um conjunto de técnicas. Uma de suas funções, que esta pesquisa utilizou, é a "descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos" (GOMES, 1993, p.74) indo além das aparências do que está sendo comunicado. As opiniões do sujeito não são aleatórias,

mas influenciadas por sua concepção de mundo, conscientes ou não. Desta forma, parte-se da descrição dos conteúdos manifestos, nesse caso presentes nos relatórios, para através da discussão com a literatura, interpretá-las.

Algumas categorias emergiram da leitura e estudo dos relatórios produzidos pelos futuros professores, na área de ensino de Ciências da Natureza e Matemática, após a realização dos estágios. Dentre elas, para a análise que ora se apresenta, selecionamos a relação da teoria com a prática na formação do professor, que atuará nos anos iniciais da escolarização.

3 I ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Antes de nos aprofundarmos na análise, buscamos compreender melhor a problemática ligada ao tema "formação matemática para os professores dos anos iniciais e educação infantil". O tema tem mobilizado as comunidades de educação Matemática, envolvendo pesquisadores e professores atuantes na educação infantil e anos iniciais da escolarização. Nesse debate, uma das ideias que predomina é a necessidade de se proporcionar aos professores uma formação matemática tal que os prepare para ensinar para a compreensão de ideias e conceitos matemáticos, e para o desenvolvimento do raciocínio (LOUREIRO, 2004, p. 89).

Nesse debate, importante se faz compreender a fronteira entre o que ensinar e como ensinar, posto que, muitas vezes esses dois aspectos são considerados desligados – conteúdo e pedagogia, e ensinados aos futuros professores dessa forma. No entanto, muitos pesquisadores apontam para o fato de que apenas uma atitude matemática perante até mesmo a matemática elementar, fará dela mais do que uma coleção de procedimentos desconectados.

Para Serrazina (2002, p. 11) "aprender matemática num curso de formação de professores é importante, mas desenvolver uma atitude de investigação e de constante questionamento em matemática é ainda mais importante".

Corroborando com essa ideia muitos autores apontam o importante papel da investigação no ensino de matemática. Para Ball (apud LOUREIRO, 2004, p. 91), quando o professor detém uma compreensão mais aprofundada da área, tanto do conteúdo como de suas aplicações, isso permite ao docente promover seu ensino a partir de relações sucessivas, valorizando a resolução de problemas, enquanto os que têm menos conhecimentos tendem a dar ênfase aos procedimentos.

É importante salientar que falamos de professores polivalentes, e não especialistas em matemática, e por isso delimitar o saber necessário à docência para tais profissionais se faz bastante relevante. No entanto, os conhecimentos matemáticos necessitam se alinhar à prática, de tal forma que os saberes que emergem da prática serão produtos de uma reflexão crítica, que estabelece conexões significativas entre os saberes acadêmicos e os empíricos, produzindo reconstruções vinculadas especificamente ao

campo do ensino.

Posto isso, cabe ainda sublinhar que a especialidade de pedagogos (profissionais de atuação polivalente) está na análise de processos de aprendizagem, e talvez por isso esses profissionais não saibam matemática suficiente, ou tenham atitudes negativas face à área, em função de suas experiências pessoais. Além disso, o tempo dedicado ao estudo da área é limitado, e por isso é decisivo, ao longo da formação inicial ajudá-los a compreender bem a matemática, para que continuem interessados em estuda-la e aprende-la após o término do curso de formação inicial.

Nesse ponto, interessa-nos pensar sobre algumas características para que se organize uma estrutura de base para a proposta de ensino da matemática na formação de professores. Para Al Cuoco (apud LOUREIRO, 2004, p. 95), qualquer aprendizagem da Matemática, deve atender a algumas características: "(a) ter uma organização coerente e objetivos claros, (b) mostrar a Matemática como algo que se produz, mais do que se memoriza, (c) enfatizar e tornar explícitos os raciocínios e os hábitos de pensamento empregues no trabalho matemático, (d) introduzir os alunos em uma cultura Matemática, (e) estar focado nas interações entre alunos e professores, (f) tomar os problemas como precedentes às abstrações, a experiência como precedente dos sistemas de axiomas, e o raciocínio do aluno no centro da aprendizagem".

A partir disso, focalizamos a prática docente do professor nos anos iniciais da escolarização, a fim de buscarmos pontuar algumas de suas características. De acordo com Azcárate (apud GAIO e DUARTE, 2004, p. 126), "o tipo de atividade matemática proposta em aula é determinada pelo conhecimento matemático do professor e por suas concepções a respeito de seu ensino". Assim, se o professor não desenvolver ele mesmo habilidades e competências matemáticas significativas, conclui-se que não poderá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de seus alunos. Se a escola não oportunizar o desenvolvimento de relações significativas com a área, teremos, muito provavelmente, muitas gerações que não se desenvolverão a contento na área.

Para Gaio e Duarte (GAIO e DUARTE, 2004, p. 127) "estudar ainda é imitar: copiar uma passagem, repetir as palavras do professor, ou memorizar algumas frases, datas ou números.". Enquanto perdurar um modelo educacional em que estudar seria apenas imitar e repetir, o ensino de matemática não se desenvolverá a contento.

Para que se reoriente o trabalho docente desenvolvido, há que se demandar todos os saberes essenciais à docência. Nessa direção, apontamos a formação inicial, como um dos espaços formativos para que tais saberes se desenvolvam.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

No que se refere ao ensino de Ciências da Natureza, estudos sobre concepções

e visões de ciências têm contribuído na compreensão do seu ensino escolar, ou seja, a docência em ciências da natureza revela a concepção que o próprio professor apresenta desta área do conhecimento. A organização de conteúdos e as escolhas metodológicas por parte do professor refletem estas concepções.

Nas situações de formação docente, Trivelato (2017, p.70) destaca que "existe a expectativa de que se apresentem sugestões de modelos, roteiros ou atividades que possam ser adaptados e aplicados em sala de aula com os alunos", persistindo ainda uma ideia de que estas 'receitas' atendam à diversidade de situações de aula, bem como sua complexidade. Coloca-se então o desafio de proposição de atividades que não sejam baseadas no modelo transmissão-recepção de conteúdos, mas àquelas que levam uma compreensão ampliada das questões conceituais envolvidas, conferindo ao professor maior autonomia.

Neste sentido, alguns pressupostos devem ser considerados, tais como: a transitoriedade dos conhecimentos científicos. Neste aspecto, o conjunto de conteúdos que deve integrar a disciplina a ser ensinada, têm sofrido mudanças nos últimos anos. A percepção de que a ciência se transforma, desencadeando transformações que chegam até o ensino das disciplinas escolares deve ter lugar nos cursos de formação. Assim, a ideia de uma perspectiva empirista de ciência, convicta de que o conhecimento está na realidade, e que, por indução, podemos chegar a ele, tem como pressuposto a estabilidade do conhecimento científico. Esta concepção, nas palavras de Trivelato (2017, p. 71) "contamina os currículos escolares", apresentando a ciência, equivocadamente, como conhecimento verdadeiro e imutável.

Por outro lado, a história das ideias científicas desfaz a concepção anteriormente apresentada, ou seja, a transitoriedade dos conhecimentos científicos nos leva uma concepção hipotética-dedutiva, onde considera-se as influências socioculturais na construção do conhecimento científico, ou seja, a subjetividade dos cientistas deve ser considerada na interpretação dos fenômenos da natureza, ou seja, os modelos explicativos propostos pelos cientistas ao longo do tempo.

Outro pressuposto a ser considerado é o papel e a importância das perguntas e as atividades de investigação. Considerando que "todo conhecimento é a resposta a uma questão" (BACHELARD, 1938, apud CARVALHO, 1997, p.152), a produção intelectual está diretamente vinculada a um envolvimento genuíno na busca de solução para um problema, de resposta para uma questão de interesse. A proposição de situações problemáticas interessantes requer, segundo Carvalho (1997), envolvimento intelectual; construção de próprias hipóteses. A proposição de tais questões de investigação não é tão simples, daí a escassez dessas atividades no ensino de Ciências, principalmente relacionados aos conteúdos conceituais curriculares. Esse ensino de Ciências por investigação estimula a pensar cientificamente o mundo, como também a alfabetização científica. Tal alfabetização apresenta três eixos estruturantes: a) compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos fundamentais; b) compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; c) entendimentos

das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (SASSERON e CARVALHO, 2008).

5 I DISCUSSÃO

Quanto a necessária relação da teoria com a prática na formação do pedagogo, vejamos o que dizem alguns dos futuros professores, em seus relatórios de estágio desenvolvidos no âmbito da disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática:

> "Ao longo do meu processo escolarização tive uma visão da matemática como sendo algo extremamente difícil e por isso, distante e inalcançável; a única coisa que me aproximava, de alguma forma, dos conhecimentos era o que estava posto nos livros didáticos. Ou seja, a minha relação com o conhecimento foi se perdendo no decorrer da minha vida escolar. No entanto, ao me adentrar na graduação, tive o privilégio de descobrir uma outra forma de enxergar a matemática. Forma esta que pude apreciar sua eficácia nas práticas propostas em sala de aula pela professora P., pedagoga atuante na escola estagiada. Pude confrontar com a prática as teorias estudadas em ***sala de aula, o que possibilitou com que eu construísse diversas reflexões a respeito da importância do ensino de matemática".***

O estágio realizado, neste caso, revela-se um espaço privilegiado para a reconstrução das relações do futuro professor com a área. Ressalta-se que as experiências vividas na universidade, ao longo da disciplina que supervisiona o estágio se integraram às observações realizadas no estágio, a ponto do futuro professor confrontar essas experiências com a própria escolarização. Esse é um aspecto muito importante para a disciplina que aborda a questão do ensino da área, na formação inicial.

Deve-se antecipar que as experiências vividas ao longo da própria escolarização podem não ter sido muito significativas, e que tenham gerado uma crença, segundo a qual, a Matemática seria destinada a poucos, os mais capazes ou inteligentes. Esse aspecto, inclusive, é abordado no excerto do relatório de estágio acima.

Assim, é importante que ao longo da formação inicial, os futuros professores experimentem situações de aproximação ao fazer matemático, às investigações, ao resgate dos erros, como caminhos possíveis para o acerto. Para isso, além de se discutir aspectos ligados à didática da Matemática, caberia planejar situações nas quais os futuros professores pudessem efetivamente se envolver em situações de resoluções de problemas, os mais variados. Nesse sentido, o futuro professor afirma que houve confronto entre teoria estudada e prática docente desenvolvida em sala de aula. Cremos que houve oportunidade de se observar uma sala de aula de anos iniciais com crianças investigando Matemática, tal qual o futuro professor experimentou fazer, ele mesmo, na universidade.

Cabe ainda visitar a forma como o futuro professor dá continuidade a seu discurso,

no mesmo relatório de estágio:

> "Tenho total certeza de que todo o aprendizado que tive ao longo de dois semestres na graduação de Pedagogia (Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática I e II) e todas as situações observadas por mim na escola S., trouxeram grandes contribuições para minha formação e me ajudarão na minha atuação como docente, pois terei repertório teórico e prático para pensar as melhores possibilidades de levar, aos meus futuros alunos, boas situações para estudar e aprender mais sobre a matemática."

Cabe sublinhar a relação estabelecida entre a teoria estudada e a prática observada no estágio e analisada. Nessa interação, haveria a possibilidade de se construir saber pedagógico, calcado em saber que emerge da prática, mesmo que uma prática apenas observada. Vejamos em outro excerto como essa relação entre teoria e prática se manifesta, e como o impacto dessa relação parece se manifestar na elaboração de conhecimento docente:

> "A vivência do estágio é essencial para a formação do professor, pois permite que haja uma relação com o que se aprende na teoria com a prática, dando ao estudante a possibilidade de construir e reconstruir conhecimentos, buscando a melhor maneira de contribuir para a construção de conhecimento dos alunos."
>
> "O estágio é uma experiência desafiadora em nosso processo de formação, que permite que articulemos nossos conhecimentos teóricos em relação à prática docente, aqui especificamente falando do ensino de Matemática".

Novamente se manifesta a percepção do estágio como atividade que possibilita a aproximação da teoria a prática profissional, na formação do professor, como espaço privilegiado de se construir e reconstruir conhecimentos. Nesse ponto, nos perguntamos a respeito do que o futuro professor estaria se referindo ao afirmar a *"construção e reconstrução de conhecimentos".*

Na sequência dessa afirmação, o futuro professor diz (...) *"buscando a melhor maneira de contribuir para a construção de conhecimento dos alunos"*. A partir desses trechos do texto, consideramos que o futuro professor se refere não apenas a sala de aula observada, mas também às experiências vividas, na disciplina.

Para que se organize situações de formação docente, voltadas ao ensino de Matemática, temos dois aspectos que deveriam as caracterizar, citados por Loureiro (2004, p. 95): (b) mostrar a Matemática como algo que se produz, mais do que se memoriza, (c) enfatizar e tornar explícitos os raciocínios e os hábitos de pensamento empregues no trabalho matemático.

Ressaltamos que a disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática organizou-se de tal forma que os tópicos a serem trabalhados ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram alvo de investigações sucessivas em sala de aula, como por exemplo, a proporcionalidade presente nas sequências multiplicativas.

Naquela oportunidade, as abordagens a essas sequências, foram muito além da tradicional memorização solicitada aos alunos dos anos iniciais, buscando nesse e em outros assuntos, a possibilidade de se produzir Matemática e não apenas memoriza-la. Explorou-se muitas relações de dobro e metade, triplo e terça parte etc, não apenas dentro da mesma sequência multiplicativa, mas entre sequências que guardam tais relações.

A partir de muitas explorações, desse conteúdo e de inúmeros outros, pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizou-se uma abordagem investigativa da Matemática.

Dessa forma, entendemos que o futuro professor faz referência a essas experiências vividas em sala de aula, com seus pares, no bojo da disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática, quando afirma ter experimentado um processo de construção e reconstrução de conhecimentos, assim como no excerto seguinte, o futuro professor afirma que o estágio permite articulação entre conhecimentos teóricos em relação à prática docente.

Vejamos, na sequência, alguns excertos de relatórios elaborados para o relatório de ensino de ciências da natureza.

É importante perceber o destaque que os futuros professores conferem ao papel dos referenciais teóricos para ampliação da compreensão da prática docente conferindo aproximação da teoria com a prática:

> "A escola tem como função desenvolver a inteligência do indivíduo, propondo atividades estimulantes, através dos processos da descoberta de novas experiências e, ademais, proporcionando aos alunos, equilíbrio de pensamentos e raciocínio lógico, promovendo a socialização do pensamento individual e coletivo. (...) a escola não só desenvolve no aluno questões práticas ou reflexivas como também promove a troca de experiências entre professor e aluno. As crianças não têm o mesmo olhar de um adulto, suas deduções ainda estão em processo de maturação, o que surge também perguntas diferentes do qual uma pessoa mais experiente não podia imaginar, é partindo dessas concepções que o professor prepara sua aula".

Percebe-se no depoimento a importância dada à clareza da função social da escola, à compreensão das concepções de infância, além da importância da tomada de consciência da presença dessas concepções que permeiam a atividade docente.

O futuro professor vai mais adiante:

> "Um professor que não pesquisa, e não se prepara para sanar as dúvidas, não pode ser considerado um professor qualificado (...). As aulas de estágio são um ponto de partida para se tornar um pesquisador, conhecer a sala de aula, os conteúdos propostos nessas aulas e aprender com eles.
>
> O estudante de Metodologia na graduação, igualmente aos alunos do fundamental é um sujeito que passa por processos de maturação. O modo de pensar e agir, amplia-se para o lado científico e acadêmico, apropria-se de técnicas, transformando-se futuramente em um profissional. Educar cientificamente não é apenas divulgar resultados de pesquisas, mas ensinar as bases do método experimental para que ele possa ser aplicado no dia a dia de cada um. Acredita-se mesmo que a ciência pode ajudar o ser humano a mudar o mundo".

Há uma clara percepção do papel da pesquisa na formação do professor, caracterizando-o como professor pesquisador permanente. Há uma compreensão da aquisição processual deste caráter investigativo da docência. Tal caráter é objeto do ensino de ciências.

Outro aspecto percebido é que há uma valorização da relação teoria/prática como aspecto essencial na intencionalidade docente ao entrar numa sala de aula, como também na seleção de recursos metodológicos e nas ideias e concepções dos alunos sobre o corpo, por exemplo:

> "Foi de suma importância relacionar prática e teoria, uma vez que isso nos permite a refletir a nossa intenção frente a uma sala de aula".
>
> "Analisando a relação entre a teoria e a prática vivenciada, pude concluir que o educador pode utilizar diferentes materiais, analisando e comparando a abordagem dada ao corpo pela ciência e pela propaganda, por exemplo, discutindo e questionando o uso de um certo padrão estético veiculado pela mídia. Pode também incentivar a produção das representações que as crianças têm sobre o corpo, por meio de desenhos, colagens, modelagens ou até mesmo a música feita pela professora como citado na análise de cena".

A articulação entre teoria/prática também foi de grande importância para aprofundamento e melhor compreensão dos temas estudados. Um deles foi o papel social do ensino de Ciências da Natureza, como fundamental e indispensável ao desenvolvimento integral do aluno ampliando sua visão sobre esta importante área do saber, como observado no seguinte depoimento:

> "A vivência no espaço escolar, além das aulas e textos discutidos em sala, foi de grande importância para que eu aprofundasse e compreendesse melhor os temas estudados ao longo do semestre. Como aluna, em situação de observação, consigo olhar para o ensino de ciências como uma disciplina fundamental e indispensável no desenvolvimento integral do aluno, já que explica muito do que nos cerca, desde procedimentos básicos até os mais complexos de nossa vida. Sendo assim, é essencial que as crianças tenham acesso a esse conteúdo, ainda mais porque estão em formação".

