

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 4

**Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)**



Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 4

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P964	Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 4 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 4) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-554-9 DOI 10.22533/at.ed.549192108 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela

contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DO GCEE - GRUPO CATARATAS DE EFICIENCIA ENERGÉTICA NA FORMAÇÃO MULTIDISCIPLINAR DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA NA UNIOESTE-FOZ DO IGUAÇU	
Elidio de Carvalho Lobão Waldimir Batista Machado Matheus Tomé Albano Guimarães Eduardo Camilo Marques de Andrade Emmanuel Rubel do Prado Laercio Malacarne Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5491921081	
CAPÍTULO 2	8
A MONITORIA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM FISIOLOGIA HUMANA	
Rita de Cássia da Silveira e Sá Emmanuel Veríssimo de Araújo Rachel Linka Beniz Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.5491921082	
CAPÍTULO 3	16
A PERENIDADE DOS GREGOS NA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	
Arthur Barboza Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5491921083	
CAPÍTULO 4	24
A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL A PARTIR DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA	
Maria Judivanda da Cunha Bernardino Galdino de Senna Neto Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.5491921084	
CAPÍTULO 5	32
A RESISTÊNCIA CONTRA A INTENSIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ESPOLIAÇÃO TERRITORIAL DOS POVOS KAIOWA E GUARANI E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	
Junia Fior Santos Marlene Gomes Leite	
DOI 10.22533/at.ed.5491921085	
CAPÍTULO 6	42
DETERMINAÇÃO DOS TEORES DE MINERAIS EM AMOSTRAS DE CATCHUP E MAIONESE POR FOTOMETRIA DE EMISSÃO ATÔMICA COM CHAMA	
Lidiane Gonçalves da Silva Allan Nilson de Sousa Dantas	
DOI 10.22533/at.ed.5491921086	

CAPÍTULO 7	50
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E A PROVA BRASIL: DESCRITORES E ITENS DE ESPAÇO E FORMA	
Amanda Barbosa da Silva	
Ana Paula Nunes Braz Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.5491921087	
CAPÍTULO 8	62
ESTUDO DA CONTRIBUIÇÃO DA MONITORIA PARA O ALUNO DE ENGENHARIA – METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	
Humberto Dias de Almeida Filho	
Hanna Luara Costa Martins	
Pedro Henrique Medeiros Nicácio	
Amanda Maria Cunha Severo	
Lílian Mychelle Fernandes Falcão	
Gabriely Medeiros de Souza Falcão	
Sheila Alves Bezerra da Costa Rêgo	
DOI 10.22533/at.ed.5491921088	
CAPÍTULO 9	69
LDBEN Nº 9394/96: CONHECIMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Simone Regina Santos Oliveira Pedrosa Soares	
Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti	
DOI 10.22533/at.ed.5491921089	
CAPÍTULO 10	82
MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO METODOLOGIA PARA PENSAR O TEMPO E O ESPAÇO: O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS	
Camila Silva Pinho	
Rosângela Veiga Júlio Ferreira	
Andreia Cristina Teixeira Tocantins	
DOI 10.22533/at.ed.54919210810	
CAPÍTULO 11	99
O BRINQUEDO EDUCATIVO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Maria Cristina Delmondes Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.54919210811	
CAPÍTULO 12	110
O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE EM INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA <i>TRIPLE BOTTON LINE</i>	
Luiz Carlos Danesi	
Paulo Fossatti	
DOI 10.22533/at.ed.54919210812	
CAPÍTULO 13	121
O ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE MATO GROSSO	
Laudileire Cristaldo Chaves	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.54919210813	

CAPÍTULO 14	132
O PEDAGOGO NAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	
Bianca Brandão Aracaqui	
Sônia Regina Basili Amoroso	
DOI 10.22533/at.ed.54919210814	
CAPÍTULO 15	146
O REPENSAR DA PRÁXIS DOCENTE: A QUALIDADE DO ENSINO PROVENIENTE DE METODOLOGIAS AUTORREFLEXIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Joseany Sebastiana da Silva Moreira	
Edson Gomes Evangelista	
Geison Jader Mello	
DOI 10.22533/at.ed.54919210815	
CAPÍTULO 16	155
O USO DA LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Vanessa Luciano Brito	
Tatiane Vilella Mascarenhas	
Ana Margarete Gomes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.54919210816	
CAPÍTULO 17	164
O USO DE ANIMES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM A FRANQUIA POKÉMON E O ENSINO DE BIOLOGIA	
Victor Hugo de Oliveira Henrique	
DOI 10.22533/at.ed.54919210817	
CAPÍTULO 18	173
OS DILEMAS DA FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	
Nildo Viana	
DOI 10.22533/at.ed.54919210818	
CAPÍTULO 19	184
PET PEDAGOGIA 20 ANOS: HISTÓRIA E MEMÓRIA	
Sheila Maria Rosin	
Antonio Carlos Andrade Gonçalves	
Carla Cerqueira Romano	
Débora Patrícia Oliveira Ribeiro	
Eduarda Miriani Stabile	
Emanuely Lívia Loubach Rocha	
Evilásio Paulo Novais Junior	
Karoline Batista dos Santos	
Luana Aparecida Depieri	
Manoela Schulter de Souza	
Maria Carolina Miesse	
Mariana Selini Bortolo	
Rayssa da Silva Castro	
Shara da Silva Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.54919210819	

CAPÍTULO 20	193
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	
Danielle de Farias T. Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.54919210820	
CAPÍTULO 21	207
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ESTADO DO PARANÁ: O NECESSÁRIO ENUNCIADO DAS ASSISTÊNCIAS RESSOCIALIZADORAS	
Marta Cossetin Costa	
Ireni Marilene Zago Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.54919210821	
CAPÍTULO 22	219
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	
Silvana Cassia Hoeller	
Maurício Cesar Vitória Fagundes	
Roberto Gonçalves Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.54919210822	
CAPÍTULO 23	231
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL: O CASO DO PROEJA NO IFRN-CAMPUS IPANGUAÇU E O DESENVOLVIMENTO LOCAL	
José Moisés Nunes da Silva	
Maria Aparecida dos Santos Ferreira	
Ana Lúcia Pascoal Diniz	
Suerda Maria Nogueira do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.54919210823	
CAPÍTULO 24	246
PROBLEM-BASED LEARNING: A EDUCATION RESEARCH OF TECHNOLOGY UNDERGRADUATE COURSE IN ENVIRONMENTAL MANAGEMENT AT THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RIO GRANDE DO NORTE, BRAZIL	
Samir Cristino de Souza	
Luis Dourado	
DOI 10.22533/at.ed.54919210824	
CAPÍTULO 25	259
PROFISSIONAIS DO MERCADO: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE BELÉM DO PARÁ	
Edson Paiva Soares Neto	
Andréa Bittencourt Pires Chaves	
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.54919210825	
CAPÍTULO 26	264
PROJETO DE EMPODERAMENTO DISCENTE - CRIAÇÃO DE UMA EMPRESA JÚNIOR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO PROFISSIONALIZANTE	
Sirlei Rodrigues do Nascimento	
Celi Langhi	
DOI 10.22533/at.ed.54919210826	