A relação entre teoria e prática ofereceu também uma base de compreensão do contexto de sala de aula, quer seja nas estratégias utilizadas pelo professor quanto nas relações professor/alunos:

> "A teoria e a prática nos dão embasamento para entendermos o contexto da sala aula, o ambiente precisa de estratégias para suprir as necessidades desde a relação aluno/professor e professor/aluno".

Além de qualificar o fazer docente na aquisição de repertório teórico e prático e exercício reflexivo que o curso contribuiu, como ilustrado:

> "Tenho total certeza de que todo o aprendizado que tive ao longo de dois semestres na graduação de Pedagogia (Ciências Naturais I e II) e todas as situações observadas por mim na escola, trouxeram grandes contribuições para minha formação e me ajudarão na minha atuação como docente, pois terei repertório teórico e prático para pensar as melhores possibilidades de levar, aos meus futuros alunos, boas situações para estudar a ciência através de reflexões profundas".

O embasamento teórico é destacado, como uma forma de análise e como respostas às indagações que surgem nos processos formativos docentes, como apontado abaixo:

> "A vivência em sala de aula é importante, porém destaca-se que as referências teóricas são muito importantes. As experiências vividas em sala de aula, sem analisar os ensinos das teorias seriam fracas e sem base, tendo portanto, que os livros e textos indicados conferem com situações observadas e quando comparados, teoria e prática, respondem a muitas perguntas, como por exemplo a importância da ênfase nas atitudes como parte desta disciplina e de muitas outras, a preocupação com a formação do aluno, suas atitudes fora da sala de aula, e outras práticas que devem fazer parte da aprendizagem".

6 I RESULTADOS

Os dados aqui apresentados e analisados foram retirados de relatórios de estágio, elaborados como um dos requisitos de duas disciplinas que compõem a grade curricular de um curso de formação inicial para a docência. O que a análise desse material revela foi a relevância da atividade de estágio, articulada às investigações, tanto em relação ao conteúdo das disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza, quanto ao seu ensino.

Frisamos um aspecto fundamental da docência que é a pesquisa, ou ainda a característica investigativa da docência, o que nos parece se manifestar nas análises tanto da área de ensino de Ciências da Natureza, quanto em ensino de Matemática. Finalmente, apontamos a necessidade de se articular as observações realizadas em salas de aula diversas, à orientações e discussões em sala de aula, na universidade. Parece-nos que as últimas exercem função orientadora da reflexão, e por isso fundantes do saber docente.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J., GEWANDESZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.**

CARVALHO, A. M. P. Ciências no ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 152-168, jul. 1997. Disponível em:
http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/757/769

GAIO, A. e DUARTE, T. O. O conhecimento matemático do professor de 1º ciclo. In: BORALHO,

A., MONTEIRO, C. e ESPADEIRO, R. **A matemática na formação do professor. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Secção de Educação Matemática, 2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LOUREIRO, C. Que formação matemática para os professores do 1º ciclo e para os educadores de infância? In: BORALHO, A., MONTEIRO, C. e ESPADEIRO, R. **A Matemática na formação do professor**. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Secção de Educação Matemática, 2004.

SASSERON, L.H. e CARVALHO, A.M.P. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. Investigações em Ensino de Ciências, v.13, n.3, p.333-352, 2008.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino de matemática – perspectivas futuras. In: SERRAZINA L. (Org.) **A formação para o ensino de matemática na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.** Porto: Porto Editora – INAFOP, 2002.

TRIVELATO, S.L.F. Ensino de Ciências e Formação de Professores In: CARVALHO, A.M.P. (org.) **Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo.** 2 ed. São Paulo: Cengage, 2017.

CAPÍTULO 25

FORMAÇÃO TÉCNICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO PERMANENTE COM A PRÁTICA

Queila Carla Ramos da Silva Alcantara
Graduada em Enfermagem – FUNESO
Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Ana de Kássia Silva Lyra
Graduada em Enfermagem – FUNESO
Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Sebastião Soares Lyra Netto
Licenciatura em Física – UFPE
Mestrando em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Jedida Severina de Andrade Melo
Licenciatura em pedagogia – UPE
Doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Rosilene Tarcisa da Silva Lisboa
Graduada em Enfermagem – UFPE
Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Andréia Gilzelia de Arruda Santana
Graduada em Enfermagem – Universidade Maurício de Nassau
Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

Paula Helena da Rocha Silva
Graduada em Enfermagem – FUNESO
Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências Sociais
Recife-PE

RESUMO: O estágio Supervisionado é um procedimento didático-pedagógico interativo ao currículo de um curso. Ele promove o conhecimento pelas vivencias em diferentes práticas favorecendo a aprendizagem pela integração teórica – prática. O Estágio e a formação técnica estão interligados, pois fortalece o desenvolvimento, sendo este espaço essencial para a construção da aprendizagem, estimulando os profissionais a enfrentar o mercado de trabalho. A motivação desta pesquisa surgiu ao conhecer os relatos dos alunos dentro de um processo de formação técnica. O estudo objetivou descrever a percepção dos alunos sobre o estágio como facilitador do processo de formação, com olhar da Educação Permanente, especificamente identificar os pontos de vista positivos e negativos. A metodologia aplicada foi descritiva com abordagem quali- quantitativa. O objeto de estudo foram os relatórios dos alunos do curso de citopatologia da Escola de Saúde Pública-PE no estágio supervisionado em laboratórios.

O estudo permitiu uma reflexão sobre o estágio ser um campo essencial para formação técnica pelo crescimento e amadurecimento das práticas, permite consolidar a teoria com a prática, onde a Educação Permanente esteve presente e alguns não perceberam ou descreveram. Desta forma, aponta a importância do estágio para o profissional a fim de provocar mudanças nas práticas laborais tendo o olhar da Educação Permanente e o ensino-serviço como princípio norteador para a formação técnica.
PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Formação Técnica; Educação Permanente

ABSTRACT: The Supervised Internship is an interactive didactic-pedagogical procedure to the curriculum of a course. It promotes knowledge through experiences in different practices favoring learning through theoretical and practical integration. Internship and technical training are interconnected, as it strengthens development, being this space essential for the construction of learning, stimulating professionals to face the labor market. The motivation of this research came from being acquainted with students' reports within a process of technical training. The purpose of this study was to describe the students' perception about the internship as a facilitator of the formation process, with a view of Permanent Education, specifically to identify positive and negative points of view. The applied methodology was descriptive with a qualitative-quantitative approach. The object of study were the reports of the students of the course of cytopathology of the School of Public Health - PE about the supervised internship in laboratories. The study allowed a reflection of the internsship as being essential field for technical formation by the growth and maturation of the practices, allows to consolidate the theory with the practice, where the Permanent Education was presented and some did not perceive or described. In this way, the article points out the importance of the internship for the professional in order to provoke changes in work practices, taking the perspective of Permanent Education and teaching-service as a guiding principle for technical training.
KEYWORDS: Supervised Internship; Technical Graduation; Permanent Education

1 I INTRODUÇÃO

Estágio Supervisionado é um procedimento didático-pedagógico integrativo ao currículo de um curso. O estágio promove o conhecimento a partir das vivências em diferentes práticas, favorecendo o exercício das ações para consolidar o aprendizado anterior, com oportunidade da integração teórico-prático, com conceitos interligados a realidade do curso (BRUM, 2017).

É exigido pela Lei 9394/96 LDB, onde os sistemas de ensino estabelecem as normas para realização com carga horária mínima no currículo, devendo executar habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional (BRASIL, 2004). É nesse período de aprendizagem que se consolida o aprendizado para formar profissionais

mais capacitados e prepará-los para enfrentar o mercado de trabalho. Daí o valor do estágio ser a "essência que gera conhecimento, o motivador que produz o desenvolvimento da prática pedagógica" (BRUM, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura, o Estágio Supervisionado promove integração do conhecimento a partir das vivências em diferentes práticas, favorecendo o exercício das ações de cuidar/cuidado para a consolidação do aprendizado anterior (BRASIL, 2018).

O estágio supervisionado é considerado a complementação curricular obrigatória, realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade da Instituição de Ensino (DIAS, 2007). Ele oportuniza ao discente a "desenvolver competências associadas à aquisição de habilidades, que permitem identificar e adquirir conhecimentos determinantes para ampliar a qualidade da assistência" (DIAS E STOLZ, 2012).

Os estágios curriculares ou extracurriculares, buscam uma aproximação com os alunos, onde se possam desenvolver e estimular suas habilidades e competências, dentro da realidade que encontrará após graduado. Essa oportunidade leva a reconhecer um papel essencial para seu processo formativo, embasado nos conhecimentos científicos adquiridos em sala de aula.

No período do estágio, o aluno constrói e geri sua identidade profissional, através das experiências proporcionadas no âmbito técnico-científico, onde vivência e exerce de forma responsável e ética. O profissional que contribui para uma significativa aprendizagem, aprimora o desenvolvimento desses alunos no campo de estágio, tornando esses alunos mais críticos e reflexivos, alcançando o principal proposito do estagio que é a construção profissional e política, imponderados da ética, de questões epistemológicas e humanas.

Segundo Rigobello et al (2017), evidenciou que, competências gerenciais ao longo do estágio curricular supervisionado, foram desenvolvidas pelos alunos, tornando-os capazes de diagnosticar problemas e desenvolver estratégias de intervenção para solucionar adequadamente, e sendo seus princípios éticos e legais respeitados.

O estágio contribui para acontecer "o crescimento profissional dos educandos, pois por meio das atividades e procedimentos desenvolvidos, muitos discentes tiveram a percepção de identificar em qual área pretendem atuar" (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

> O Estágio Curricular Supervisionado tem o intuito, de acordo com as diretrizes curriculares, de integrar a atenção individual e coletiva, teoria e prática, ensino e serviço, na perspectiva de formar um profissional apto a atender as demandas de saúde da população brasileira, bem como contribuir ativamente com a construção do Sistema Único de Saúde - SUS, tanto na rede básica quanto na hospitalar (COSTA; GERMANO, 2007).

Ele 'não deve ser considerado como emprego, mão de obra barata', e sim

reconhecer que as atribuições ocorrem devido as exigências atuais do mercado de trabalho sobre o 'perfil de profissionais habilitados e preparados', onde tudo isso perpassa pela formação supervisionada. Representa uma enorme "oportunidade para consolidar e aprimorar conhecimentos adquiridos, atuando diretamente no âmbito profissional e pode alavancar a inserção definitiva no quadro funcional de empresas e/ou instituições" (DIAS, 2007).

> A procura pelos cursos técnico-profissionalizantes, em diversas áreas do conhecimento, tem sido estimulada pela oferta de vagas no mercado de trabalho. O mercado aquecido, derivado da crescente demanda na educação profissional, abriu espaço para diferentes instituições ofertarem serviços educacionais, tanto as públicas como também as escolas privadas (REDIN, 2015).

Atualmente é o citopatologista, o profissional responsável pela análise de laboratório das lâminas do teste de Papanicolau, onde desde 2011 foi alterada a nomenclatura de citotécnico para técnico em citotopatologia (FIOCRUZ, 2018) sendo esta a mesma formação dos alunos deste campo de estágio. Durante a formação técnica é este profissional que realiza "ações e procedimentos de citologia, além de ações educativas, promoção da saúde, prevenção de agravos e tratamento de doenças" (INCA, 2012).

Em estudos de mapeamento dos trabalhadores de nível técnico, Teixeira (2012), percebeu que dentre 10.372 trabalhadores que realizavam exames citopatológicos: 57 % tinham nível superior, 31% nível técnico e apenas quatro alunos tinham formação em citopatologia o que levar refletir a importância de ter novas formações nessa área técnica onde necessitam de capacitação e certificação.

Apesar de existir um quantitativo reduzido de cursos e instituições formadoras é possível refletir que a abrir novas turmas sem produzir aprendizagem significativa não produz qualidade ao final, permitindo uma formação desqualificada.

Compreende-se que é através das atividades como estagiário que os profissionais adquirem compreensão e amadurecimento de suas práticas, olhar atento a todas as percepções para realizar descrições dentro da realidade mais próxima possível sobre o campo de prática representado de forma descrita, reproduzida por fazer sentido, para os estagiários, inferido em suas palavras ou expressões que aparecem explícita ou implicitamente nas entrevistas e relatórios, sendo expressivo perceber e promover sentido e significado às ações.

A importância da formação técnica amplia o desenvolvimento e fortalece as capacidades individuais e coletivas, provocando o "desenvolvimento de tecnologias que orientam, não apenas a relação entre profissional e usuário, mas o trabalho e o desempenho da equipe de saúde, em qualquer nível" (MACEDO, 2011).

Estimular esse conhecimento do aluno é importante no processo de formação e deve ser valorizado o que segundo Souza et al (2014), para que haja alcance de sujeitos e transforme as práticas "sem desvalorizar o saber preexistente".

Os autores Stoltz, David e Bornstein (2007), destacam justamente sobre a construção de novos métodos e práticas sejam cada vez mais fortalecidas “quando nos dispomos a ampliar o nosso próprio olhar para compreender o olhar da população, temos de optar por metodologias educativas que nos aproximem das pessoas, que lhes deem voz, que as tornem mais fortes como sujeitos”

Esse envolvimento do discente também deve ser fortalecido desde o estágio com atividades de promovam o ‘convívio afetuoso e o prazer no trabalho’. Cabendo permitir que a influência do trabalho seja “com a compreensão de fatores externos que condicionam determinadas situações e a percepção sobre a necessidade de uma postura propositiva na vida e no trabalho” não sendo apenas como ato de questionar ou queixar e sim de reflexão -ação (SOUZA, 2014).

O interesse, satisfação e motivação precisam estar estimuladas na prática de campo para que essa motivação que produza “envolvimento, comprometimento, dedicação e realização nas experiências cotidianas”. Considerando que a motivação é “um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta(...) intenções, interesses, motivos” (SOUZA; REINERT, 2010).

Alguns acontecimentos podem motivar ou interferir na satisfação e no ambiente escolar pois tem correlação do curso com a postura entre aluno e professor para o ensino ser proveitoso tendo em vista que produzir uma satisfação na vida é influenciada pelo “ajustamento académico e a qualidade das relações com os pares” (GOMEZ-BAYA & MENDOZA, 2017; SAMULSKI, 1995).Sendo isso essencial ao processo formativo do educando.

> A satisfação dos alunos é um fator indissociável das categorias que atribuem qualidade ao ensino: atendimento, capacitação dos professores, métodos de ensino, atitude, conteúdo e infraestrutura. Pela percepção discente, conferir significados numéricos aos atributos de análise compreende desvendar indicativos sobre as potencialidades, fragilidades, ameaças e oportunidades, com vistas a qualificar o ensino escolar técnico profissionalizante (REDIN, 2015).

Segundo Redin et al (2015), a busca da qualidade no ensino e aprendizagem gera um desenvolvimento da aprendizagem. Em que produz a melhoria contínua dos processos pedagógicos, técnicos e administrativos da escola, com a procura permanente da excelência. Pensar sobre a forma de educar, se motivar, perceber mudanças em si e no ambiente, tendo o prazer em atuar no laboral e ver suas práticas modificadas envolve a reflexão sobre a Educação Permanente em Saúde. Que envolvida num processo contínuo, integrados ao ensino com sentido e lados opostos é necessária por em prática.

A EPS está presente no cotidiano do trabalhador quando se percebe um agente transformador no trabalho onde suas ações atuam em reflexões e melhorias no serviço. A problematização tem o poder de gerar mudança através da nas práticas geradas pelo processo ensino-serviço, e assim contribuir com a melhoria da atenção à saúde

pelos serviços de saúde.

Dentro do processo de estágio a Educação Permanente em Saúde (EPS) é considerada uma "proposta ético-político-pedagógica que visa transformar e qualificar a atenção à saúde, os processos formativos, as práticas de educação em saúde, além de incentivar a organização das ações e dos serviços numa perspectiva intersetorial" (BRASIL, 2004).

Para Ferreira (2016), a EPS é descrita como um processo estratégico que visa o "desenvolvimento de pessoas para alcançar os objetivos da instituição, enquanto que a educação continuada é uma atividade de ensino após a formação inicial e tem por objetivo a atualização".

Para Ceccin & Feuerwerker (2004), ela é a produção de conhecimento que dar-se pelo campo de prática de ensino e aprendizagem, onde é no dia a dia que as situações novas são problematizadas provocando novas experiências. A aplicação prática no processo de ensino independente de qual seja a área, é um ato transformador, pois produz no campo de ensino a reflexão de ações de melhorias que qualificam a assistência.

Partindo desse princípio onde a construção das ações educativas produz transformações permanentes no cotidiano dos trabalhadores em que o fazer diferente se torna diferenciado e destaca o potencial da cada indivíduo, Mehry (2014), reitera que enquanto trabalhador é possível mudar o ponto de vista, e aprender a olhar diferente, "enxergar a produção de mundos e a potência de suas diferenças". Nessa visão que o profissional cresce no mercado de trabalho.

Pascoal, Mantovani e Méier (2007), reflete que a educação permanente requer um compromisso de cada um para ser aprendido e conquistado pelas mudanças de atitude que são inerentes às experiências vivenciadas. E esse compromisso deve ser vivenciado pelo formando como experiência única, considerando a etapa do estágio que vem trazer momentos junto ao docente na prática inicial onde enquanto trabalhador talvez não apresente igual oportunidade de enxergar e produzir um "eu diferente".

É então no processo educativo que essa oportunidade de transformar a si e o outro é empoderada, como reproduz Freire (2004) apud Kleba (2015), em que "contribuir para a ampliação da autonomia e o empoderamento das pessoas requer ações e processos educativos autênticos, que oportunizem as pessoas assumirem a condição de sujeitos criativos, capazes de transformar (...)". Neste sentido é onde as pessoas podem ser ativas e ainda "intervir favoravelmente pelas condições que oprimem à medida que toma consciência sobre a realidade a ser transformada que pode agir e transformar" (FREIRE, 2001).

A educação permanente nesse contexto adota uma perspectiva de aprendizagem em que o "trabalho, produção, educação em saúde parte de uma situação problema e se dirige a superá-la, mudá-la e transformá-la" (HADDAD, QJ; ROSCHKE, MAC; DAVINI, MC; 1994). Sendo isso um referencial para processo ativo no ensino- serviço

não seja apenas uma ideologia a ser buscada e aplicada, e que se torne em realidade o trabalho fazer sentido e produzir mudança nas ações cotidianas, tornando a EPS ser uma referência em transformação.

Pensando nisso é provável que nos dias atuais os profissionais atuem em diversas funções e muitas delas sem formação adequada, por vezes ainda falta de competência técnica e profissional. Desta forma, o estudo objetivou descrever a percepção dos alunos sobre o estágio supervisionado dentro de um processo de formação técnica, descrevendo suas práticas e especificamente, e relatar os pontos de vistas correlacionando aos conceitos e práticas da Educação Permanente.

METODOLOGIA

A pesquisa reproduz uma parte do estudo de uma construção de trabalho de conclusão de curso de especialização partindo de um método descritivo com abordagem qualitativa - quantitativo. O estudo teve como objeto de pesquisa os relatórios dos alunos do curso de citopatologia da Escola de Saúde Pública- de Pernambuco-ESPPE. Participaram os discentes de uma turma de técnico que realizaram o estágio supervisionado para obtenção de nota e conclusão final do curso. Estes construíram seus relatórios entre os anos de 2012 a 2013, registrando as vivências em laboratórios estaduais e municipais na região metropolitana do Recife, sem critérios de exclusão sendo a amostra composta por doze relatos.

Os dados foram secundários disponibilizados pela ESPPE e os relatórios foram requisitados pelo docente supervisor e coordenador. A descrição das atividades aconteceu conforme desejo do discente, contendo apenas a padronização de um documento científico com normas da instituição, não havendo perguntas pré-estabelecidas.

Foram analisados os relatórios partindo da descrição dos relatos vivenciados pelos alunos dentro do processo de formação do curso de citopatologia pontuando as considerações relevantes sobre achados percebidos pela formação técnica e o estágio supervisionado refletindo ações da educação permanente em sua formação no serviço.

Os relatos foram tabulados em excel, organizados de acordo com as temáticas e analisados de acordo com as categorias com o cuidado de descrever melhor seus comentários sobre o estágio e o processo de formação técnico. Para garantir o sigilo dos participantes foram trocados os nomes por letras e números.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisados 12 relatórios partindo da descrição dos relatos vivenciados pelos alunos no estágio final em laboratórios da rede municipal e/ou estadual de Pernambuco para especificamente relatar suas vivências das atividades práticas

realizadas.

Os alunos relatam que durante os estágios realizaram as atividades junto com as equipes e havia diversos profissionais atuando no campo de prática dentre eles, os citotécnicos, médicos citopatologistas e demais categorias a exemplo de recepcionistas, enfermeiros, ginecologistas, e outras citados, e que esta relação de supervisão acontecia junto à supervisão da ESPPE embasada na lei n. 11.788/2008, que aponta o estágio deve ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado nos relatórios (BRASIL, 2008).

Local de campos de Estágio	**N**	**%**
LMSP	7	46.66
HBL	3	20.00
HAM	1	6.66
LMCABO	3	20.00
HGA	1	6.66
Total	15	100

Tabela 1: Percentual de local de prática dos estágios.

Fonte: próprio autor

De acordo com a tabela 1 foi possível demonstrar que houve oferta de 05 campos de prática para os 12 alunos, sendo a instituição LMSP que mais ofertou mais campos de prática (46%), já HBL e LM CABO tiveram 20%, enquanto que o HGA e HAM apresentaram 7% respectivamente. Para a lei n. 11.788/2008 o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos quer estejam realizando o ensino profissional ou qualquer outra modalidade de ensino médio, regular, superior, especial, fundamental e de jovens e adultos. Sabe-se que a oferta do campo de prática tem relação direta com a adequação das estruturas física, materiais e equipe para assim promover um campo rico em conhecimentos ao aluno para haver transformação das práticas.

O quantitativo de alunos no estágio foi definido pela coordenação e tem definição baseada na lei 11.788/2008, que segundo Brasil (2008) aborda que o número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções: tendo 1 (um) estagiário de 1 (um) a 5 (cinco) empregados; até 2 (dois) estagiários quando for entre 6 (seis) a 10 (dez) empregados; 5 (cinco) estagiários quando 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados e acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

Campos de prática	N	%
1 campo	9	75.00
2 campos	3	25.00
Total	12	100

Tabela 2: Percentual de oferta de campos de prática por aluno.

Fonte: próprio autor

A tabela 2 apresenta que dentre os 12 alunos, 09 alunos (75%) tiveram a oportunidade de estagiar em apenas 1 campo de prática enquanto 03 alunos (25%) realizaram estágio em dois laboratórios diferentes. O campo de estagio traz experiências novas a cada dia pois a experiência de um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões. O estágio para Gomes (2017), oportuniza "vivenciar o contexto escolar, possibilitando assim uma aproximação real com o futuro campo profissional". E ainda realizar a produção de conhecimento no campo de prática de ensino e aprendizagem onde é pelo dia a dia que as situações novas são problematizadas e gerando novas experiências (CECCIN; FEUERWERKER, 2004).

Carga horária da prática	N	%
370-390	8	66.6
391-430	4	33.3
Total	12	100

Tabela 3: Percentual de carga horária do estágio.

Fonte: próprio autor

Esta tabela 3 indica que a carga horária dos alunos esteve entre 370 a 390 horas (67%) e 33% dos alunos teve a carga horária entre 391 a 430 horas. O Estágio segundo Brum (2017), é uma atividade integrada ao currículo de um curso técnico, com plano, execução e avaliação pautada nos objetivos propostos e na normatização do curso, onde a carga horária destinada aos estágios prevista na organização curricular tendo as condições mínimas para a habilitação profissional. Segundo o Catálogo Nacional de cursos, a carga horária mínima de um curso técnico de nível médio é de 800 horas, sem contar a carga horária prevista para o estágio, já para o Retsus (2013), ficou estipulado na Escola de Saúde pública do Ceará, destinar 600 horas de atuação prática. Neste estágio foi considerado apenas o 2 e 3 momentos de prática que os alunos relatam, cujo 1 momento aconteceu anteriormente, representando assim um percentual aceitável para o curso técnico.

Tempo de prática	N	%
3 a 4 meses	5	33.3
5 a 6 meses	7	46.6
Total	12	100

Tabela 4: Percentual de tempo do estágio.

Fonte: próprio autor

Esta tabela 4 destaca que 46,6 % dos alunos realizaram seus estágios entre 5 a 6 meses, enquanto os demais entre 3 a 4 meses (33,3%). O tempo do estágio representa o período esperado onde alguns alunos realizaram, sendo diversificado o horário que cada um disponibilizou e isto não aponta se um aluno realizou mais atividades práticas do que o outro. Saviani (2005), destaca que uma prática tende a se tornar "coerente e consistente, quanto mais qualitativa, mais desenvolvida, mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, assim a prática será transformada" principalmente quando há uma teoria que a justifique.

Percepção da EPS	N	%
SIM	8	66.66
NÃO	4	33.33
Total	12	100

Tabela 5: Percentual de percepção da Educação Permanente estágio.

Fonte: próprio autor

A tabela 5 refere que 67% dos alunos perceberam no estágio a presença da EPS durante as práticas enquanto 33% não perceberam ou não destacaram. É fato perceptível que alguns alunos nem perceberam que a EPS esteve presente no estágio. A EPS se traduz numa possibilidade de aprendizagem significativa, capaz de transformar as práticas profissionais e segundo Baccon e Arruda (2010), a experiência do estágio oportuniza o sujeito aprender com significado " fazer, ensinar, se relacionar com o outro, construir um saber pessoal e, acima de tudo, aprender a ser o transmissor do saber" envolvidos pela transformação das práticas (CECCIM & FEURWERKER, 2004).

Para A6 a realização do estágio foi uma *"oportunidade de assimilar a teoria e a prática, aprender as peculiaridades e "macetes" da profissão, conhecer a realidade do dia-a-dia, no que escolheu para exercer*".

A escola de saúde pública quanto a sua proposta de ensino foi elogiada pelo A1 que referiu ter uma "*estrutura curricular e a proposta pedagógica com nova roupagem que promove uma interlocução entre alunos e preceptores, favorecem uma aprendizagem mútua no contexto da educação permanente em saúde".*

O desafio em perceber se existe relação com a EPS dentro do processo do

estágio foi identificado pelos alunos no relatório e por já estarem atuando nessa prática antes de realizar o curso ou estágio trazendo uma reflexão sobre o nível de conhecimento dentro da perspectiva de mudar as práticas. E a EPS parte de uma reflexão sobre as práticas problematizadas nos serviços devem ser transformadas a fim de corresponder às necessidades dos usuários, do serviço, da gestão e do ensino (CECCIM & FEURWERKER, 2004).

É nas práticas que o docente precisa estar preparado para aplicar uma técnica no estágio diferenciada. Gomes (2017), destaca que *o docente deve ser capaz de "*desenvolver uma prática docente que possibilite ao alunado um desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma efetiva na construção do conhecimento".

Sobre a relação do estágio com a prática exercida no cotidiano do trabalho foi apontada por 07 dos 12 alunos, onde alguns já exerciam as atividades mencionadas no estágio mesmo sem a certificação.

"A função de técnico em histologia e técnico em anatomia- patológica exercida há 16 anos e que o estágio oportunizou o reconhecimento profissional e nacional com a inclusão da profissão no cadastro nacional de ocupação o (CBO) do Ministério do Trabalho" **A1**.

"O estágio proporcionou a oportunidade de aplicar meus conhecimentos e prática em microscopia, adquiridos durante minha atuação profissional de 34 anos em laboratório de análises clínicas, na rotina de escrutínio de lâminas" **A2***.*

"O curso de citopatologia foi muito importante para a minha vida pessoal e profissional por me abrir novos horizontes de trabalho, somando o conhecimento ao as experiências anteriores na área de macroscopia, proporcionando-me nova visão da saúde publica" **A3.**

Foi observado que dentre todos os relatos, apenas 5 alunos (42%) não apontaram nenhuma relação de vivências anteriores com o curso atual.

Ilustração 1: Percepção de atividade educativa no estágio.

A ilustração 1 aponta que a atividade educativa 75% dos alunos tiveram a percepção de alguma atividade ou ação de educação durante o estágio e 25 % dos alunos não identificaram ou não destacaram. O processo de ensino é essencial para provocar mudanças e repassar as informações são consideradas atividades educativas realizadas por todos os membros da equipe.

Santos e Varela (2016), reforçam que a prevenção deve envolver um conjunto de ações educativas para atingir boa parte das mulheres de risco utilizando-se de programas de prevenção clínica e educativa para esclarecer sobre como prevenir a doença, as vantagens de diagnóstico e a qualidade de vida, com foco na prevenção do câncer cervico-uterino, que vai além de informar a realização e sim considerar em não apenas gerar o diagnóstico mas a prevenção precoce que gera o tratamento em

tempo oportuno.

Existem considerações diversas dos alunos para qualificar o tipo de ação educativa onde a educação permanente realiza esforços para modificar o ambiente de trabalho e produz sentido na aplicação; alguns consideram e refletem que estavam produzindo no estágio a educação do tipo continuada que seriam atividades que produzem conhecimentos que nem sempre é interligado ao trabalho e sim o mero desejo de aprender um conteúdo sem estar relacionado a sua prática em si. Tendo em vista que, a formação baseada na EPS se propõe a desenvolver um papel intensificado, ativo "mais significativo, tendo a experiência prévia do sujeito superior aos modelos tradicionais" (BRASIL, 2014).

ASPECTOS POSITIVOS	**N**	**%**
SIM	12	100
NÃO	0	0
TOTAL	12	100
ASPECTOS NEGATIVOS	N	%
SIM	1	8.33
NÃO	11	91.66
TOTAL	12	100

Tabela 6: Percentual de aspectos positivos e negativos do estágio.

Fonte: próprio autor

Os dados identificados pela tabela 6 destacam que os 12 relatos apontaram mais considerações positivas sobre o estágio, os quais foram relatados enfaticamente pelos alunos:

- *"Foi uma oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos, a vivência em unidades dentro da realidade da citopatologia, realizando atividades práticas de análise, diagnóstico de amostras, participação da rotina, além de colocar em prática meus anos de experiência em laboratório, facilitando o processo de análise, aprendizado" (***A2***).*

- O estágio foi *"uma complementação do processo ensino aprendizagem construído para um aperfeiçoamento técnico cultural e científico, ampliando a visão sobre a rede de serviços disponíveis à população, tanto no fluxo correto dos materiais coletados como da conscientização de realizar suas atividades profissionais com maior responsabilidade"* (**A4)**.

- A3 destacou que a formação foi essencial, pois *"trouxe um somatório de conhecimentos das experiências anteriores na área, proporcionando uma nova visão (...) tive ainda o respeito conquistado entre os colegas de trabalho onde pude colaborar com o andamento dos exames inclusive opinar a partir dos conhecimentos adquiridos no curso".*

Para **A5** "*permitiu ampliar a percepção da realidade em citopatologia e de sua*

importância no serviço para adquirir os princípios e ações da política de prevenção ao câncer de colo uterino".

- "Estimulou o desenvolvimento do senso crítico enquanto estudante tendo em vista que existem vários desafios para a atuação profissional*(...) desenvolvi uma boa relação com a equipe o que proporcionou uma troca de experiências e ampliando sua percepção da realidade" (*A6*).*

Percebe-se que a realização do estágio contribuiu de forma significativa para o crescimento profissional dos educandos, pois por meio das atividades e procedimentos desenvolvidos, como citado por Dos Santos; De Oliveira; Dos Santos Rodrigues (2017), trouxe uma visão ampla e cientifica ao cotidiano antes não percebido pelo discente em campo.

- "A prática enriqueceu o meu aprendizado, alta demanda de exames proporcionou a observação de diferentes tipos de microflora e por diversos aspectos, sendo o estágio um campo vasto de ensino e pesquisa" **A1.**

- "O estágio trouxe a percepção de diagnósticos de simples inflamação como também a descoberta do vírus HPV, visando o diagnóstico precoce. Houve um trabalho em equipe e dedicação. Aprendi a superar as dificuldades do dia a dia ganhei mais confiança na emissão dos resultados" **A7**.

-"Trouxe a experiência e desenvolvimento das habilidades técnicas, principalmente na leitura dos esfregaços, uma vez que a citologia é visual e se diferencia de acordo com a prática profissional e o acúmulo de experiência na área, a qual é adquirida ao longo do cotidiano do trabalho" **A8.**

Quanto aos fatores negativos dentre os 12 alunos apenas um comentou que o estágio "*teve o déficit de citotécnicos, poucos profissionais para o processo de coloração e montagem das lâminas citológicas, um único laboratório para muitos municípios, demanda excessiva de laminas para analisar e poucos profissionais, atraso na entrega do diagnóstico, necessidade de ter uma maior estrutura no laboratório para atender a demanda, tanto física, como o caso do tamanho da sala de coloração, quanto em quantidades de equipamentos indispensáveis para o processamento, como falta de computadores, microscópios, entre outros*" **A7** .

As reflexões destacadas por este aluno apontam que quando se problematiza na prática e há questionamentos, pode transformar o outro simplesmente pelo incômodo, produz espírito de mudança por perceber a insatisfação do sistema ou ambiente laboral que produz a busca por melhorias e assim tornar o profissional ser um pouco mais produtivo. Assim como reflete Merhy; Feurweker; Ceccim (2006) sobre o "ato de problematizar a realidade, questionamento permanente do cotidiano, gera o desejo de mudança". Onde esse incômodo se torna perceptível quando é vivenciado intensamente, partindo da "reflexão sobre as práticas cotidianas" (MERHY; CECCIM & FEURWEKER, 2006).

As análises e identificações do educando e como se reconhecem neste processo de trabalho educação permanente, apontam que ações podem ser realizadas no dia

a dia de forma qualificada, realizando parceria com toda equipe, destacando aspectos positivos e negativos dos momentos vivenciados, valorizando a importância de perceber valores das atividades educativas no processo de construção pessoal de sua formação.

Os relatos indicaram positivamente o nível de conhecimento dos alunos ao descreverem as práticas nos serviços, sobre o envolvimento deles na equipe técnica do laboratório, discutindo os diagnósticos e estabelecendo seus pontos de vista durante o preparo, e com ênfase reflete a percepção destes contribuindo com seus pontos de vista positivos e negativos sobre o estágio para sua formação e aprendizagem significativa construída por este campo de prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é um campo de prática muito importante no processo de formação técnica, espaço este que consolida o aprendizado teórico para formar profissionais mais capacitados e prepará-los para enfrentar o mercado de trabalho, sendo o local ideal para se agregar novos valores, preparar para simular o dia a dia.

Os relatórios foram uma importante ferramenta no registro das atividades práticas na construção de um processo educativo dentro da realidade de trabalho do educando, e apontaram oportunidades únicas de colocar em prática experiência de procriar o ensino - serviço com olhar da educação permanente. Analisar os relatórios vem reforçar o ponto de vista de um educando em formação, suas necessidades percebidas e expectativas, que é fundamental para qualificar a aprendizagem com resultados efetivos.