CAPÍTULO 27	275
PROJETO DE ENSINO EM MATEMÁTICA E SUA EFICÁCIA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES	
Adriana Stefanello Somavilla	
Andrea Márcia Legnani	
Carla Renata Garcia Xavier da Silva	
Derli Francisco Morales	
Viviane de Souza Lemmert	
DOI 10.22533/at.ed.54919210827	
CAPÍTULO 28	288
PROJETO EDUCATIVO DE SENSIBILIZAÇÃO NO PARQUE APIUCOS MAXIMIANO CAMPOS – RECIFE/PE	
Vivianne Lúcia Bormann de Souza	
Bárbara Emmanuella Santos de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.54919210828	
CAPÍTULO 29	298
PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DOS BEBÊS PROTAGONISTAS	
Fernanda Aparecida Varraschin	
Gisele Brandelero Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.54919210829	
CAPÍTULO 30	310
TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDO POR CRIANÇAS PROTAGONISTAS	
Daniele Pires Dias	
Gisele Brandelero Camargo	
Maria Cristina Starcke	
DOI 10.22533/at.ed.54919210830	
CAPÍTULO 31	323
GESTÃO DO CONHECIMENTO PESSOAL E <i>COACHING</i> NO CONTEXTO ACADÊMICO: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO	
Leonardo Fernandes Souto	
Américo da Costa Ramos Filho	
DOI 10.22533/at.ed.54919210831	
CAPÍTULO 32	335
TRANSDISCIPLINAR, EU? ONDE SE APRENDE ISSO? NOTIFICAÇÕES E COMPARTILHAMENTOS DA ASSIMETRIA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PROFISSIONAL EMANCIPADORA	
Dilmar Xavier da Paixão	
DOI 10.22533/at.ed.54919210832	
CAPÍTULO 33	347
UMA DISCUSSÃO SOBRE OS MÉTODOS CIENTÍFICOS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS	
Cassiano Scott Puhl	
DOI 10.22533/at.ed.54919210833	
SOBRE OS ORGANIZADORES	367
ÍNDICE REMISSIVO	368

A CONTRIBUIÇÃO DO GCEE - GRUPO CATARATAS DE EFICIÊNCIA ENERGÉTICA NA FORMAÇÃO MULTIDISCIPLINAR DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA NA UNIOESTE-FOZ DO IGUAÇU

Elidio de Carvalho Lobão

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Engenharia Elétrica
Foz do Iguaçu - Paraná

Waldimir Batista Machado

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Engenharia Elétrica
Foz do Iguaçu - Paraná

Matheus Tomé Albano Guimarães

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Engenharia Elétrica
Foz do Iguaçu - Paraná

Eduardo Camilo Marques de Andrade

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Engenharia Mecânica
Foz do Iguaçu - Paraná

Emmanuel Rubel do Prado

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Engenharia Mecânica
Foz do Iguaçu - Paraná

Laercio Malacarne Junior

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Engenharia Mecânica
Foz do Iguaçu - Paraná

RESUMO: Neste trabalho será relatada a história e a atuação do Grupo Cataratas de Eficiência Energética (GCEE) da Unioeste e contribuição do mesmo na formação multidisciplinar dos alunos dos cursos de

engenharia ao longo destes anos. O GCEE é constituído por docentes e discentes do CECE da Unioeste-Foz do Iguaçu, e tem por finalidade enriquecer a formação de seus integrantes por meio de atividades de projeto, construção e manejo de veículos para competições de eficiência energética para veículos movidos à energia elétrica e etanol. A equipe já participou de diversas competições sendo a detentora do recorde latino-americano na categoria etanol (736 Km com um litro de etanol).

PALAVRAS-CHAVE: GCEE; Eficiência energética; Shell Eco-marathon.

THE CONTRIBUTION OF GCEE - ENERGY EFFICIENCY CATARATTS GROUP IN THE MULTIDISCIPLINARY TRAINING OF ENGINEERING STUDENTS IN THE UNIOESTE-FOZ DO IGUAÇU

ABSTRACT: In this paper, the history and performance of Grupo Cataratas de Eficiência Energética (GCEE) of Unioeste, and its contribution in the multidisciplinary training of the engineering courses students over these years will be reported. The Grupo Cataratas de Eficiência Energética (GCEE) is formed by teachers and students of the engineering courses in Unioeste-Foz do Iguaçu, and its purpose is to enrich the training of its members

through project design, construction and uses/drives of vehicles for competitions in efficiency energy for vehicles powered by electricity and ethanol. The team has already participated in several competitions being the holder of the Latin American record in the ethanol category (736 km with one liter of ethanol).

KEYWORDS: GCEE; Energy efficiency; Shell Eco-marathon.

1 | APRESENTAÇÃO

O Grupo Cataratas de Eficiência Energética (GCEE) foi fundado em 2009, por discentes e docentes dos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica do CECE (Centro de Engenharias e Ciências Exatas) da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) – campus Foz do Iguaçu com a finalidade de enriquecer a formação de seus integrantes por meio de atividades de projeto, construção e manejo de veículos para competições de eficiência energética envolvendo veículos movidos à energia elétrica e etanol. A equipe já participou de diversas competições nacionais e internacionais, sendo a atual detentora do recorde latino-americano na categoria etanol (736 Km com um litro de etanol). Desde então, as atividades do grupo tem impulsionado diversos trabalhos de pesquisa que resultam em trabalhos acadêmicos, trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica dentro e fora do próprio projeto do GCEE ao longo destes anos de atividade.

Uma faceta importante a ressaltar é que a própria natureza das atividades desenvolvidas no GCEE impõe aos discentes que o compõe a oportunidade/necessidade de trabalhar em equipe, desenvolvendo diversas das competências necessárias para a vida profissional e para o mercado de trabalho, oferecendo aos mesmos uma possibilidade de implementação e aplicação prática dos diversos assuntos vistos em sala de aula, uma vez que o escopo dos cursos de graduação muitas vezes não possibilita aos estudantes experimentarem todas as aplicações possíveis.