A importância da formação técnica é refletida quando trouxe o somatório de produção de serviço de diagnóstico e assim contribuir em melhorias em atividades preventivas cujo destaque foi para achados mais positivos. Atualmente a ESPPE vem sendo referência no estado de PE para qualificar os profissionais e trabalhadores da saúde utilizando melhorias de suas ações por mudanças nas práticas profissionais, tendo a educação permanente e o ensino-serviço como princípio norteador. Ainda assim torna-se necessário realizar novos estudos nessa ótica e que instituições formadoras ampliem as práticas de ensino-serviço onde fortalecer esse tipo de formação é essencial, e é nisso que a Educação Permanente aposta e encontra força nas práticas do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. **Educação Permanente em Saúde**: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde: Agenda 2014. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diário Oficial da União, Brasília (DF), 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 ago. 2018

_____. LEI 11.788 de 25 de setembro de 2008. Lei sobre o estágio de estudantes**. Diário Oficia da União**. Brasília (DF), 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm > Acesso em: 30 out. 2018

_____. Ministério De Educação. **Catálogo Nacional De Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/perguntas_frequentes.php>. Acesso em: 2 set. 2018.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Melo. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Departamento de gestão da Educação na Saúde. Política de educação e desenvolvimento para o SUS**: caminhos para a educação permanente e polos de educação permanente em saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRUM, Basilio Cileno Martins; FREITAS, Maria Cecilia Martinez Amaro. Contribuições do estágio na formação docente em pedagogia do centro universitário de anápolis: uma visão discente. **Revista Educação & Mudança**, v. 2, n. 32, p. 01-15, 2017.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis** [online]. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2004.

DIAS, D. G.; STOLZ, P. V. Projeto de extensão “Vivências para acadêmicos de enfermagem no Sistema Único de Saúde” na perspectiva do acadêmico. **Rev. de Enfermagem e Saúde**, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 440-445, 2012.

DIAS, J. M. **Manual do Estagiário**, 2007. IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, 2007.

DOS SANTOS, Mirely Ferreira; DE OLIVEIRA, Regiane Dias; DOS SANTOS RODRIGUES, Jacinta Ferreira. Estágio curricular supervisionado: experiências dos discentes do curso técnico em enfermagem. **Nexus-Revista de Extensão do IFAM**, v. 3, n. 1, 2017.

FERREIRA, Elisangela Aparecida Ludovico. Educação permanente e continuada: é uma realidade nos serviços de saúde. **Sínteses**: Revista Eletrônica do SIMTEC, v. 4, n. 4, p. 318-318, 2016.

FREIRE. P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro; 2001.

FIOCRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Técnico em citopatologia**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/. Acesso em: 30 ago. 2018.

GOMES, Helen Dias. **O Estágio Supervisionado em Ciências Naturais e suas contribuições para a prática pedagógica do professor**: a percepção dos licenciandos da Faculdade de Planaltina. 2017.

GOMEZ-BAYA, Diego; MENDOZA, Ramon. Ajustamento escolar e satisfação com a vida: um estudo longitudinal de dois anos durante a adolescência= School Adjustment and Life Satisfaction: A Two-Year Longitudinal Study During Adolescence. In: **Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente**. 2017. p. 34.

HADDAD QJ, ROSCHKE MAC, DAVINI, MC**. Educacion Permanente de Personal de Salud**. Washington: OPS; 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA. Coordenação Geral de Prevenção e Vigilância. Divisão de Detecção Precoce e Apoio à Organização de Rede. **Manual de gestão da qualidade para laboratório de citopatologia.** Rio de Janeiro: Inca, 2012.

KLEBA, Maria Elisabeth et al. Trilha interpretativa como estratégia de educação em saúde: potencial para o trabalho multiprofissional e intersetorial**. Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, v. 20, p. 217-226, 2015.

MACEDO, Bruno Costa de. **Política Nacional de Educação em saúde**: a experiência de Pernambuco. Recife: [s.n.], 2011. Disponível em:<http://www.cpqam.fiocruz.br/bibpdf/2010macedo-bc.pdf>. Acesso em: 1 set. de 2018.

MERHY, Emerson Elias. Educação Permanente em Movimento: uma política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano no mundo do trabalho em saúde, questões para os gestores, trabalhadores e quem mais quiser se ver nisso. **Saúde em Redes**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revista.redeunida.org. unida/article/view/309>. Acesso em: 01 set. 2018.

MERHY, Emerson Elias; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; CECCIM, Ricardo Burg. Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. **Salud colectiva**, v. 2, p. 147-160, Buenos Aires, 2006.

PASCHOAL, Amarílis Schiavon; MANTOVANI, Maria de Fátima; MÉIER, Marineli Joaquim. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, n. 3, p. 478-484, 2007.

REDIN, E.; REIMCHE, G. B.; LIXINSKI, G. M.; STIVANIN, J. B.; SILVA, E. I.; QUADROS, C. Satisfação de discentes sobre a formação técnica e profissional em instituições pública e privada (Rio Grande do Sul, 2013). **HOLOS**, v. 3, p. 166-181, 2015.

RIGOBELLO, Jorge Luiz [et al.]. Estágio Curricular Supervisionado e o desenvolvimento das competências gerenciais: a visão de egressos, graduandos e docentes**. Esc. Anna Nery** [online]. 2018, vol.22, n.2. Disponivel em:http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0298. Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, Anna Cecilia Soares; VARELA, Claudete Dantas da Silva. Prevenção do câncer de colo uterino: motivos que influenciam a não realização do exame de papanicolaou. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 4, n. 2, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SARRETA, F. O. **Educação permanente em saúde para os trabalhadores do SUS**. **São Paulo: Cultura Acadêmica,** 2009.

SAMULSKI, D**. Psicologia do esporte**: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR. Disponível em:Acesso em**, v. 21, 2013.

SOUZA, S. A; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/ insatisfação discente. Avaliação (Campinas). v.15, n.1, p. 159-176, 2010.

SOUZA, Kátia Mendes de et al. Práticas pedagógicas de Educação Popular em Saúde e a formação técnica de Agentes Comunitários de Saúde no município do Rio de Janeiro, Brasil. **Interface:Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1513-1522, 2014. Disponível em: < https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1414-32832014000701513&script=sci_arttext&tlng=en > acesso em 02 set. 2018

STOTZ, E.N.; DAVID, H.M.S.L.; BORNSTEIN, V.J. Educação popular em saúde. In: MARTINS, C.M.(org.);STAUFFER AB, (org.)**. Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p.35-70. (Coleção Educação Profissional e docência em saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde)

TEIXEIRA, Vânia Maria Fernandes et al. Mapeamento dos trabalhadores de nível técnico na área de citotecnologia no Brasil. **Rev Bras Cancerol**, v. 58, n. 4, p. 663-73, 2012.

CAPÍTULO 26

FRACTAIS COMO EIXO INTEGRADOR ENTRE AS DISCIPLINAS DE QUÍMICA E ARTES

Samara Régia de Andrade
Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

Pascoal Eron Santos de Souza
Universidade do Estado da Bahia
Senhor do Bonfim-BA

Marianne Louise Marinho Mendes
Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

Cristhiane Maria Bazilio de Omena
Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

RESUMO: O presente trabalho discute sobre o uso de fractais como eixo integrador das disciplinas de Química e Artes, bem como o desenvolvimento de ambiente favorável à aprendizagem significativa a partir de uma pratica pedagógica construída em uma perspectiva interdisciplinar. A experiência aqui compartilhada ocorreu com alunos do 1º. ano do Ensino Médio de uma escola pública no interior de Pernambuco. Os experimentos didáticos realizados ao longo do trabalho pedagógico foram desenvolvidos com itens comuns do cotidiano dos estudantes como: corante, leite e detergente para pratos. Por meio desses experimentos, os professores buscavam proporcionar aos alunos a ampliação do pensamento e da capacidade de reflexão crítica sobre acontecimentos cotidianos, como o fenômeno da tensão superficial dos líquidos e arte fractal, a partir da integração de conceitos trabalhados nas duas disciplinas envolvidas. Durante o desenvolvimento da proposta, observou-se a criação de um ambiente estimulador para a aprendizagem onde os discentes puderam explorar e averiguar problemas provenientes de situações práticas do seu cotidiano, relacionando-as com conceitos discutidos em sala de aula, o que favoreceu o alcance do objetivo inicial dos professores. Ademais, a realização desse trabalho pedagógico contribuiu para o desenvolvimento, entre os discentes, de características e posturas relacionadas à autonomia, criatividade, trabalho em equipe, pensamento científico, reflexivo e investigativo.
PALAVRAS-CHAVE: Integração de conteúdos, Arte fractal, Tensão superficial.

ABSTRACT: This work discusses about the use of fractals as an integrational axis for Chemistry and Arts school subjects, as well as the development of an environment which favors meaningful learning through a pedagogical practice built in an interdisciplinary perspective. The experience shared here involved some junior students of high school in a public institution of an inland city in the State of Pernambuco. The didactical experiments developed through the

pedagogical work were developed using common items from students' daily lives, such as: food coloring, milk, and dishwashing detergent. Through these experiments, teachers sought to provide students the broadening of thought and of the capacity of critical reflection about everyday events, such as surface tension of liquids and fractal arts, from the integration of concepts that were studied in the two school subjects involved in this study. Over the development of the pedagogical proposal, it was observed the formation of a stimulating environment for learning where students could explore and verify problems that come from situation of their everyday lives, linking them to concepts that were discussed in classroom, which favored the achievement of the previous goal of teachers. Furthermore, the realization of the pedagogical work contributed to the development, among students, of aspects and attitudes related to autonomy, creativity, teamwork, and reflexive, investigative, and scientific thought.
KEYWORDS: Integration of contents, Fractal art, Surface tension.

1 I INTRODUÇÃO

Os processos educativos vivenciados pelos sujeitos, dentro e fora dos sistemas formais de escolarização, contribuem de forma significativa para a construção da visão de mundo que os seres humanos vão consolidando ao longo da vida. A escola, enquanto instituição responsável pela consolidação da educação formal e sistematizada, lida com o constante desafio de preparar os sujeitos para a compreensão da realidade que os rodeia a partir de uma perspectiva crítica e propositiva.

No entanto, mesmo no contexto contemporâneo, a instituição escolar frequentemente funciona aos moldes das velhas instituições da sociedade industrial, típicas da modernidade (GIDDENS, 1991), que dentre outras características valoriza os processos de fragmentação da totalidade em busca de uma suposta compreensão aprofundada de partes isoladas do todo. Tal como funcionários especializados de determinados setores do processo de produção em uma linha de montagem que desconhecem o produto final resultante do serviço dos companheiros de outros setores, os professores tornam-se especialistas em áreas específicas do conhecimento (física, matemática, química, literatura, etc.), mas não conseguem fazer uma leitura ampla do contexto educacional para além da sua área disciplinar de atuação.

A sociedade contemporânea, por sua complexa forma de organização e, por vezes, por suas próprias contradições, apresenta questões profundamente relevantes que muito raramente ganham destaque no processo formativo dos sujeitos no ambiente escolar. Geralmente são questões relacionadas às desigualdades sociais, às diversas formas de violência, e aos problemas ambientais. Na verdade, o modelo tradicional de ensino orientado sob um paradigma disciplinar (com visão de mundo mecanicista e reducionista) não tem correspondido às necessidades atuais na área educacional.

Poucas instituições escolares se dão conta de que as questões sociais e naturais são muito complexas, e que as disciplinas sozinhas (isoladas) não conseguem

compreender e nem responder a essa complexidade do mundo. Ou seja, questões como os conflitos religiosos, guerras culturais, xenofobia e crises ambientais, só para citar alguns exemplos, são difíceis de serem compreendidas em sua essência pelo ser humano que aprendeu a perceber os fenômenos de forma isolada. A realidade vivida contemporaneamente exige uma visão de mundo mais integrada, menos fragmentada.

Desde a segunda metade do século XX, filósofos e pensadores têm se debruçado sobre as consequências e desdobramentos da consolidação do modelo de sociedade, e, portanto, da lógica de funcionamento de suas instituições, a partir dos princípios da modernidade (GIDDENS, 1991; SILVA, 1993). Muitas destas discussões sugerem uma urgente necessidade de repensar estas instituições dado o conjunto de transformações sociais, políticas, econômicas, filosóficas, que estamos vivenciando na contemporaneidade. No campo da produção acadêmica, Boaventura Sousa Santos (2009) já nos convidava a refletir, no início dos anos 80, sobre a emergência de se compreender um novo paradigma científico para além da racionalidade e objetividade moderna. Na verdade, há uma necessidade de se consolidar uma ciência que se fundamente em princípios epistemológicos holísticos e não-fragmentários, consolidados por meio de práticas interdisciplinares de pesquisa e produção do conhecimento em rede.

No campo educacional, especificamente no Brasil, as discussões sobre interdisciplinaridade para a superação de perspectivas fragmentadora de construção do conhecimento na escola, ganharam destaque, sobretudo a partir dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Fazenda (2011; 2013) e estudiosos ligados a seu grupo de estudos. Documentos oficiais do final do século XX e início do século XXI, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, de certo modo influenciados por estas discussões, já preconizavam que as escolas previssem em seus projetos pedagógicos, o desenvolvimento de práticas que tivessem a interdisciplinaridade como eixo integrador. Assim orientava o documento:

> A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Nesse contexto, o presente estudo, buscou a integração de conteúdos, através do estudo dos fractais como eixo integrador das disciplinas de Química e Artes, em um trabalho com alunos do 1º. ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de ensino do município de Petrolina, no estado de Pernambuco.

Os fractais são figuras geométricas que apresentam irregularidade em sua forma natural, que repetem continuamente um padrão idêntico e ou aleatório. Os matemáticos foram os primeiros a estudarem os fractais. Hoje em dia, cientistas de várias áreas os

utilizam como uma ferramenta a mais para o estudo de diversos fenômenos sobre os quais não podem ser utilizadas as geometrias tradicionais. Nas palavras de Mandelbrot (1975), “a geometria dos fractais não é só um capítulo da Matemática, mas uma forma de ajudar os homens a verem o mesmo velho mundo de forma diferente.” Assim, como exemplifica o autor, “Nuvens não são esferas, Montanhas não são cones, Continentes não são círculos, um Latido não é contínuo e nem um Raio viaja em linha reta”.

Na natureza, podemos encontrar diversas formas que se “encaixam” na definição de fractais, como por exemplo, uma couve-flor, ou até mesmo o sistema pulmonar de um mamífero qualquer. Estas formas, antes dos fractais, eram modeladas apenas através de figuras da geometria euclidiana. Segundo Alves (2007), as aplicações dos fractais podem ser catalogadas em três grupos: aplicações a objetos ou fenômenos da natureza, aplicações às criações humanas e as aplicações que se destinam a modelar situações das áreas das ciências econômicas, sociais e humanísticas.

Dentre as diversas aplicações de fractais, uma revolução no mundo da arte foi causada por Jackson Pollock, quando despejou tinta sobre uma vasta tela rolada no chão de seu celeiro. Alguns anos depois, os padrões criados por Pollock são reconhecidos, por teóricos da arte, como uma abordagem estética revolucionária (TAYLOR, 2006). O físico Richard Taylor mostrou que, na verdade, as pinturas de Pollock seguem um modelo geométrico conhecido como fractal. Para o autor, as pinturas de Pollock podem resultar da percepção da essência dos cenários naturais (TAYLOR, 2006). O próprio pintor reconhecia que seu comprometimento era com os ritmos da natureza.

Nessa perspectiva, esse artigo descreve as impressões de uma experiência escolar, em que foram abordados conhecimentos de química sobre tensão superficial e forças intermoleculares, além de conhecimentos de arte sobre pintura fractal. O objetivo pedagógico era proporcionar aos alunos a ampliação de pensamento científico e capacidade de reflexão sobre acontecimentos cotidianos.

2 I METODOLOGIA

A fim de melhor atender aos objetivos propostos, foi realizado um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilita maior aproximação com o cotidiano e as experiências vividas pelos próprios sujeitos (MINAYO, 1993). O trabalho foi realizado com turmas de 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Petrolina-PE.

A operacionalização da prática se deu do seguinte modo: no primeiro momento, os professores de Química e Artes reuniram-se para trocas de conhecimento e ideias a respeito do eixo integrador que seria utilizado. Dessa forma, foram discutidos os conteúdos curriculares que seriam trabalhados, além das etapas de execução do trabalho, que ficou articulado da seguinte forma: 1ª Etapa- Exposição de vídeos aos alunos sobre fractais, sobre as obras de Pollock e sobre tensão superficial existente na

água, por conta das suas propriedades químicas. 2ª Etapa- Explanação dos conteúdos pelos professores que buscaram fazer a integração dos componentes curriculares ao eixo integrador. 3ª Etapa- Prática experimental da quebra da tensão superficial existente no leite, através de tensoativos (detergente) e registro fotográfico das figuras formadas no experimento para posterior comparação com o sistema fractal. 4ª Etapa- Apresentação dos registros fotográficos realizados pelos alunos e explanação das conclusões obtidas pelos discentes.

Para a aplicação dessa prática experimental utilizou-se itens comuns do cotidiano como: corante, leite e detergente. Seguiu-se a ordem de procedimentos: despejou-se leite sobre um recipiente de vidro, em seguida foram adicionadas gotas de corante sobre o leite. Posteriormente, com a ajuda de um conta-gotas, foram pingadas algumas gotas de detergente por cima do corante.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

As orientações de conteúdos para o Ensino Médio de Pernambuco, com base nos parâmetros curriculares do Estado, trazem em um de seus eixos temáticos a ser trabalhado no 1º ano do Ensino Médio, para o conteúdo de Química, o Modelo de Ligações Químicas e de Forças Intermoleculares. Uma das expectativas de aprendizagem desse eixo é que o aluno utilize conceitos de forças intermoleculares para explicar as propriedades de substâncias moleculares. Uma dessas propriedades é a tensão superficial ocasionada em líquidos como a água e o leite, devido a interações intermoleculares do tipo pontes de hidrogênio que causam forte coesão entre as moléculas.

Tal efeito pode ser didaticamente explicado da seguinte forma:

> Ao olharmos atentamente para a borda da superfície da água num recipiente de vidro, a água parece elevar-se nas bordas do vidro, isto porque a força de atração das moléculas na superfície da água é diferente da força que ocorre entre as moléculas abaixo da superfície. Isso ocorre porque estas últimas apresentam atração por outras moléculas de água em todas as direções. Isso significa que elas se atraem mutuamente com a mesma força. Já no que diz respeito às moléculas da superfície, elas não apresentam moléculas acima delas, portanto as suas ligações de hidrogénio restringem-se às moléculas ao lado e abaixo. Esta desigualdade de atrações na superfície cria uma força sobre estas moléculas e provoca a contração do líquido, causando a chamada tensão superficial, que funciona como uma fina membrana elástica na superfície do líquido. (http://quimicaeaarte.blogspot.com).

O leite, classificado na química como um coloide, é formado por gotículas de gordura dispersas em uma mistura de água com vitaminas, minerais e hidratos de carbono. Sendo assim, apresenta, também, a característica da tensão superficial. Algumas substâncias conhecidas como tensoativos conseguem desfazer a tensão superficial através de suas propriedades químicas.

> O detergente é um agente tensoativo, que é capaz de quebrar a tensão superficial existente no leite. Este é constituído por moléculas com longas cadeias de carbono apolares e uma extremidade polar. Esta ação do detergente pode ser entendida no processo de retirada da gordura das louças Visto que possui uma parte apolar e uma polar, o detergente é capaz de interagir tanto com a gordura como com a água. A extremidade polar interage com a água e a cadeia longa apolar interage com a gordura, formando pequenos glóbulos, chamados de micelas. Nas micelas, a parte apolar fica voltada para a parte interna do glóbulo em contato com a gordura, e a parte polar fica voltada para a parte exterior, em contato com a água. Desta forma, quando se "arrastam" as micelas de detergente, remove-se também a gordura, pois ela estará aprisionada na região central da micela. (http://quimicaeaarte.blogspot.com)

Portanto, foi possível observar, no primeiro momento, que quando colocamos o leite e depois o corante, não houve uma interação do leite com o corante. Em seguida, ao adicionarmos o detergente sobre o corante despejado no leite, ocorreu a redução da tensão superficial do leite, o que culminou em uma reorganização das moléculas do leite, criando um aspeto artístico na mistura leite e corante. Esse novo padrão de organização criado pelas moléculas, aparentemente caótico, dá origem a fractais multicolores com padrões e consistências que se repetiram continuamente até o sistema entrar em equilíbrio, como pode ser visto abaixo.

Figura1:antes da adição do detergente.

Figura 2:após a adição do detergente.

Após a realização do experimento, os registros fotográficos feitos pelos alunos, foram expostos em sala através de um recurso multimídia. Durante a exposição das fotografias, aconteceram as discussões entre alunos e professores sobre os conceitos desenvolvidos através do experimento. Nesse momento, os alunos levantaram questões sobre os motivos da reorganização natural das moléculas, assim como as figuras formadas que se assemelhavam ao estilo de pintura de Pollock, pois o artista retratava os movimentos da natureza valendo-se de uma técnica aparentemente caótica, mas que na verdade possuía padrões de repetição natural.

Em síntese, a realização desse projeto estimulou, entre os estudantes, o desenvolvimento da autonomia, criatividade, trabalho em equipe, e do pensamento científico, reflexivo e investigativo. Os docentes, participantes do projeto, por outro lado, abriram-se para o diálogo entre os pares e também com os discentes, buscando articular ideias e conceitos das diferentes áreas do conhecimento envolvidas naqueles

experimentos, numa perspectiva interdisciplinar. Ao longo do processo, os sujeitos interagiam por meio da troca de ideias, buscando compreender os fenômenos estudados para além das limitações das disciplinas isoladas. Segundo Fazenda (2011), o pensar interdisciplinar reconhece que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional, portanto deve haver o diálogo entre as formas de conhecimento.

Vale parafrasear Sandra Ferreira (apud Fazenda, 2011), que utiliza a metáfora da sinfonia para explicar a interdisciplinaridade. A autora defende que será necessária a presença de muitos elementos, para execução da sinfonia como as partituras, os músicos, o maestro e etc. Contudo, não há uma hierarquia entre esses instrumentos e sim sua integração na construção de um projeto comum: a execução da música. De forma semelhante, nos experimentos realizados, ao trabalhar pinturas fractais e forças intermoleculares, os alunos utilizaram conceitos de diversas áreas para compreender o resultado final do trabalho, e os professores, por sua vez, precisaram ultrapassar as fronteiras de suas disciplinas para auxiliar os alunos na construção do pensamento crítico e da aprendizagem significativa.

4 I CONSIDERAÇÕES

No início do desenvolvimento dessa experiência pedagógica, o objetivo principal dos professores era proporcionar aos alunos a ampliação do pensamento e da capacidade de reflexão sobre acontecimentos cotidianos, a partir da integração de conceitos trabalhados em duas disciplinas: Química e Artes. Durante o desenvolvimento da proposta, observou-se a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, por meio do qual os discentes puderam explorar e averiguar problemas provenientes de situações práticas do seu cotidiano e relacioná-las com os conceitos expostos em sala de aula, o que favoreceu o alcance do objetivo inicial dos professores.

Ademais, o trabalho coletivo entre os professores mostrou a possibilidade de superação de dificuldades comuns da área educacional (carga horária extensa dos docentes, limitação de recursos financeiros etc.) para o pleno desenvolvimento de práticas pedagógicas na escola; embora se reconheça que as dificuldades citadas acima não serão sanadas apenas com iniciativas pedagógicas desenvolvidas por docentes. Por fim, acredita-se que a realização dessa prática contribuiu de forma significativa na formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, participativos, capazes de compreender e analisar criticamente fenômenos do seu entorno e da realidade na qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. M. F. S. J. **Fractais: Conceitos básicos, representações gráficas e aplicações ao ensino não universitário.** 2007. 324 p. Dissertação de Mestrado em Matemática para o Ensino.

Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20939623/Fractais-Conceitos-Basicos-Representacoes-Graficas-e-Aplicacoes-ao-Ensino-nao-Universitario#scribd> Acesso em: 05. 06.2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Revista Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, p. 10-23, out. 2011

_____. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GERMANO, M. G. **Uma nova ciência para um novo senso comum** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MANDELBROT, Benoit. **The fractal geometry of nature**. San Francisco: Freeman, 1975.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

QUÍMICA E ARTE. disponível em: <http://quimicaeaarte.blogspot.com> acessado em 04.08.2018.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Coimbra: Edições Afrontamento, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TAYLOR, R. Reflexões pessoais sobre as pinturas fractais de Jackson Pollock**. Hist. Cienc. Saúde.** Manguinhos. vol. 13. Rio de Janeiro Out. 2006.

CAPÍTULO 27

FUNÇÕES QUADRÁTICAS ATRAVÉS DE AULAS DINAMIZADAS COM *SOFTWARE*: UMA PROPOSTA PARA O EJA

Rosângela Araújo da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Santa Cruz/RN

Luana da Silva Dantas Fonseca
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Santa Cruz/RN

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade elaborar um roteiro de aula fazendo uso do *software GrafEq* como exemplo de uma das tecnologias da informação e comunicação (TICs), será utilizada como ferramenta didática para o ensino de matemática em uma turma da Educação de jovens e adultos (EJA) em especial no ensino de funções quadráticas. Nesta aula será abordada a definição de parábola como também dos elementos que a constituem, utilizando o *software* como ferramenta para a investigação matemática do problema proposto. O uso das TICs é importante para o aprendizado dos alunos e o docente devido ao crescente avanço tecnológico que vivenciamos e de todas as possibilidades que o uso da tecnologia pode trazer as aulas. A escolha do *software GrafEq* se deu principalmente por sua gratuidade, simplicidade de manuseio e tradução para a língua portuguesa, sendo assim considerado excelente para o público alvo a ser trabalhado. A ferramenta tecnológica desperta uma motivação maior para o discente, possibilitando uma melhor visão geométrica que o aluno passa a adquirir a partir do contato e produção de esboço gráfico das funções, configurando-se uma oportunidade perfeita para o professor sair um pouco das aulas tradicionais, sempre necessárias, mas tão questionadas nos dias de hoje, quando se tornam a única metodologia utilizada pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Funções quadráticas. Investigação. *Software GrafEq*.

ABSTRACT: This work aims to elaborate a lesson script making use of GrafEq software as an example of one of the information and communication technologies (ICTs), will be used as a didactic tool for teaching mathematics in a group of youth and adult education (EJA) in particular in the teaching of quadratic functions. In this lesson we will discuss the definition of the parabola as well as the elements that constitute it, using software as a tool for the mathematical investigation of the proposed problem. The use of ICTs is important for student and teacher learning due to the increasing technological advances we experience and all the possibilities that the use of technology can bring to the classroom. The choice of GrafEq software was mainly due to its gratuitousness, simplicity of handling and translation into the Portuguese

language, being considered excellent for the target audience to be worked on. The technological tool awakens a greater motivation for the student, allowing a better geometric vision that the student starts to acquire from the contact and production of a graphic outline of the functions, being a perfect opportunity for the teacher to leave some of the traditional classes, always necessary, but so questioned today, when they become the only methodology used by the teacher.
KEYWORDS: EJA. Quadratic functions. Investigation. Software GrafEq.

1 I INTRODUÇÃO

As constantes transformações tecnológicas que vivenciamos também afetam a educação, incumbindo ao professor o uso das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) como ferramenta de ensino com isso, a introdução da tecnologia no ensino da matemática pode contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento matemático interdisciplinarmente ao uso da tecnologia de modo que estará mais capacitado para atuar no mercado/mundo do trabalho. Como expõe os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> É esperado que nas aulas de Matemática se possa oferecer uma educação tecnológica, que não signifique apenas uma formação especializada, mas, antes, uma sensibilização para o conhecimento dos recursos da tecnologia, pela aprendizagem de alguns conteúdos sobre sua estrutura, funcionamento e linguagem e pelo reconhecimento das diferentes aplicações da informática, em particular nas situações de aprendizagem, e valorização da forma como ela vem sendo incorporada nas práticas sociais. (PCNs, 1998, p. 46).

Nesse sentido, teremos como foco principal sugerir o *software GrafEq* como ferramenta didática para o ensino de Função Quadrática para turmas do EJA numa perspectiva da investigação matemática. Numa atividade investigativa os alunos desenvolvem o raciocínio lógico-matemático, criando estratégias, conjecturas a fim de estimular seu aprendizado e suas habilidades de forma mais autônoma uma vez que "a partir de uma dada situação, a exploração inicial leva à proposição de questões que não estão dadas a priori." (LAMONATO; PASSOS, 2011, p. 64)

O *GrafEq* está disponível no endereço eletrônico http://www.peda.com/. Segundo este sítio o *GrafEq* (pronunciado gráfico) é um programa intuitivo, flexível, preciso e robusto para produzir gráficos de equações implícitas e desigualdades e foi projetado para promover uma excelente compreensão visual da matemática, fornecendo um mecanismo gráfico seguro que incentiva a exploração matemática. O download é gratuito e o aplicativo é de fácil manuseio.

2 I METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte do artigo produzido no componente curricular seminário de orientação de projeto integrador I (PI) como parte da exigência da obtenção do grau de Licenciado em Matemática, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN-campus Santa Cruz. Durante o PI nos foi proposto construir uma proposta interdisciplinar entre as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I, Geometria Analítica com Tratamento Vetorial e Psicologia da Educação direcionada ao ensino médio utilizando um *software* matemático. A metodologia adotada para a pesquisa e produção do artigo foi à bibliográfica no qual fizemos usos dos livros físicos e didáticos disponíveis na biblioteca do campus além de livros digitais disponíveis na rede mundial de computadores.

Nosso artigo se configura enquanto uma proposta de atividade investigativa direcionada a modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA) sobre funções quadráticas sob uma perspectiva tecnológica no uso do software *GrafEq* como ferramenta de visualização gráfica das funções. Nossa pesquisa se embasou nas teorias psicológicas de Vygotsky na perspectiva de Oliveira, sobre o funcionamento do cérebro humano e como as configurações sociais em que o indivíduo está inserido interferem na aprendizagem. Para fundamentar nosso direcionamento dessa proposta de aula para o público-alvo a modalidade EJA referenciamos Castro e Moran que nos trazem respectivamente a importantes contribuições dos estudos sobre a andragogia de knowles e afetividade nas relações entre aluno e professor como fator determinante para aprendizagem. A investigação matemática é ponto de partida para o sucesso da nossa aula com o software então trazemos as contribuições de Lamonato e Passos, os PCN de matemática e da LDB, Sampaio e leite ao reforçar a importância do professor ser usuário da tecnologia e está ciente dela como ferramenta para o ensino de matemática e o livro didático de Dante tudo é matemática.

3 I A PEDAGOGIA ANDRAGÓGICA

O desenvolvimento humano se inicia no útero e se estende durante toda a vida agindo e interagindo com a família, cultura, religião, fatores biológicos, ambientais entre outros que exercem forte influência sobre o indivíduo. Nas pesquisas realizadas por Vygotsky a respeito do desenvolvimento psicológico, o cérebro humano inicialmente possui uma estrutura básica, elementar que se transforma progressivamente de acordo com as relações socias e culturais em que o sujeito esta inserido.

> Na criança pequena as regiões do cérebro responsáveis por processos mais elementares são mais fundamentais para seu funcionamento psicológico; no adulto, ao contrário, a importância maior é das áreas ligadas a processamentos mais complexos. [...] Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente

> concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas. (LA TAILLE, 1992, p. 26).

A cultura, a religião, os hábitos familiares, da comunidade determinaram de forma inconsciente o pensamento e a relevância do que aprendemos. Não significa dizer que uma pessoa de realidade humilde não tenha capacidade cerebral de aprender álgebra, uma língua estrangeira ou qualquer outra área do conhecimento pelo contrário, a plasticidade cerebral permite isso desde que se encontre/crie estratégias que aproximem estes processos de pensamento mais complexos ao contexto social deste indivíduo.

O termo andragogia trazido Malcom Knowles em 1970, refere-se à pedagogia direcionada ao ensino de adultos e, que se baseia nas principais diferenças existentes entre o cérebro infantil e o adulto e, consequentemente, da aprendizagem. Para isso ele desenvolveu os princípios fundamentais da aprendizagem andragógica.

> - Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados.
> - Acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro.
> - Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão.
> - Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.
> - Preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto.
> - Passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida, etc.), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo. (CASTRO, 2008, p. 13)

Aprender depende de experiências anteriores e do meio em que se está inserido. Sendo a escola um meio social e um ambiente de aprendizagem formal, deve ser um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo com diversas ferramentas ao seu dispor, além de considerar que o desenvolvimento da inteligência está ligado ao emocional.

O adulto pensa e critica o mundo ao seu redor, devido a sua experiência de vida valoriza aquilo que possua uso prático, ou um sentido mínimo. Dessa forma o ensino de matemática para este público deve ser atrativa, estimulante e ainda atribuir significado a abstracidade desta ciência, tornando-se então o desafio diário do professor de matemática do EJA.

4 I A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

O uso das TICS enquanto ferramenta didática no ensino de matemática, requer do docente uma postura reflexiva sobre a sua prática educativa integrando o ensino da matemática com a tecnologia, proporcionando ao aluno experiencializar novas dinâmicas e possibilidades de aprendizagem. Por se tratar de um método de ensino que compartilha o conhecimento da matemática de forma mais dinâmica, a definição dos objetivos pretendidos é o fator determinante para o sucesso do processo, para tanto o professor deve se tornar um organizador da aprendizagem.

> [...] além de conhecer as condições socioculturais, expectativas e competência cognitiva dos alunos, precisará escolher o(s) problema(s) que possibilita(m) a construção de conceitos/procedimentos e alimentar o processo de resolução, sempre tendo em vista os objetivos a que se propõe atingir. Além de organizador, o professor também é consultor nesse processo. Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho. Nessa função, faz explanações, oferece materiais, textos, etc. (PCN´S, 1997, p. 30-31).

É necessário acrescentar ainda a importância da atualização do currículo do professor buscando na formação continuada a alfabetização tecnológica, para estar preparado para novas perspectivas, desafios e limitações desse novo modo de ensino que não exclui as potencialidades do professor, mas, implica novas competências.

> As mudanças e as facilidades geradas pelas novas tecnologias não são democraticamente usufruídas pelos seres humanos, por serem parte do conteúdo social do sistema capitalista, no qual a desigualdade e exclusão são características sempre presentes. (SAMPAIO, LEITE, 1999, p. 61-62)

O professor torna-se então um propagador dos conhecimentos digitais e tecnológicos dentro e fora da sala de aula que ultrapassam as redes Sociais, sites de busca e entretenimento com que os alunos estão “habituados”, trazendo a luz deles ferramentas computacionais, *softwares* educacionais gratuitos e etc. Estas ferramentas que podem ser instalados nos computadores da escola em *lan house*, desktop, notebooks ou smartphone serão úteis a sua formação discente e após ela.