Os protótipos de veículos projetados e construídos, um de motor a combustão e outro de motor elétrico, tem participado de diversas competições acadêmicas de eficiência energética desde 2009. Neste período, o GCEE inicialmente participou dessas competições em escala nacional, e a partir de 2016 passou a competir também na Shell Eco-Marathon, competição de tradição realizada na Europa, América do Norte e Ásia, que iniciou a realização de edições Challenger também aqui no Brasil a partir deste ano. A preparação para as competições começa cerca de um ano antes das mesmas, passando pelas fases de análise dos regulamentos das competições e seus requisitos, pela pesquisa de materiais e componentes a serem utilizados na construção dos veículos, e finalmente, as fases de projeto, construção, testes e competição. Em todas estas fases, os acadêmicos integrantes do grupo são divididos em sub-equipes de diversas áreas, tanto técnicas quanto administrativas para levar a cabo a produção dos veículos.

2 | PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Com o trabalho segmentado em áreas relacionadas ao desenvolvimento dos protótipos, os integrantes do “corpo administrativo” do GCEE planejam as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano. No âmbito técnico, são planejados estudos e/ou simulações das atividades a serem desenvolvidas, visando reduzir as chances de desperdício de recursos e retrabalhos.

Dando suporte a esta estrutura técnica, atua a equipe de gestão e marketing, responsável por interagir com empresas da região para prospectar recursos e novos patrocinadores que viabilizem financeiramente o funcionamento da equipe, bem como parceiros que possam compartilhar técnicas e equipamentos que possibilitem uma melhoria no processo. Uma outra característica importante a ressaltar, é a constante necessidade de renovação dos integrantes do grupo, visto que os discentes acabam por deixar a equipe ao finalizar seu curso de graduação. Assim, existe um processo contínuo de seleção de novos integrantes ano a ano, que ocorre por meio de apresentações sobre o trabalho seguido de entrevistas com os interessados. Uma vez selecionados, os novos integrantes passam por um período de adaptação, onde diversas atividades tais como mini-cursos, apresentações e apostilas são repassados para os mesmos como meio de nivelamento de conhecimento, uma vez que a preocupação com a gestão de conhecimento e manutenção de saberes no âmbito da equipe é uma preocupação permanente de todo o grupo.

3 | RESULTADOS

Os resultados do Grupo Cataratas de Eficiência Energética podem ser mensurados tanto em conquistas nas competições quanto no conhecimento que foi gerado dentro dele. Assim, a Tabela 1 lista todas as colocações que o GCEE já obteve nas competições das quais participou - Maratona Universitária de Eficiência Energética (M.U.E.E), Shell Eco-marathon Americas e Shell Eco-marathon Brazil – em ordem cronológica; e na Tabela 2 os títulos dos trabalhos de conclusão de curso que tiveram a participação direta ou indireta do GCEE no seu desenvolvimento.

Competição	Ano	Categoria	Colocação
M.U.E.E.	2009	Elétrico	13º lugar
M.U.E.E.	2010	Elétrico	4º lugar
M.U.E.E.	2010	Etanol	4º lugar
M.U.E.E.	2010	Gasolina	6º lugar
M.U.E.E.	2011	Elétrico	3º lugar
M.U.E.E.	2011	Etanol	1º lugar
M.U.E.E.	2011	Gasolina	2º lugar
Shell Eco-marathon Americas	2012	Etanol	5º lugar

M.U.E.E.	2012	Etanol	5º lugar
M.U.E.E.	2012	Gasolina	13º lugar
M.U.E.E.	2013	Elétrico	13º lugar
M.U.E.E.	2014	Elétrico	11º lugar
Shell Eco-marathon Brazil	2016	Elétrico	5º lugar

Tabela 1 – Resultados do GCEE em competições desde 2009

Título	Ano
Comparação de propriedades mecânicas em materiais compósitos laminados com diferentes núcleos por meio do método experimental.	2014
Otimização cinemática do sistema de esterçamento do veículo GCEE-2015 baseado na geometria de Ackermann.	2015
Montagem de bancada para realização de testes de desempenho de mistura de combustível – Gasolina e hidrogênio.	2015
Análise da influência do arranjo geométrico no nódulo de elasticidade de materiais compósitos.	2016
Caracterização dos efeitos térmicos nos nódulos de elasticidade de um laminado compósito carbono-epóxi, utilizando a técnica de excitação por impulso.	2016
Modelagem Computacional do Motor BLDC Considerando seu Sistema de Controle de Velocidade	2017

Tabela 2 – Trabalhos de conclusão de curso com participação direta do GCEE

De forma ilustrar o panorama atual de funcionamento, segue abaixo uma breve relação das atividades previstas/realizadas no ano de 2018 pelo GCEE:

- No início do ano foi realizado um processo seletivo para prospecção de novos integrantes, e o processo bateu recorde de inscrições, com o número de 45 inscritos. Após um processo que envolve análise de currículo, entrevistas e uma “prova prática” na oficina, 5 novos membros foram selecionados para fazer parte da equipe;
- Dentro do programa de capacitação para os novos integrantes, foram oferecidos cursos práticos e teóricos sobre soldagem, prática em eletrônica, uso e programação do microcontrolador Arduino, curso básico de uso do software Ansys;
- Com o objetivo de otimizar a gestão do grupo e de seus recursos, em parceria com a Fundação PTI foram realizados workshops e cursos de gerenciamento de projetos, e de planejamentos estratégico. Estas atividades foram coordenadas por profissionais do Parque Tecnológico da Itaipu (PTI) para os integrantes do GCEE, visando colocar em prática novas metodologias de gerenciamento;
- Visando otimizar a organização de informações e o acompanhamento das

atividades dos vários setores dentro da equipe, gerenciar o uso e manutenção dos equipamentos, bem como reforçar a gestão de conhecimento, foi implementado um novo sistema de controle de informações que faz uso da ferramenta computacional “Trello”.

- Ainda, em relação ao protótipo do veículo elétrico, para este ano de 2018 está sendo projetado um modelo completamente novo. Estas modificações são necessárias devido a mudanças no regulamento da principal competição a ser disputada, a Shell Eco Marathon, que entre outras modificações, impõe que por motivos de segurança, que a bateria elétrica não fique embaixo do corpo do piloto. O novo chassi (cujo projeto inicial é mostrado na Figura 1 abaixo) está em fase de desenvolvimento e vem passando por simulações estruturais e aerodinâmicas usando softwares Solidworks e Ansys. Para esse novo veículo também está sendo projetado um novo controlador para o acionamento do motor, conforme as novas regras da competição.