Uso do *software* também colabora no relacionamento aluno-professor uma vez que o professor sai da sua posição de fornecedor do saber e passa a ser um organizador do saber sanando uma dúvida e/ou incentivando a criatividade nos alunos para construir os gráficos polinomiais no programa. Além disso, essa nova postura do professor ocasiona o diagnóstico da aprendizagem mais fácil devido à proximidade entre aluno e professor e do reconhecimento próprio do desempenho do aluno. O refinamento dessa relação promoverá no aluno o desenvolvimento da sua autoestima.

> [...] Aprendermos mais e melhor se fazemos em um clima de confiança, incentivo, apoio e autoconhecimento; se estabelecermos relações cordiais, de acolhimento para com os alunos, se nos mostrarmos pessoas abertas, afetivas carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro dos padrões e limites conhecidos. (MORAN, 2013, p. 17)

Nesse sentido a afetividade e a empatia são essenciais para aprendizagem, pois quando o professor estreita suas relações com seus alunos é capaz de reconhecer as limitações, necessidades e potencial da sua turma desenvolvendo e/ou buscando melhores estratégias de ensino.

5 I A PROPOSTA COMO ROTEIRO DE AULA

Para usar o *GrafEq* é necessário que o aluno possua algum conhecimento em informática, como ligar o computador e manusear seu teclado e *mouse*, entretanto sendo isto parte integrante da formação plena do educando defendida na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), deverá fazer parte dos objetivos do professor. Após o professor apresentar o *software* aos alunos, por meio de uma explicação rápida ou mesmo tutorial, será solicitada, exploração inicial do programa, para experimentação das possibilidades do sistema. Será apresentada a seguinte atividade de investigação adaptada do livro Tudo é matemática, Dante (2011).

Durante uma partida de futebol entre os times A e B, João jogador do time B sofre uma falta próximo a grande área, na qual o mesmo efetuará a cobrança da falta. Sabendo-se que será formada uma barreira para proteção do gol, qual será a possibilidade de gol para João, diante das seguintes situações:

1º O Time adversário (A) já levou durante o campeonato quatro gols de falta.

2º O goleiro tem um histórico de sofrer pelo menos um gol por partida, e que seu ponto fraco é o lado direito do gol. Porém ele atinge em uma partida várias defesas consideradas difíceis.

3º A média das alturas dos jogadores que formam a barreira é de 1,80m.

4º João é considerado um exímio cobrador de faltas.

Reunidos em grupos, os alunos devem discutir as possibilidades de gol, devendo chegar à conclusão que a melhor trajetória a gol é a descrita em forma de parábola. Naturalmente eles não conhecerão esta nomenclatura, entretanto, isso não desmerecerá o resultado final. Logo após a discussão será solicitado aos discentes que coloquem as seguintes equações no *software GrafEq*, (1) y= -e (2) y = De modo que observem os gráficos formados, os grupos deverão comparar o comportamento dessas parábolas com as soluções encontradas por eles para a solução do problema proposto.

Aos poucos por tentativas, combinações e troca de experiências com seus colegas oriundas das discussões em grupo, investigaram e interpretaram o papel que

cada parâmetro possui na configuração geral da equação e como seu sinal e posição são determinantes na formação da parábola e outros comportamentos gráficos.

> [...] a partir de uma dada situação, a exploração inicial leva à proposição de questões que não estão dadas a priori. [...] A exploração-investigação matemática permite a vivência do processo e não apenas objetiva o resultado final; é desse modo, um caminho promissor para o aluno "pensar sobre" o que se investiga, esperando-se que ele não apenas desenvolva o que foi determinado pelo professor. (LAMONATO; PASSOS, 2011, p. 64)

Desse modo, o aluno deverá ter maior facilidade para assimilar os conceitos da função quadrática apresentados posteriormente na forma de aula expositiva e reforçado em atividades práticas que também desempenham importantes ações na aprendizagem matemática, mas, correlacionará o conteúdo com as imagens do *GrafEq* relembrando as conclusões que chegou junto a turma sobre este conteúdo. Com o auxílio do professor a turma será capaz de criar conexões com os conteúdos aprendidos anteriormente, constituindo em entendimento único e variável de aluno para aluno.

6 I CONCLUSÕES

No ensino da matemática existem diversos recursos metodológicos disponíveis ao educador, entretanto, devido ao analfabetismo tecnológico, ou mesmo por não desejarem sair de sua zona de conforto muitos professores acabam por restringir suas aulas á forma de ensino tradicional. Espera-se com essa pesquisa que o professor conheça uma nova forma de usar a tecnologia aliada a investigação matemática para o ensino de função quadrática, pois, através da investigação os alunos são capazes de construir seus próprios questionamentos e decisões, tornando-se sujeitos ativos nas aulas e na sua aprendizagem.

Delimitando essa investigação ao campo matemático, essa atividade proporciona ao aluno uma abordagem do conteúdo contextualizada, de modo que partindo de algo conhecido por eles a busca pela solução e consequentemente ao conteúdo matemático, ocorre de maneira sucessiva e significante. O aluno compreende que aprender matemática pressupõe curiosidade, experimentação e uma boa dose de realidade.

A tecnologia também se configura como agente motivador da aprendizagem, visto que o GrafEq caracteriza-se como ferramenta de visualização gráfica, auxiliando na compreensão e análise dos elementos que constituem a parábola como vértice, concavidade entre outros. Além disso, o diagnóstico da aprendizagem torna-se mais fácil devido a proximidade entre aluno e professor e do próprio reconhecimento do desempenho do aluno e o refinamento dessa relação promoverá no aluno o

desenvolvimento da sua autoestima ao fornecer uma formação mais próxima ás exigências do mercado de trabalho no que se refere a interação em grupo e o uso da tecnologia .

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf Acesso em: 02 de jun. 2017.

BRASIL; **Lei Diretriz e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 de jun. 2017.

CASTRO, Artemis Nogueira. **Didática e Andragogia**, Rio de Janeiro: GPS, 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/269227814/Didatica-e-Andragogia Acesso em: 13 de jun. 2017.

DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é Matemática** 9°ano. Ática, 2011.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992.

LAMONATO, Maiza; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion**. Discutindo resolução de problemas e exploração-investigação matemática: reflexões para o ensino de matemática.** Zetetiké-FE/Unicamp, v. 19, n.36, 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP, Papirus, 2013.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis-RJ, Voses, 1999.

CAPÍTULO 28

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PRESENTES EM PESQUISAS COM MODELAGEM MATEMÁTICA EM ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA BOLEMA

Daniel Santos de Carvalho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Imperatriz – Imperatriz – Maranhão.

Everton Soares Cangussu
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Imperatriz – Imperatriz - Maranhão.

Naralina Viana Soares da Silva Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru - Pernambuco

RESUMO: Neste artigo procuramos responder ao seguinte questionamento: Que fundamentos teóricos e metodológicos sustentam as análises dos artigos sobre Modelagem Matemática publicados na revista BOLEMA *online* no período de 1988 a 2017? Para isto, buscamos analisar estes artigos à luz do Esquema Paradigmático de Sánchez Gamboa (1998) e Gamboa (2006). Foram identificados trinta e nove trabalhos que tinham o termo "Modelagem Matemática" em seus títulos, sendo que destes, vinte e nove eram artigos que foram efetivamente estudados para se responder ao questionamento inicial. Além de responder ao problema proposto, este estudo buscou compreender os pressupostos epistemológicos presentes nos trabalhos, assim como verificar os estudiosos da Modelagem Matemática que mais foram citados nos artigos. Com as informações obtidas nesta pesquisa foi possível extrair as principais concepções de Modelagem presentes nos artigos, bem como apresentar as possíveis tendências na construção destes artigos no período de 1988 a 2017. A pesquisa foi bibliográfica com uma abordagem qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Modelagem Matemática, Teórico-Metodológico, Ensino, Aprendizagem.

ABSTRACT: In this article we try to answer the following question: What theoretical and methodological foundations support the analyzes of the articles on Mathematical Modeling published in the journal BOLEMA online from 1988 to 2017? For this, we seek to analyze these articles in the light of the Paradigmatic Scheme of Sánchez Gamboa (1998) and Gamboa (2006). Thirty-nine papers that had the term "Mathematical Modeling" in their titles were identified, of which twenty-nine were articles that were effectively studied to answer the initial questioning. In addition to responding to the proposed problem, this study sought to understand the epistemological assumptions present in the works, as well as to verify the students of Mathematical Modeling who were most cited in the articles. With the information obtained in this research it was possible to extract the main conceptions of Modeling present in the articles, as well as to

present the possible trends in the construction of these articles from 1988 to 2017. The research was bibliographical with a qualitative approach.
KEYWORDS: Mathematical Modeling, Theoretical-Methodological, Teaching, Learning.

1 I INTRODUÇÃO

Atividades envolvendo o ensino de Matemática utilizando a Modelagem Matemática tem sido alvo de estudos e pesquisas no Brasil desde meados de 1970. As publicações de artigos que envolvem o tema têm contribuído para o desenvolvimento teórico e a divulgação de resultados empíricos desta "alternativa pedagógica" (ALMEIDA, SILVA, VERTUAN, 2013, p.20). Assim sendo, temos nos interessado em analisar os artigos publicados em uma revista para compreendermos melhor como tem sido a abordagem em atividades com modelagem matemática e as tendências que podem ser evidenciadas nestes trabalhos.

A Modelagem Matemática na Educação Matemática tem sido alvo de estudos de vários pesquisadores nacionais que procuram compreender as contribuições que esta atividade pode trazer ao processo educacional. Com o crescente aumento de publicações de trabalhos científicos sobre a temática é importante que se analise os fundamentos teóricos e metodológicos presentes nestas produções, para que se compreendam as características e os avanços das produções no período em estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar quais teorias da aprendizagem e as tendências metodológicas que fundamentam os artigos sobre Modelagem Matemática nas publicações da revista BOLEMA *online*, bem como quais pressupostos epistemológicos. E, como objetivos específicos, desejamos analisar o que conceituam os teóricos da Modelagem Matemática que mais são citados nestes artigos, refletir sobre as tendências que vão se evidenciando nestas publicações no período em estudo, bem como identificar as categorias (desenvolvimento no ensino 'fundamental, médio ou superior' e teorias) em que os artigos sobre modelagem matemática são apresentados na revista.

Este artigo deseja responder ao seguinte questionamento: Que fundamentos teóricos e metodológicos sustentam as análises dos artigos sobre Modelagem Matemática publicados na revista BOLEMA *online*? Trazendo assim esclarecimentos que possam auxiliar na compreensão do desenvolvido de atividades sobre Modelagem Matemática e as possíveis tendências evidenciadas nestes trabalhos.

2 I REFERENCIAIS TEÓRICOS

A Modelagem Matemática é uma das linhas de pesquisas da Educação Matemática (FIORENTINI & LORENZATO, 2006, p. 53) que surge em meados da década de 1970

e que foi desenvolvida pelo professor Aristides Camargo Barreto na PUC/Rio como estratégia de ensino nas disciplinas que ministrava na Instituição. Desde então, várias pesquisas teóricas e práticas estão sendo desenvolvidas na educação brasileira com o objetivo de oferecer novos caminhos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar.

O professor Rodney Carlos Bassanezi foi outro precursor que desenvolveu e divulgou a Modelagem Matemática na Educação brasileira (BIEMBENGUT, 2009, p. 11). Realizou atividades com seus alunos nos cursos de graduação, pós-graduação e formação de professores. Bassanezi (2011, p.24) enfatiza que a "Modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual." Este precursor traz para o ensino as etapas da construção de modelos matemáticos desenvolvidos na Matemática Aplicada. A forma de ensino da matemática defendida traz maiores significados ao ensino da disciplina na escola, mas este autor não apresenta teóricos que trazem contribuições na compreensão de como se desenvolve a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.

Biembengut e Hein (2013, p.18) chamam de modelação matemática "o método que utiliza a essência da modelagem em cursos regulares, com programas." Esclarecem que "a modelação matemática norteia-se por desenvolver o conteúdo programático a partir de um tema ou modelo matemático e orientar o aluno na realização de seu próprio modelo-modelagem." (BIEMBENGUT; HEIN, 2013, p.18). Observamos que nos trabalhos destes autores não apresentam teóricos das Ciências Sociais que venham a contribuir no desenvolvimento das atividades de Modelagem no ambiente escolar. Houve sim uma importação da estruturas e etapas de desenvolvimento da Modelagem da Matemática Aplicada para o campo educacional. Neste ponto, concordamos que ocorreu um grande avanço no âmbito educacional, pois há um incentivo da utilização da matemática em situações do contexto do educando, dando assim sentido prático e não apenas teórico ao estudo da disciplina.

Modelagem Matemática para Almeida, Silva, Vertuan (2013, p.17) "constitui uma alternativa pedagógica na qual fazemos uma abordagem, por meio da matemática, de uma situação-problema não essencialmente Matemática". Estes autores trazem em seu livro alguns teóricos das áreas das Ciências Sociais que apresentam suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem utilizando a Modelagem Matemática. Acreditamos na relevância da apresentação de teorias nos trabalhos dos pesquisadores, pois esta ação ajudará os professores na utilização de Modelagem em suas salas de aulas ou em atividades de pesquisa com esta metodologia.

A Modelagem Matemática teve sua origem, não na Educação Matemática e sim na Matemática Aplicada onde se estabeleceu procedimentos que caracterizavam atividades de Modelagem Matemática (ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2013, p.12). Observamos que, inicialmente, a inserção da Modelagem Matemática na sala de aula veio sem o auxílio de teóricos das Ciências Sociais que estudam o ensino e

a aprendizagem na escola. Defendemos que o professor de matemática obterá melhores resultados em suas atividades pedagógicas se aplicar a Modelagem aliada aos conhecimentos dos teóricos que se dedicam nos estudos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Silva (2016, p.185) argumenta que "a Matemática trabalhada por meio da metodologia da modelagem traz sentido para a aprendizagem daqueles alunos que não querem ser matemáticos". Este é um ponto realmente significativo, pois temos que levar em consideração que nem todos os nossos alunos serão profissionais da matemática, mas é necessário que todos conheçam a matemática para utilizá-la em seu cotidiano e no ambiente escolar.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para análise dos trabalhos selecionados foi em nível Metodológico e Teórico presentes no Esquema Paradigmático de Sánchez Gamboa (2006), onde o citado autor defende este Esquema como sendo um instrumento para análise da produção científica. A pesquisa foi bibliográfica, pois se realizou "a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores" (SEVERINO, 2007, p. 122) especificamente nos artigos sobre Modelagem Matemática da revista BOLEMA que estão disponíveis *online*. A abordagem foi qualitativa na medida em que além de identificar os fundamentos metodológicos e teóricos buscou-se evidenciar a epistemologia que os sustentam.

Sánchez Gamboa (2006, p. 41) entende paradigma "como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos." Na Matriz Paradigmática a unidade básica de análise é a "lógica de um processo de produção de conhecimentos presente em todo processo de investigação científica" (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 41). Desta forma ocorre uma análise lógica dos fundamentos utilizados pelo pesquisador na construção de seu trabalho, onde alguns aspectos são colocados em evidência como os conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos. Neste artigo procuramos colocar em foco os aspectos teóricos e metodológicos presente nas produções selecionadas e suas bases epistemológicas.

Neste estudo, decidimos analisar as produções científicas disponíveis *online* da revista periódica BOLEMA que apresentava no seu título o termo "modelagem matemática". Sendo que para análise dos artigos recorremos ao Esquema Paradigmático de Sánchez Gamboa, especificamente aos níveis teóricos, metodológicos e aos pressupostos epistemológicos. Sánchez Gamboa detalha os níveis da seguinte maneira:

> Nível metodológico que se refere às maneiras como são organizados os processos do conhecimento; [...] Nível teórico que se refere, aos referenciais explicativos ou

> compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados. Esse nível se refere, também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes; [...] Pressupostos epistemológicos. Refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica; (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 42-43)

O estudo destes níveis nos artigos tem o objetivo de identificar a forma como é concebida, pelos pesquisadores, a relação do sujeito com o objeto durante a construção do conhecimento. A apresentação das metodologias e teorias presentes nos trabalhos pode revelar os pressupostos epistemológicos nas pesquisas, mesmo que não estejam explícitas nos mesmos. Severino (2007, p.108) afirma que "o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está 'aplicando' esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis [...]." Entendemos que na proporção que os procedimentos teóricos e metodológicos dos trabalhos forem apresentados e analisados teremos possibilidades de compreender em qual epistemologia estão fundamentados de forma predominante.

Neste artigo apresentamos as categorias presentes nos trabalhos de Modelagem Matemática, verificando seu foco principal na construção da pesquisa, se ela foi teórica ou desenvolvida com os alunos. Em relação ao seu desenvolvimento em sala de aula, podemos dividi-las em nível fundamental, médio ou superior. Com estes dados podemos procurar entender qual a tendência que está presente nestes trabalhos e quais as contribuições educacionais.

Os artigos foram coletados no site oficial do periódico BOLEMA e no site da Scielo, onde pesquisamos nas categorias em que se apresentavam o termo "modelagem matemática" no título do artigo. Encontramos 39 trabalhos disponíveis e, destes, 10 trabalhos eram resenhas ou resumos de dissertações ou teses publicados no site. Desta forma, optamos por analisar os 29 artigos científicos que foram encontrados após a pesquisa na revista BOLEMA *online*. Os artigos que estão disponíveis correspondem ao período de 1988 a 2017.

A revista BOLEMA (Boletim de Educação Matemática) publica artigos, ensaios e resenhas cujo foco relaciona-se ao ensino e a aprendizagem de Matemática e da Educação Matemática na sociedade. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, tendo a sua primeira edição em 1985. Atualmente conta com três edições por ano. Este um periódico com corpo editorial e consultores de renome, do país e do exterior, tendo sido avaliado como periódico Qualis A1 pela CAPES nas áreas de Ensino de Ciências e de Educação. (BOLEMA)

Os artigos foram categorizados e analisados baseados no Esquema Paradigmático de Sánchez Gamboa. No aspecto metodológico temos três abordagens que foram utilizadas por Gamboa (1998, p.89) que se apresentam como "as empírico-analíticas,

as fenomenológicas-hermeneuticas, e as crítico-dialéticas". Para Sánchez Gamboa nas abordagens empírico-analíticas:

> [...] a noção de homem está marcada pelas concepções tecnicistas e funcionalistas. É definido pelo seu "perfil", entendido como sistema de variáveis organizadas num gráfico ou descritas numa caracterização, é tido como possuidor de habilidades, aptidões e potencialidades, como recurso humano (input), produto (output) de processos educativos e de socialização, fenômeno objeto de pesquisa, agente, funcionário que assume papéis, etc., destacando seu caráter técnico funcional. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 125)

Nesta abordagem há a valorização dos processos descritivos e explicativos em que os pesquisados se comportam como nas pesquisas em ciências naturais, onde existem fortes influências do positivismo. Nesta abordagem há uma objetividade na execução da metodologia dando maior ênfase no objeto do que no sujeito (pesquisador), pois este se mantém distante procurando garantir a neutralidade. No caso dos artigos em Modelagem Matemática buscou-se evidenciar os que apresentavam aspectos predominantes da Matemática Aplicada que possui características desta abordagem. Os artigos que foram classificados na abordagem empírico-analíticas possuem na sua essência uma epistemologia da Matemática Aplicada fundamentada no positivismo científico.

No caso das abordagens fenomenológicas-hermenêuticas, Sánchez Gamboa enfatiza que:

> [...] predomina a visão existencialista de homem. O homem é tido como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros, que se realiza na prática dessas relações. Nesse contexto, educar é desenvolver e possibilitar o projeto humano, criar as condições para que homem consiga "ser mais", é relação dialógica e comunicação entre o educador e o educando, é passar das percepções ingênuas e aparentes da realidade às percepções críticas e reveladoras do mundo, é conscientizar, ou tomar consciência do fenômeno humano contextualizado no espaço e no tempo (situado e datado). (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 126)

Observamos que nesta abordagem há uma centralização no sujeito da pesquisa buscando compreender as reações durante as atividades que estão sendo desenvolvida, a pesquisa leva em consideração a não neutralidade do pesquisador que pode até participar das atividades propostas. Busca-se fundamentação em teóricos que estudam os processos cognitivos com o objetivo de entender melhor o processo de ensino e de aprendizagem nas atividades educacionais. Os artigos de Modelagem que apresentaram características centradas mais na compreensão do processo educacional, buscando fundamentação em teóricos das Ciências Sociais, foram enquadrados nesta abordagem metodológica.

Outra abordagem metodológica apresentada por Gamboa é a crítico-dialéticas, sendo que nesta:

> [...] o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Decorrente dessa concepção, a educação é tomada como uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas sociais e políticas e colocada no âmbito da superestrutura, junto com outras instâncias culturais, para a reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 126)

Nesta abordagem, há uma crítica a ideia estática da realidade presente nas outras duas abordagens (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Critica a função da educação e das ideologias que estão implícitas no processo educacional e busca trazer à reflexão das influências sócio-culturais de ideologias dominantes. Incentivando a conscientização dos participantes da pesquisa sobre as transformações sociais que podem ser realizadas no ambiente no qual estão inseridos. Procura-se destacar a visão global durante a pesquisa, não apenas discutir os resultados obtidos de forma isolada, mas analisar todo o contexto social, cultural, econômico, entre outros elementos que podem influenciar nos resultados. Uma característica dos trabalhos produzidos com esta abordagem, segundo Sánchez Gamboa (1998, p. 108), é que "utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc., priorizando a análise do discurso."

Neste aspecto, as produções científicas que apresentam uma predominância desta abordagem trazem um caráter conflitivo, reflexivo, dinâmico, histórico, procurando trazer os conflitos de interpretações das visões de mundo. Nos artigos envolvendo Modelagem, buscamos situar nesta abordagem aquelas que enfatizavam atividades matemática com objetivos principal de trazer reflexões críticas sobre o papel da matemática no contexto social e cultural no qual o aluno está inserido.

Os trabalhos de Modelagem com predominância desta abordagem apresentaram uma epistemologia das Ciências Sociais, evidenciando uma rica fundamentação teórica nos aspectos de compreensão do processo de ensino, aprendizagem e reflexão sobre o papel da matemática no contexto sócio-econômico que vivenciamos.

As análises em relação à cientificidade variam de acordo com a abordagem analisada. Considerando os três grupos, a empírico-analítica, o fenomenológica-hermeutica e o crítico-dialético, Gamboa apresenta a seguinte análise:

> Os critérios de cientificidade variam segundo a abordagem. A validação da prova científica, no primeiro grupo se fundamenta no teste dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados, no grau de significância estatística, nos modelos de sistematização das variáveis e na definição operacional dos termos utilizados (racionalidade técnico-instrumental), enquanto as pesquisa do segundo grupo confiam no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo (racionalidade prático-comunicativa), e as pesquisas do terceiro grupo, na lógica interna do processo e no método dialético histórico que explicitam a dinâmica dos fenômenos e veiculam a relação teoria-prática (razão transformadora). (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 119)

Apresentadas estas características, nos propomos, a partir de então, buscar compreender os aspectos teórico-metodológicos e os pressupostos epistemológicos presentes nas produções sobre Modelagem Matemática na revista BOLEMA *online* no período de 1988 a 2017.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 39 trabalhos disponíveis na revista BOLEMA *online*, 10 trabalhos eram resenhas ou resumos de dissertações ou teses publicados no site e 29 eram artigos científicos. Buscamos então analisar o *corpus* destes artigos para compreendermos os aspectos teórico-metodológicos presentes, bem como seus pressupostos epistemológicos à luz o Esquema Paradigmático de Sánchez Gamboa. Neste caso, os artigos disponibilizados na revista *online* estão no período compreendido de 1988 a 2017.

As quantidades de publicações dos artigos a cada ano estão dispostas na tabela a seguir, onde revela que as publicações sobre Modelagem Matemática nesta revista se acentuaram a partir de 2011, tendo publicações a cada ano sobre o tema e de forma significativa no ano de 2012, com 10 artigos publicados.

Ano de Publicação	Quantidade de Artigos
1988	1
2001	2
2004	1
2005	1
2006	1
2008	2
2011	3
2012	10
2013	1
2014	1
2015	3
2016	2
2017	1

Tabela 1 – Número de artigos publicados na Revista BOLEMA online de 1988 a 2017.

Fonte: Adaptado do site da Revista Bolema online

Os trabalhos acadêmicos foram divididos em dois períodos para melhor análise: o primeiro período de 1988 a 2010, onde foram encontrados oito artigos publicados; e o segundo período de 2011 a 2017 que concentraram vinte e um artigos publicados na revista *online.* A motivação para subdividir em dois períodos surgiu com a necessidade

de buscar compreensões das possíveis mudanças na produção dos artigos em dois momentos.

4.1 Considerações sobre os artigos publicados na Revista BOLEMA *online* de 1988 a 2010

Neste primeiro período encontram-se cerca de 28% dos artigos publicados na revista de 1988 a 2017, sendo que três apresentaram estudos teóricos e os outros cinco, um desenvolvimento prático de Modelagem apenas no nível superior. Alguns destes primeiros artigos são de autoria Rodney Carlos Bassanezi, Jonei Cerqueira Barbosa e Lourdes Maria Werle de Almeida.

Rodney Bassanezi foi um dos pioneiros em desenvolver práticas de Modelagem no ensino da matemática na Educação Superior, pois já conhecia as etapas da Modelagem que eram desenvolvidas na Matemática Aplicada sendo que na década de 1980 coordenou cursos para professores em várias Instituições do Sul do Brasil (BIEMBENGUT, 2009). Para Bassanezi (2011, p. 16) a Modelagem Matemática "consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real". Em seus trabalhos há uma forte influência da Matemática Aplicada em que a formação do modelo matemático tem um papel primordial do desenvolvimento da Modelagem aplicada no ensino. Desta forma, Bassanezi (2011, p. 35) destaca que na Modelagem "o objetivo principal é desenvolver a criatividade matemática do aluno no sentido de torná-lo um modelador matemático quando se dedica ao estudo de alguma situação fenomenológica." Observamos que em 100% dos artigos deste período utilizaram Bassanezi em suas referências bibliográficas para fundamentação dos trabalhos.

Jonei Barbosa é autor de um dos artigos que traz um estudo teórico sobre Modelagem Matemática, sendo que vários autores, de artigos subsequentes, se utilizaram deste estudo para sustentarem suas argumentações. Barbosa (2001, p. 5,6) declara que entende a Modelagem "como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da Matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade.

Em 50% dos artigos deste primeiro período, Barbosa é apresentado como autor e/ou está presente nas referências bibliográficas dos artigos publicados. Observamos que a caracterização da Modelagem como sendo um "ambiente de aprendizagem" vai sendo defendido e adotado em trabalhos posteriores.

A professora Lourdes Maria Werle de Almeida aparece em um dos artigos publicados como uma das autoras, em que apresenta o entendimento de que a Modelagem "tem sido reconhecida como uma alternativa pedagógica na condução do processo de ensino e aprendizagem em cursos regulares submetidos a programas e cronogramas preestabelecidos" (ALMEIDA; DIAS, 2004, p. 2).

Neste período das publicações sobre o tema na revista, este é o único trabalho

da professora Lourdes Maria Werle de Almeida, mas em artigos publicados a partir de 2011 aparecem várias referências acolhendo a Modelagem Matemática como uma "alternativa pedagógica".

Em relação à abordagem metodológica utilizada por Gamboa, observamos que em cerca de 65% dos trabalhos prevaleceu a metodologia fenomenológicas-hermeneuticas, 25% da metodologia empírico-analíticas e cerca de 10% com predominância da metodologia crítico-dialéticas. Em todos os trabalhos foram utilizados referências aos estudos de Bassanezi, mas alguns já utilizaram teóricos das Ciências Sociais, como por exemplo, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1976), com o objetivo de compreender as contribuições da utilização da Modelagem Matemática no processo educacional. Nos trabalhos em que a metodologia foi predominantemente empírico-analítica houve uma forte relação com uma epistemologia da Matemática Aplicada. Enquanto que nos trabalhos em que foram identificados maiores características das metodologias fenomenológicas-hermeneuticas e crítico-dialéticas, a preocupação maior foi entender o processo ensino-aprendizagem, em que receberam fortes contribuições de Teóricos Cognitivos.

No aspecto metodológico identificamos as três abordagens que foram utilizadas por Gamboa (1998, p.89) que são "as empírico-analíticas, as fenomenológicas-hermeneuticas, e as crítico-dialéticas".

4.2 Considerações sobre os artigos publicados na Revista BOLEMA *online* de 2011 a 2017

Neste segundo período encontram-se 72% dos artigos publicados na revista de 1988 a 2016, sendo que sete apresentaram estudos teóricos e quatorze realizaram aplicações de Modelagem buscando compreensões com as práticas. Destacamos que destes artigos que apresentavam práticas de Modelagem, sete foram aplicadas no nível superior, quatro no nível médio e três com professores.

Em 100% dos trabalhos deste período apresentaram uma abordagem metodológica predominantemente fenomenológica-hermeneutica com fortes pressupostos da epistemologia das Ciências Sociais. Em muitos destes trabalhos o desenvolvimento da Modelagem foi analisada à luz de outras teorias buscando aproximações metodológicas e compreensões dos resultados obtidos durante a pesquisa.

Em 67% das publicações deste período, Barbosa está presente nos artigos como um dos autores e/ou presente nas referências bibliográficas dos trabalhos. Alguns dos artigos deixam explícito que a concepção de modelagem adotada no artigo é aquela que foi enunciada por Barbosa como sendo "ambiente de aprendizagem". Em 48% dos trabalhos apresentam Bassanezi apenas nas referências bibliográficas onde destacaram o conceito de Modelagem Matemática apresentado por este autor, mas sem assumir nas pesquisas a grande importância dada na formação do modelo matemático durante processo educacional. Em 62% destes artigos apresentam a

professora Lourdes Almeida como uma das autoras e/ou nas referências bibliográficas dos trabalhos, sendo que alguns trabalhos destacaram a concepção de modelagem como uma “alternativa pedagógica”.

No corpus destes 21 artigos, Barbosa, Bassanezi e Almeida apresentam relevantes contribuições na elaboração dos artigos, sendo que Barbosa e Almeida, além de terem seus nomes nas referências bibliográficas, foram autores e/ou orientadores de vários artigos da revista.

Observamos também que neste segundo período (2011-2017), além de apresentar uma quantidade maior de trabalhos publicados, foram produzidos muitos artigos buscando contribuições e interpretações do desenvolvimento de atividades de Modelagem em relação a outras teorias próprias das Ciências Sociais, enriquecendo assim estas práticas.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do primeiro período para o segundo período, podemos observar algumas mudanças na produção dos artigos científicos produzidos. Um comportamento observado foi que a produção aumentou 162% de um período para outro, a produção teórica aumentou 134% e a produção de artigos que apresentaram alguma prática utilizando a Modelagem aumentou 180%. Mas, um ponto a se destacar é que no primeiro período só haviam trabalhos aplicados no Ensino Superior, já no segundo apareceram produções com aplicações no Ensino Básico e com professores. Revelando assim a ampliação das atividades de Modelagem e atingindo um número maior de segmentos sociais.

Os artigos produzidos no primeiro período apresentavam essencialmente teóricos envolvidos apenas com os conhecimentos matemáticos, sem muita contribuição de estudiosos que trabalham com os processos de ensino e de aprendizagem. Neste primeiro grupo de artigos, apenas 12% utilizou outros teóricos, como a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Já no segundo período, 76% dos artigos apresentaram explicitamente alguns estudiosos das Ciências Sociais em que suas teorias foram utilizadas para compreenderem e explicarem os resultados obtidos nas pesquisas. Observamos assim, uma tendência de se recorrerem a outras teorias para melhor compreenderem as pesquisas com Modelagem Matemática. Sendo que a utilização de estudos de outras áreas do conhecimento ocorreu com maior frequência nos trabalhos mais recentes.

Observamos que há uma estreita relação entre os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores nos artigos analisados com os pressupostos epistemológicos evidenciados. A partir do momento que se decide por uma metodologia específica para ser aplicado, o autor naturalmente incorpora no trabalho a estrutura teórica correspondente e os seus pressupostos epistemológicos. Houve predominância

nos artigos analisados da metodologia fenomenológica-hermeneutica, pois nestes se recorriam a teóricos que estudam o processo de ensino e de aprendizagem, e, não apenas os que trabalhavam com a matemática. Há de se destacar que os primeiros trabalhos tinham uma predominância de atividades com fundamentos na Matemática Aplicada, mas observamos que com o passar dos anos os autores buscaram contribuições de estudiosos das Ciências Sociais.

Acreditamos que estes artigos publicados na revista BOLEMA *online* apresentam relevantes contribuições a todos os pesquisadores e professores que almejam melhorar suas práticas educacionais trazendo ao ambiente escolar maior significado aos conteúdos matemáticos. As aproximações da Modelagem com outras teorias do conhecimento e aprendizagem, realizadas em vários artigos desta revista, trouxeram significativos esclarecimentos ao ambiente acadêmico e aos que utilizam ou pretendem utilizar a Modelagem em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.M.W.; DIAS, M.R. Um estudo sobre o uso da Modelagem Matemática como estratégia de ensino e aprendizagem. **BOLEMA**, Rio Claro – SP, v. 17, n. 22, p. 5-23, 2004.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e os professores: a questão da formação. **BOLEMA**, Rio Claro, Ano 14, n. 15, p. 5-23, 2001. BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia.** 3. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

BIEMBENGUT, Maria Salett. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. **Alexandria** - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, p.7-32, jul. 2009.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem matemática no ensino.** 5. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

BOLEMA (Boletim de Educação Matemática). Disponível em: < http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/index > Acesso em: 01 de nov. 2017.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, SP: Praxis. 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf > Acesso em: 22 de dez. 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. – Campinas, 2006. Disponível em: < www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/livrogamboa.doc > Acesso em: 20 de dez. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Francisco Hermes Santos da. **Educação Matemática: caminhos necessários.** Belém: Palheta, 2016.