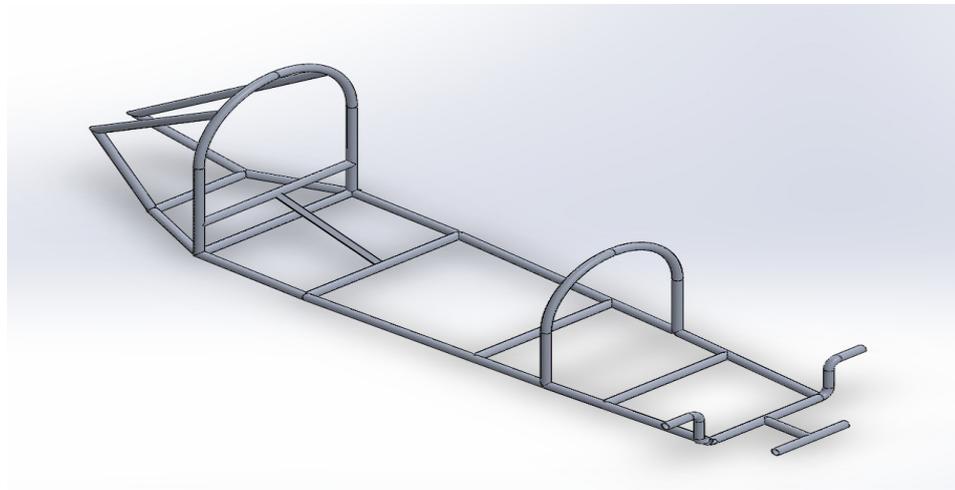


Figura 1 – Estrutura tubular do novo chassi do veículo elétrico em projeto pela equipe do GCEE.

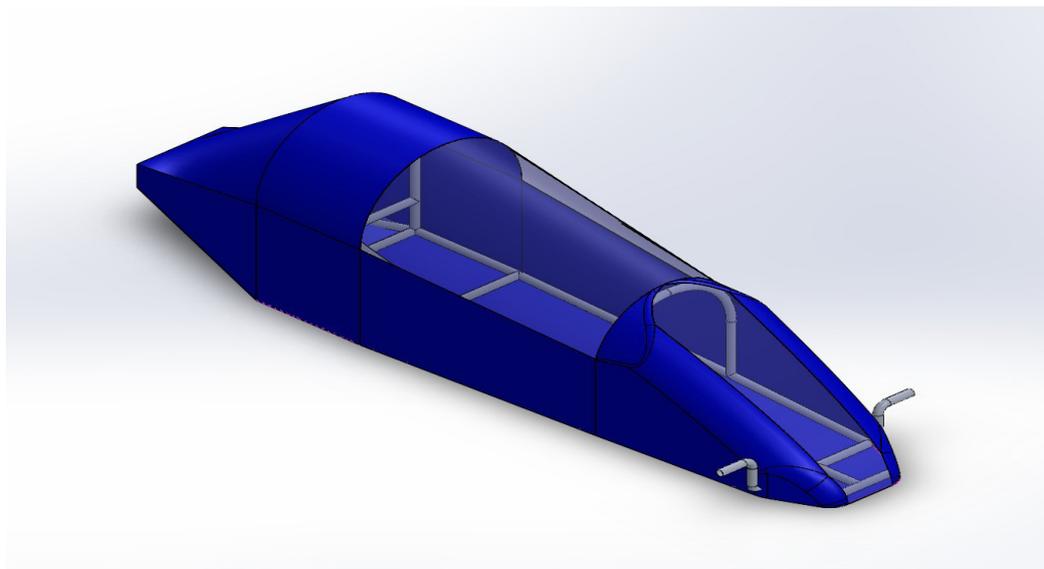


Figura 2 – Novo chassi do veículo elétrico em projeto pela equipe do GCEE.

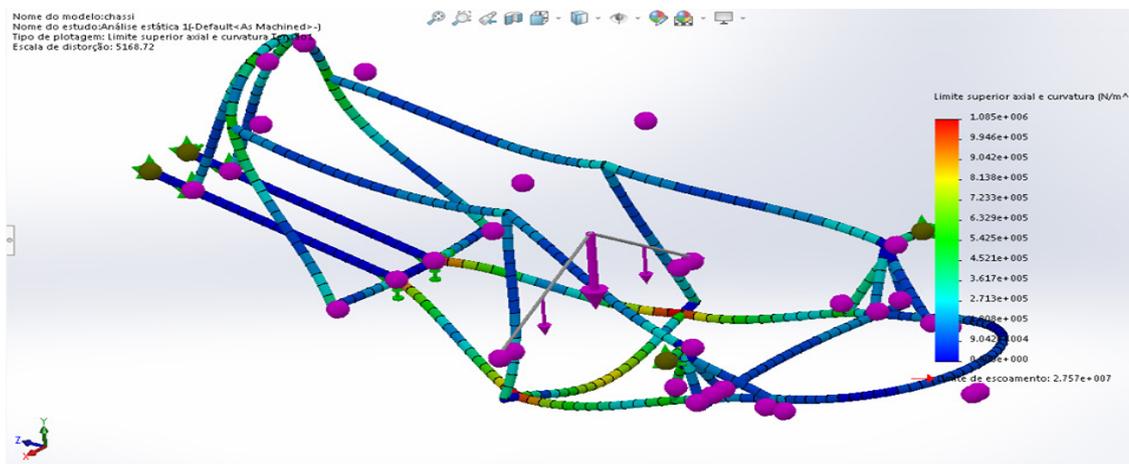


Figura 3 – Análise estrutural do novo chassis do veículo elétrico em projeto pela equipe do GCEE.

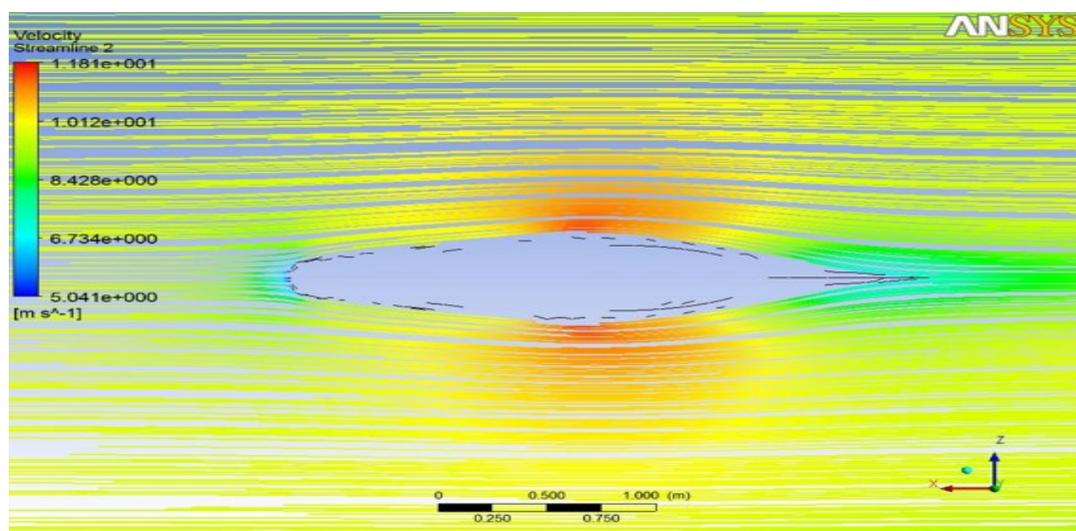


Figura 4 – Simulação computacional da aerodinâmica do novo chassis do veículo elétrico em projeto pela equipe do GCEE.



Figura 5 – Fases da construção do protótipo

- Ainda dentro da programação de atividades realizadas no ano de 2018, motivadas pelas alterações em regulamentos das competições a serem disputadas, haverá necessidade de desenvolvimento de um módulo de injeção eletrônica de combustível para o protótipo de veículo movido a combustão (etanol). Visando atingir este objetivo, o GCEE conseguiu fechar uma par-

ceria com o Grupo de pesquisa do Projeto Hidrogênio do PTI (PH-PTI) para uso de parte de suas instalações e troca de conhecimentos. Dentro desta parceria, alguns integrantes selecionados do GCEE, após um treinamento inicial, semanalmente reúnem-se com o corpo técnico do PH-PTI para sessões de consultoria e troca de informações sobre o assunto, com objetivo de modelar e projetar o sistema de injeção eletrônica de combustível.

A figura 6 a seguir mostra o protótipo do veículo elétrico do GCEE durante competição realizada em anos anteriores.



Figura 6 – Protótipo do veículo elétrico durante competição.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua fundação até os dias de hoje, já passaram pelo Grupo Cataratas de Eficiência Energética várias gerações de integrantes, onde cada um possuía os seus pontos fortes e pontos fracos cuja somatória conduziu ao conjunto de resultados até aqui alcançados. É importante ressaltar a ligação que ex-integrantes do GCEE, egressos dos cursos de engenharia da Unioeste mantêm com os atuais membros, partilhando informações e experiências passadas.

Mais uma importante contribuição das atividades do GCEE, conforme explicitado na Tabela 2, é o crescimento de trabalhos de conclusão de curso vinculados diretamente ao GCEE, além de diversos outros trabalhos realizados inseridos no escopo de disciplinas do curso.

Por fim, o Grupo Cataratas de Eficiência Energética agradece todos os seus patrocinadores, em especial à Itaipu Binacional e a Fundação Parque Tecnológico de Itaipu, pelo incentivo e apoio prestado desde o início das atividades.

A MONITORIA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM FISIOLOGIA HUMANA

Rita de Cássia da Silveira e Sá

Departamento de Fisiologia e Patologia - DFP/
CCS/UFPB
João Pessoa-PB

Emmanuel Veríssimo de Araújo

Departamento de Fisiologia e Patologia - DFP/
CCS/UFPB
João Pessoa-PB

Rachel Linka Beniz Gouveia

Departamento de Fisiologia e Patologia - DFP/
CCS/UFPB
João Pessoa-PB

RESUMO: A monitoria é uma estratégia de ensino-aprendizagem que proporciona o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades ligadas à docência, além de estabelecer uma relação pedagógica construtiva entre monitor e discente, por incentivar a análise e discussão de conteúdos abordados em sala de aula. Para avaliar o papel dos recursos didáticos nesse processo, o presente trabalho desenvolveu o estudo de uma maquete sobre o sistema Renina-angiotensina-aldosterona (SRAA). A maquete foi confeccionada num quadro de isopor coberto com feltro, ao qual foram fixados modelos, em 3D, de cérebro, rim e fígado, além de pequenas faixas em feltro com os seguintes termos: renina, angiotensinogênio, angiotensina 1,

angiotensina 2, ECA e aldosterona. Em posições pré-estabelecidas, no início e final do SRAA, foram fixadas as palavras ADH, vasoconstrição, Na⁺, H₂O e PA, para facilitar a interpretação do funcionamento desse sistema. Adicionalmente, foram elaborados um texto e um questionário de 10 perguntas (pré e pós-teste), com o pré-teste sendo respondido depois da aula teórica. Após o estudo da maquete no laboratório com auxílio dos monitores, envolvendo a leitura do referido texto, seguida de sua montagem, os alunos responderam o pós-teste para avaliar o conhecimento adquirido. A análise das respostas mostrou maior percentual de erros nos pré-testes - 142 (27%) de acertos e 378 (73%) de erros - contra 417 (80%) acertos e 103 (20%) de erros nos pós-testes, indicando que a maquete inserida na prática da monitoria, atuou como uma ferramenta positiva para o aprendizado do aluno, podendo ser considerada um facilitador do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Fisiologia Humana, Ensino-aprendizagem, Recurso Didático.

MONITORING AS A FACILITATING INSTRUMENT OF TEACHING IN HUMAN PHYSIOLOGY

ABSTRACT: Monitoring is a strategy that

provides theoretical deepening and development of teaching-related skills and also establishes a constructive pedagogical relationship between monitor and student by encouraging the analysis and discussion of contents addressed in class. To assess the role of didactic resources in the learning process, this work developed the study of a model on the Renin-angiotensin-aldosterone system (RAAS), using a styrofoam board covered with felt, containing 3D models of a brain, kidney and liver, in addition to small felted bands showing the following terms: renin, angiotensinogen, angiotensin 1, angiotensin 2, ACE and aldosterone. At the beginning and at the end of the RAAS, the words ADH, vasoconstriction, Na⁺, H₂O and PA were fixed to facilitate the students' interpretation of the RAAS functioning. Furthermore, a text and a questionnaire of 10 questions (pre and post-test) were prepared, in which the pre-test was answered after the theoretical class. Following the study of the model with the help of the monitors, which involved the reading of the referred text and the assembly of the RAAS model, the student answered the post-test to evaluate the acquired knowledge. The analysis of the answers showed a higher percentage of errors in the pre-tests - 142 (27%) of correct answers and 378 (73%) of errors - against 417 (80%) correct answers and 103 (20%), indicating that the model employed in the practice of the monitoring was a useful tool for the learning process of the student, being able to be considered a facilitator method of teaching.