CAPÍTULO 29

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cristiana Marinho da Costa
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGEC – Recife-PE

Janaina Alves de Lima
Instituto de Pós-Graduação e Graduação-IPOG
Recife-PE

Nathalya Marillya de Andrade Silva
Universidade Estadual da Paraíba-UEPB
Campina Grande-PB

Josley Maycon de Sousa Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba-UEPB
Campina Grande-PB

Jefferson Silva Costa
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGEC – Recife-PE

Quercia Carvalho Eloi
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGEC – Recife-PE

RESUMO: Vivemos uma crise de emergência planetária, que exige da espécie humana novas condutas em relação ao meio ambiente, perpassando compreensões abrangentes e reflexivas dos impactos ambientais. Neste ínterim, a Educação Ambiental Crítica emerge como uma proposta que conduzirá as relações homem-natureza-sociedade para além dos reducionismos, com um entendimento de preservação ambiental para além dos projetos isolados e mercadológicos. Contudo, essa nova proposta precisa estar alinhada com práticas pedagógicas inovadoras que elevem o interesse dos estudantes e valorizem os contextos reais. A gamificação se mostra como uma alternativa viável, tendo em vista que aplica a dinâmica dos jogos em situações de ensino e aprendizagem, e quando alinhada à Educação Ambiental Crítica e sistêmico-complexa pode propiciar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o enfrentamento da crise ambiental sem reducionismos e/ou ações pontuais isoladas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Gamificação, Estratégia Pedagógica

ABSTRACT: There is at present a crisis of planetary emergency, which demands of the human species new behavior in relation to the environment, permeating comprehensive and reflective understandings of environmental impacts. In the meantime, Critical Environmental Education emerges as a proposal that will take man-nature-society relations beyond reductionism, with an understanding of environmental preservation beyond isolated and market projects. However, this new proposal

needs to be aligned with innovative pedagogical practices that raise student interest and value real contexts. Gambification is a viable alternative, since it applies the dynamics of games in teaching and learning situations, and when aligned with Critical and Systemic-complex Environmental Education, it can provide the necessary skills to cope with the environmental crisis without reductions and / or individual actions.
KEYWORDS: Environmental Education, Gamification, Pedagogical Strategy

1 | INTRODUÇÃO

No cenário atual, a escola é desafiada a ampliar seu olhar sobre suas representações, universos e simbologias de mundo. Na intenção de inovar com diversas formas de saberes e conhecimentos, ampliando, as práticas de ensino-aprendizagem que superem a mera transmissão de conhecimentos pautadas na reprodução de conteúdos curriculares (BARCELOS, 2003). Vivemos um tempo, em que somos chamados a repensar a construção da prática docente e que essa, passe a ser efetiva na realidade escolar (LÜDKE, 2001).

É preciso reconhecer a importância de ressignificar as práticas pedagógicas em educação ambiental através de inovações e contextos diferenciados (PENTEADO, 2000). Isso se faz necessário justamente se consideramos os avanços tecnológicos do século XXI, que possibilitaram o desenvolvimento de novos recursos que atraem a atenção dos jovens, dessa forma, a educação, e tão logo a educação ambiental, precisa caminhar em consonância com esses avanços, capturando para o ambiente escolar estratégias que possam auxiliar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A gamificação é uma estratégia que visa atender a essa proposta inovadora, e traz consigo um viés de mecanismos de jogos com o objetivo de promover participação, engajamento e compromisso por parte dos participantes (SHELDON, 2012), tais competências são também importantes quando se fala numa educação ambiental crítica (CARVALHO, 2012), que possibilite a formação de um sujeito reflexivo e que entenda a complexidade do meio ambiente e a multiplicidade das interações humanas (MARIOTTI, 2007) que também o compõem (MAIA, 2014).

Essa proposta é concebida como a utilização de práticas existentes em games que são incorporadas em ambientes reais, promovendo espaços de aprendizagens mediados pela motivação e envolvimento (ALVES, 2014; FARDO, 2013). Dessa forma, uma estratégia gamificada em educação ambiental pode proporcionar o entendimento das relações que permeiam a preservação do meio ambiente, assim como ampliar essas relações para além do reducionismo e do processo de molecularização do ensino (EL-HANNI, 2002), tudo isso a partir de uma situação real.

A gamificação contempla alguns elementos – desafios, conflito, objetivos, tentativa e erro, interação, cooperação, feedback – que são significativos para aprendizagem, pois promovem envolvimento e motivação em atividades que não estão diretamente

ligadas a jogos (FARDO, 2013).

No tocante a Educação Ambiental Crítica , acreditamos que esse processo, denominado de gamificação, possa proporcionar momentos de reflexão sobre os impactos ambientais, indo além do lugar comum. É nesse sentido que nos propomos fazer algumas reflexões sobre a Educação Ambiental Crítica e suas relações com a gamificação, numa perspectiva diferenciada de vivenciar a temática proposta.

2 I PERCURSO METODOLÓGICO

O contexto da pesquisa apresenta uma abordagem de natureza ensaio teórico, com estrutura que versa a partir da revisão bibliográfica de autores como Alves, Fardo, Fadel, entre outros. De método qualitativo que procura compreender mais sobre o processo ocorrido do que propriamente do produto final (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; BOGDAN, BIKLEN, 1992).

Nessa mecânica gamificada, composta de diversas ferramentas que utilizam elementos e a lógica encontrada nos games (ZICHERMANN, CUNNINGHAM, 2011; KAPP, 2012), destacam-se algumas etapas:

a) desafios e missões, que se configuram como elementos de orientação aos participantes sobre as atividades que devem se realizar num determinado sistema. Apresentando proposta de interesse e motivação;

b) loops de engajamento, caracteriza-se por situações que provoquem criação e manutenção de emoções motivadoras que favoreçam a participação no contexto proposto;

c) personalização, caracteriza-se pela participação num sistema em que prevaleça seu gosto, vontade, sentimento de pertencimento e controle sobre o sistema promovendo motivação;

d) regras, consiste nas regras que limitam ou determinam ações e funcionalidades de um sistema por seus participantes;

e) narrativa, conduz o participante a um comportamento esperado dentro de um contexto em que Histórias são usadas com o objetivo de transmitir informações e combinar a criação com experiência de interatividade que engaje o participante;

f) reforço e feedback, recursos que promovem os resultados de ações e atuações dentro de um sistema e que leva ao aumento do nível de engajamento.

Etapas essas que quando relacionadas a um contexto de educação ambiental crítica estimula a tomada de decisões levando a uma postura de protagonismo do próprio conhecimento, evitando a reprodução de saberes e a passividade perante ao

conhecimento.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

As estratégias envolvidas nos games são bem popularizadas, consideradas eficazes na resolução de problemas e de boa aceitação pelas gerações atuais resultando numa interação que leva a aprendizagem através do entretenimento, e também se justifica num viés sociocultural (FARDO, 2013).

Como endossa LÜDKE (2001) estamos inseridos num contexto, que somos "intimados" a repensar e buscar novos caminhos na construção de uma "práxis educacional efetiva" no cotidiano escolar.

E a gamificação traz essa inovação em que seu foco é envolver emocionalmente o sujeito dentro de uma diversidade de tarefas realizadas. De forma em que são utilizados mecanismos provenientes de jogos que são apreendidos pelos indivíduos como elementos que favorecem engajamento individual agregado de prazer e desafios.

Nessa perspectiva de aprendizagem, a gamificação na educação aponta para indícios de otimização da aprendizagem através da redução da indisciplina, aumento do comprometimento com a aprendizagem, feedback instantâneo, caminhos e oportunidades para resolução de problemas, incentivo a aprendizagem colaborativa, liberdade para ressignificar o erro e dinamismo de conteúdo (FADEL,2014).

Logo, os processos de utilização das estratégias dos jogos na sala de aula podem auxiliar no desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, uma vez que o interesse dos estudantes estará elevado e a realidade ambiental será considerada a partir da construção de uma ponte entre o conteúdo abordado e cotidiano dos alunos.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ressignificar as práticas em educação ambiental, pois a visão conservadora torna frágil até mesmo a sobrevivência humana, por não considerar as complexidades que envolvem cada ação antrópica.

Neste sentido, é imprescindível uma nova compreensão da relação homem-natureza-sociedade, que veja mais além de uma tríade reducionista. É preciso entender que o mundo é uma teia de relações, e como tal não há apenas um caminho conectando um fio a outro. Dessa forma, fazem-se necessárias novas práticas que incentivem a criticidade e reflexão dos estudantes, formando sujeitos proativos e reflexivos, para além de práticas isoladas, pontuais e fragmentadas em educação ambiental.

Se o que se espera é superar uma crise ambiental planetária de proporções nunca antes vista e reduzir impactos humanos no ambiente, é preciso buscar nas inovações pedagógicas como mecanismos de solução.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina et al. **Gamificação: diálogos com a educação.** In: FADEL**,** Luciane Maria et al (Org.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

BARCELOS, V. Educação ambiental e Literatura: a contribuição das idéias de Octavio Paz. In: BARCELOS, V.; NOAL, F. O . (Orgs). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2003.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1992.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 256 p. (Docência em formação: problemáticas transversais)

EL-HANI, Charbel Niño. Uma ciência da organização viva: Organicismo, emergentismo e ensino de biologia, in: SILVA FILHO, W. J. (Ed.). Epistemologia e Ensino de Ciências. v. 1. Salvador: Arcadia/UCSal, 2002. **p. 199-244**

FADEL, Luciane Maria et all; **Gamificação na educação** - São Paulo: Pimenta Cultural; 2014.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado) = Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.** San Francisco: Pfeiffer,2012.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa.** Campinas. Papirus, 2001.

LÜDKE, M., ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental sócio-histórica como perspectiva para a reflexão-ação sobre o Trabalho pedagógico nos primeiros anos do Ensino fundamental.** In.: TOZONI-REIS, M. F. de C.; MAIA, J. S. da S. (Orgs.). Educação ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 26-40.

MARIOTTI, Humberto. Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios actuais, **Rev. Port. Clin. Geral**, n. 23, p. 727-731, 2007.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHELDON, L. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game.** Boston: Cengage Learning, 2012.

ZICHERMANN, G. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** Sebastopol: O'Reilly Media. 2011.

CAPÍTULO 30

GÊNERO: UMA ANALISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM UMA ESCOLA CATÓLICA

Selmara Lima de Carvalho
Secretária Escolar, Graduada em pedagogia pela UFPE, cursando Pós-graduação Lato sensu em Gestão Escolar, Recife/PE, selmaracarvalho@gmail.com.

RESUMO: O presente estudo busca apresentar ao leitor como as questões de gênero são abordadas nos materiais didáticos de educação infantil presentes em uma instituição de ensino de caráter religioso. Diante disso, o que se vê atualmente no campo escolar da educação infantil é uma grande necessidade de abordar temas como gênero sem titular as atividades realizadas pelas crianças. Entendemos que houveram grandes evoluções com relação a essa temática, mas é preciso mais, pois compreendemos que as crianças são sujeitos que estão inseridos nos meios sociais, e a forma como trabalhamos com eles influencia diretamente em nosso futuro. Sendo assim o objetivo desse trabalho é apresentar ao leitor como questões de gênero são abordadas através dos materiais didáticos em uma instituição de educação infantil privada de seguimento religioso localizada no município do Recife. Sendo assim é necessário examinar os materiais didáticos destinados às nossas crianças. No campo da educação infantil existem materiais didáticos que ainda buscam um controle sobre o que é ser menino e ser menina, reforçando essa separação por meio de brincadeiras, jogos, cores, tarefas, emoções entre tantos outros meios. Durante a folhagem dos materiais, foi encontrado apenas uma imagem presente no livro de matemática em que possui uma atividade em que tem como objetivo o preparo de uma receita para as crianças realizarem, a figura é ilustrada o por uma mulher e uma menina preparando algo na cozinha, de início acabamos acreditando que aquela imagem é algo sem tanta importância, mas esquecemos da mensagem que ela acaba passando, ela traz consigo uma carga cultural em que o ambiente doméstico, mais especificamente a cozinha é um espaço usado/frequentado “exclusivamente” por mulheres, e então nos questionamos. Por que não um homem e um menino? É preciso pensar em materiais didáticos que não reforcem a naturalização do gênero biológico, ampliar as discussões em torno deste assunto sem repressão ou separação, respeitando assim as pluralidades de cada sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Educação Infantil, Materiais didáticos.

INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu mediante a observações na rotina de diversas turmas da

educação infantil por meio do estágio curricular obrigatório durante a graduação em pedagogia. Visto que questões como gênero muitas vezes são abordados em sala de aula de forma segregada pelos professores, alunose até mesmo os materiais didáticos acabam reforçando questões culturais.

Atividades em geral que estão presentes na rotina das crianças da educação infantil são muitas vezes separadas com base no gênero biológico com a justificativa que aquilo não é coisa de menino/menina ainda mais quando a instituição é de seguimento religioso, baseando suas práticas pedagógicas na doutrina da igreja e ao Projeto Político Pedagógico da instituição que já prever seguir as mesmas linhas ideológicas que a religião.

Diante disso, o que se vê atualmente no campo escolar da educação infantil é uma grande necessidade de abordar temas como gênero sem titular as atividades realizadas pelas crianças. Entendemos que houveram grandes evoluções com relação a essa temática, mas é preciso mais, pois compreendemos que as crianças são sujeitos que estão inseridos nos meios sociais, e a forma como trabalhamos com eles influencia diretamente em nosso futuro.

Sendo assim o objetivo desse trabalho é apresentar ao leitor como questões de gênero são abordadas através dos materiais didáticos em uma instituição de educação infantil privada de seguimento religioso localizada no município do Recife.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a análise dos materiais didáticos em uma turma do terceiro ano infantil. No total foram realizadas quatro visitas. A faixa etária das crianças era entre cinco e seis anos de idade, os materiais analisados foram da coleção educação infantil (nome fictício). Por motivos éticos o nome da instituição e da coleção onde foram realizadas as visitas não será divulgado nesse trabalho, pois não foi autorizado pela instituição.

Para investigar se os materiais reforçam os padrões de gênero, realizamos uma análise tanto das atividades quanto das imagens. A coleção usada pela escola é dividida em cinco disciplinas língua portuguesa, matemática, natureza e sociedade, movimentos e artes. Os materiais trabalham mais com execução de atividade práticas, brincadeiras e depois da realização da mesma os alunos relatarem através de colagem, desenhos entre outras formas, apresentando assim suas experiências após a realização da atividade proposta pelo livro.

O campo de pesquisa está localizado na cidade do Recife. É uma instituição de ensino de caráter religioso (católico), tendo como visão valores e princípios cristãos, atuando assim no campo da educação. Considerada como uma das mais tradicionais do nordeste, possuindo mais de cem anos de funcionamento, tendo como oferta de ensino desde a educação básica até ensino superior.

CONCLUSÕES

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) documento que procura instrumentalizar os docentes que atuam na prática educativa cotidiana de creches e pré-escolas da educação infantil brasileira, respeitando a diversidade cultural do país e a especificidade dos profissionais pedagógicos. Sua abordagem a temática sobre gênero, ocorre de forma um tanto superficial e até mesmo equivocada, deixando assim de servir como guia educacional devido à ausência de orientações didáticas e conteúdo mais detalhados sobre a temática. Como nos mostra o exemplo a seguir:

> (...) as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência (BRASIL, 1998, p. 19).

Conforme a citação esta é uma realidade bem presente em nossa sociedade por questões sócio históricas. O documento ainda afirma que, a "separação de gênero acontece de forma espontânea entre meninos e meninas, e que as crianças começam a se preocupar nas características associadas ao ser homem ou mulher" (BRASIL, 1998, p. 20).

A separação de gênero não acontece de forma espontânea, pois os conceitos de gênero são amplos, mas, acima de tudo são construções sociais. Os mesmos são plurais, estando assim sob constantes transformações. Assim como afirma Guacira Louro (1997), a identidade de gênero está ligada à identificação social e histórica dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos.

Sendo assim é necessário examinar os materiais didáticos destinados às nossas crianças. No campo da educação infantil existem materiais didáticos que ainda buscam um controle sobre o que é ser menino e ser menina, reforçando essa separação por meio de brincadeiras, jogos, cores, tarefas, emoções entre tantos outros meios.

Durante a folhagem dos materiais, foi encontrado apenas uma imagem presente no livro de matemática em que possui uma atividade em que tem como objetivo o preparo de uma receita para as crianças realizarem, a figura é ilustrada o por uma mulher e uma menina preparando algo na cozinha, de início acabamos acreditando que aquela imagem é algo sem tanta importância, mas esquecemos da mensagem que ela acaba passando, ela traz consigo uma carga cultural em que o ambiente doméstico, mais especificamente a cozinha é um espaço usado/frequentado "exclusivamente" por mulheres, e então nos questionamos. Por que não um homem e um menino?

Bortolini fala que (2011, p. 29):

> (...) falar sobre gênero não significa falar "de mulher", mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias "mulher" e "homem". Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos.

Questões como essas apresentadas por Bortolini, são constantemente vista no cotidiano em nossa sociedade e como visto estão presentes também nos livros didáticos, mesmo que em quantidade pequena, pois estão diretamente ligadas a questões culturais. Encontramos menos situações do que esperávamos, e isso foi considerado um ponto bastantepositivo, pois quando foi organizado o processo de confecção desses materiais didáticos que estão presentes na instituição a qual ocorreu à pesquisa, foi trabalhado com cuidado e sensibilidade pensando assim da formação social de seu público alvo.

É preciso pensar em materiais didáticos que não reforcem a naturalização do gênero biológico, ampliar as discussões em torno deste assunto sem repressão ou separação, respeitando assim as pluralidades de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. Revista Espaço Acadêmico– nº 123, p. 27-37. Rio de Janeiro. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pró- posições*, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

FELIPE, Jane, Representações de gênero e sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 1, p. 41-54, 2006.

_____, Jane. Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. In: **22º Reunião Anual da ANPEd**, 1999, Caxambu – MG. Anais da 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999. p. 235.

_____, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pró- posições*, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisa estudos qualitativos**, 2004, Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

SILVA, Paulo Julião da. A igreja católica e a questão educacional no Brasil durante a era Vargas. **XI Encontro Estadual de História** – História, Memória e Patrimônio. Universidade Federal do Rio

Grande (FURG), Rio Grande, 2012, p. 1300-1309. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346280564_ARQUIVO_textoparaaanpuh-rs.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

TRINDADE, Wânia Ribeiro; FERREIRA, Márcia de Assunção. **Sexualidade feminina**: Questões do cotidiano das mulheres. Florianópolis, 2008 jul-set; 17(3), p. 417-426.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, p. 67-78, 2010.

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 978-85-7247-308-8