KEYWORDS: Monitoring, Human Physiology, Teaching, Learning, Didactic Resource.

INTRODUÇÃO

A monitoria é um instrumento pedagógico que proporciona uma maior integração do aluno monitor no meio universitário, além de permitir o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades ligadas à docência (NATARIO; SANTOS, 2010).

Tal prática de ensino visa fortalecer o conhecimento teórico do aluno adquirido em sala de aula, sendo o aluno-monitor o principal cooperador para o entendimento do discente matriculado na disciplina, no sentido de preencher as lacunas encontradas no processo de aprendizagem através da articulação clara e precisa do conteúdo, garantindo ao mesmo um aprendizado enriquecedor ao longo da sua vivência acadêmica e profissional (MATOSO, 2014).

Como apoio didático, a monitoria oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar o conhecimento, além de solucionar as dificuldades encontradas no decorrer do processo de aprendizagem dos conteúdos abordados em sala de aula, considerando que a duração das aulas é, muitas vezes, insuficiente para atender a real necessidade dos alunos que estão pela primeira vez em contato com a disciplina (HAAG et al., 2008).

A literatura enfatiza que a relação ensino aprendizagem entre monitor e aluno é valiosa para ambas as partes, pois essa relação contribui ativamente no desenvolvimento crítico, estimulando a discussão e levando à troca de experiências,

onde o monitor que ensina também aprende e colabora para a aprendizagem de seus colegas. Ademais, a monitoria permite que os monitores trabalhem junto com os professores na elaboração de planos de trabalhos e estratégias, com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos pelo programa de ensino (ALVES et al., 2011).

Dentre os assuntos abordados no conteúdo curricular da disciplina de Fisiologia Humana, obrigatória para cursos das áreas da saúde, foi selecionado o tema Sistema Renina - Angiotensina - Aldosterona (SRAA) para confecção de recurso didático, por se tratar de um assunto de grande importância fisiológica, mas de difícil compreensão por parte dos alunos.

O sistema renal tem como função principal a regulação homeostática da água e das concentrações iônicas do sangue, exercendo um papel fundamental no controle do volume do líquido extracelular e da pressão sanguínea, contribuindo para a manutenção da pressão arterial dentro da normalidade.

Como mecanismo de ação, o SRAA é ativado quando ocorre redução da pressão arterial e, conseqüentemente, a diminuição do volume sanguíneo, sendo essas alterações detectadas pelos barorreceptores que sinalizam ao encéfalo, provocando o aumento da secreção da noradrenalina que atua nas células renais justaglomerulares. Essas células secretam a renina, que irá converter o angiotensinogênio (produzido no fígado) em angiotensina I, que, por sua vez, é convertida em angiotensina II, por ação da Enzima Conversora de Angiotensina (ECA), presente no endotélio dos vasos sanguíneos.

A angiotensina II se liga e ativa receptores específicos (AT1 e AT2), promovendo a vasoconstrição em muitas áreas do corpo. Porém, esse efeito é mais intenso nas arteríolas, causando o aumento da resistência periférica total. Além disso, ela aumenta a reabsorção de sal e água nos rins, acarretando na elevação gradativa do volume do líquido extracelular, subindo, dessa forma, a pressão arterial. Outra função da angiotensina II consiste em potencializar a resposta cardiovascular e estimular a liberação de vasopressina ou hormônio antidiurético (ADH) pela neurohipófise, o qual atua no ducto coletor, intensificando a síntese de aquaporinas e, por conseguinte, a permeabilidade à água.

Além disso, a aldosterona, hormônio produzido pelo córtex da glândula adrenal, é liberada também pelo estímulo da angiotensina II, promovendo a secreção de potássio (K^+) e o aumento da reabsorção de sódio (Na^+) no ducto coletor. Como o sódio é reabsorvido junto com a água, eleva-se o volume sanguíneo e a pressão arterial, juntamente com a vasoconstrição promovida pela angiotensina II (Figura 1). Desse modo, concluem-se todas as etapas do SRAA para o restabelecimento da pressão sanguínea e da homeostasia corporal (SILVERTHORN, 2010).

OBJETIVOS

O presente trabalho teve os seguintes objetivos:

- Confeccionar uma ferramenta prática (maquete) na disciplina de Fisiologia Humana, representando o SRAA;
- Avaliar a viabilidade de inserção dessa ferramenta metodológica como um objeto facilitador do aprendizado;
- Despertar um maior interesse dos alunos em relação ao conteúdo teórico;
- Solucionar as dúvidas surgidas em relação à temática abordada, visando a obtenção de resultados satisfatórios na disciplina;
- Estimular o interesse pela docência dos monitores envolvidos nesse processo de aprendizado e ensino.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa quantitativa de caráter experimental a partir da construção de uma maquete sobre o SRAA e aplicação de um questionário, contemplando dez questões objetivas, de múltipla escolha, sobre o referido assunto, respondido na forma de pré-teste, logo após a aula teórica, ministrada pelo professor, sobre a Fisiologia Renal.

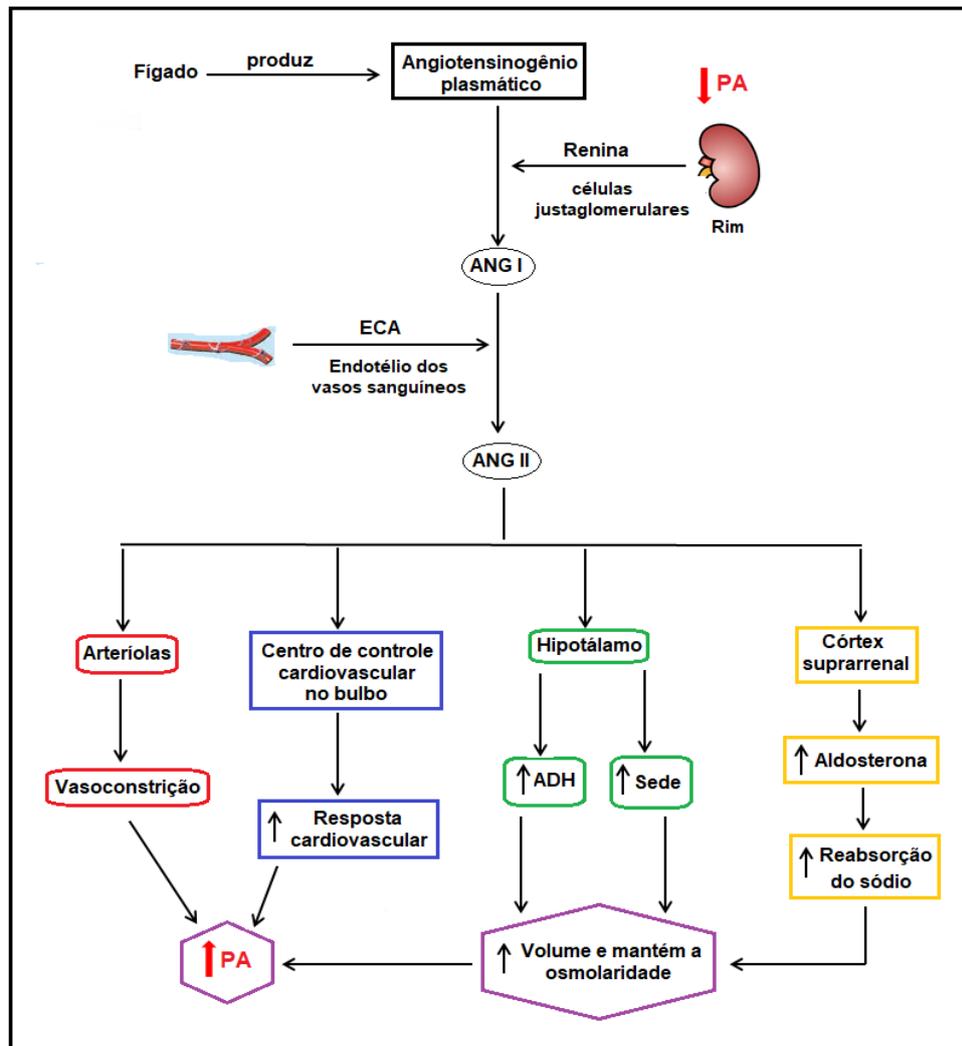


Figura 1. Esquema representativo da síntese, mecanismo de ação e efeitos sistêmicos do Sistema Renina - Angiotensina - Aldosterona. ANG i – Angiotensina I, ANG II – Angiotensina II, ECA – Enzima conversora de angiotensina (Fonte: SILVERTHORN, 2010).

Em seguida, após a aplicação e estudo da maquete, juntamente com os monitores na aula prática em laboratório, foi respondido o pós-teste, de forma a consubstanciar a avaliação do recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem em Fisiologia Humana. A atividade foi realizada com 52 alunos dos cursos de Enfermagem, Nutrição e Educação Física.

A maquete foi construída utilizando-se um quadro de isopor coberto com feltro. Nele, foram fixados modelos de feltro, em 3D, de um cérebro (com ênfase no eixo hipotálamo-hipófise), um rim e um fígado, além de duas setas e pequenas faixas, todas de feltro, com os seguintes nomes: renina, angiotensinogênio, angiotensina I, ECA (enzima conversora de angiotensina), angiotensina II e aldosterona. O quadro também contou com setas norteadoras do sentido de funcionamento do SRAA, para facilitar a interpretação dos alunos, e das palavras ADH (hormônio antidiurético), vasoconstrição, Na⁺, H₂O e PA (pressão arterial), no início e no fim do eixo. Em posições pré-estabelecidas, foram fixados pedaços de velcro, correspondendo aos locais onde os alunos devem fixar os nomes contidos nas pequenas faixas citadas

acima (Figura 2).

Após a abordagem do tema em sala de aula e a aplicação do questionário (pré-teste), os alunos foram orientados a procurar os monitores para estudo da maquete. Este estudo envolveu a leitura de um texto sobre o assunto e a interação com a maquete, ou seja, cada aluno, individualmente, analisou a informação recebida e montou o eixo renina –angiotensina - aldosterona, fixando, adequadamente, nos locais com velcro, as setas pequenas e as palavras renina, angiotensinogênio, angiotensina I, ECA, angiotensina II e aldosterona, além de discutir, simultaneamente, o assunto com o monitor.

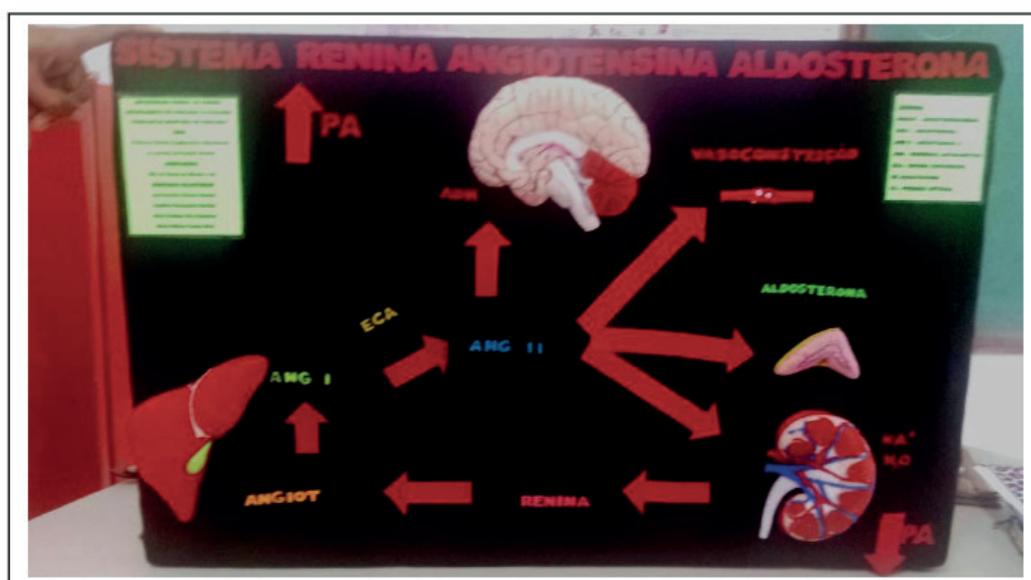


Figura 2. Maquete sobre o Sistema Renina - Angiotensina – Aldosterona, elaborada no programa de monitoria da disciplina de Fisiologia Humana - DFP/CCS/UFPB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo foram utilizados pré- e pós-testes para medir o conhecimento adquirido pelos participantes mediante a utilização da maquete como meio facilitador do aprendizado do SRAA. O pré-teste foi aplicado antes do início do manuseio da maquete com a finalidade de determinar o nível de conhecimento dos alunos sobre o assunto e, após a leitura do texto e do estudo da maquete, o questionário foi novamente respondido (pós-teste) para realização de uma análise do desempenho nas duas fases (pré- e pós-teste) da atividade proposta. Na etapa seguinte, foi realizada a análise dos erros e acertos dos testes com o intuito de se fazer uma avaliação numérica e verificar se, de fato, a maquete contribui para aumentar o conhecimento sobre o SRAA.

O questionário de dez questões foi respondido por 52 alunos e, a partir da análise das questões, foi observado que o índice de acertos no pré-teste foi menor do que no pós-teste, onde o primeiro apresentou 142 (27%) questões certas e 378

(73%) erradas, e o segundo 417 acertos (80%) e 103 (20%) erros (Gráfico 1). Os resultados quantitativos de acerto por questão do pré e pós-teste, valor numérico e percentual, estão evidenciados nas tabelas 1 e 2, respectivamente.

Numa análise mais específica, observou-se, por exemplo, que, nas questões 6, 7 e 9, ocorreu um aumento percentual de acerto do pré-teste para o pós-teste de 77%, 79% e 72%, respectivamente, valores considerados satisfatórios para representar o ganho de conhecimento relativo à utilização da maquete como instrumento de ensino-aprendizagem do conteúdo referente ao SRAA na disciplina Fisiologia Humana. Por outro lado, o menor percentual de aumento nos acertos observados nas questões 2, 3 e 5 (42%, 59% e 56%, respectivamente) pode estar indicando que a informação da maquete teria sido pouco significativa para respondê-las.

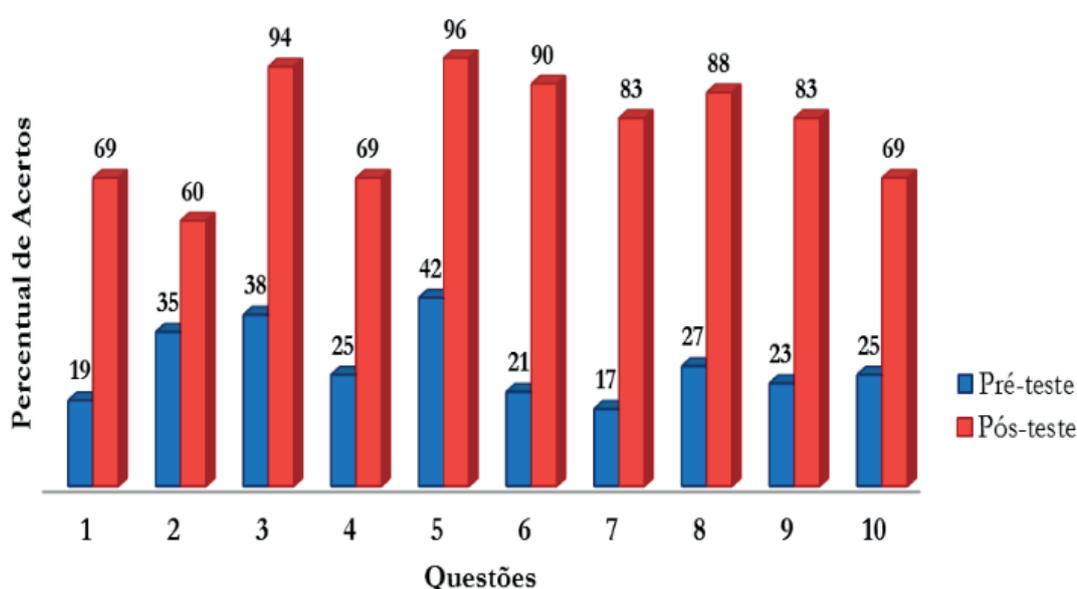


Gráfico 1. Percentual de acertos, por questão, obtidos nos pré e pós-testes, obtidos após o estudo da maquete sobre o Sistema Renina - Angiotensina - Aldosterona.

Questões	Valor numérico		Aumento %
	Pré-teste	Pós-teste	
1	10	36	72
2	18	31	42
3	20	49	59
4	13	36	64
5	22	50	56
6	11	47	77
7	9	43	79
8	14	46	70
9	12	43	72
10	13	36	64

Questões	Valor percentual	
	Pré-teste	Pós-teste
1	19	69
2	35	60
3	38	94
4	25	69
5	42	96
6	21	90
7	17	83
8	27	88
9	23	83
10	25	69

Os resultados obtidos mostram que a elaboração e aplicação da maquete como recurso didático foi estratégico para promover uma melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, que se torna potencialmente mais efetiva quando a transmissão da informação integra a utilização de meios de comunicação verbal e visual. As técnicas de aprendizagem visual ensinam os estudantes a organizar e processar os seus pensamentos, estimulando a análise e a organização de novos dados. Por isso, quando o aluno tem novas informações e consegue fazer conexões entre o conteúdo apresentado e o seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele então torna-se apto a construir significados pessoais para a informação que é passada, transformando-a em conhecimento (TAVARES, 2008).

CONCLUSÃO

Visto que o SRAA é um assunto que apresenta certa complexidade, observou-se a necessidade de inserir um novo instrumento pedagógico para facilitar o processo ensino-aprendizagem. A partir dos resultados obtidos, foi possível constatar que a maquete aparece como um facilitador do conhecimento, auxiliando nas discussões das dúvidas e configurando como um excelente recurso didático para a disciplina de Fisiologia Humana.

REFÊRENCIAS

ALVES, N.; MENEZES, J.; BARROS, W.; BORGES, S.; MELLO-CARPES, P. B. Práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem de fisiologia humana. **Revista Contexto & Saúde**, v. 10, n. 20, Jan./Jun. 2011.

HAAG, G. S.; KOLLING, V.; SILVA, E.; MELO, S. C. B.; PINHEIRO, M. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 2, mar./abril. 2008.

KOEPPEN, B. M.; STANTON, B. A. O rim. In: Berne, R. M. et al. (Orgs). -**Fisiologia Celular**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. cap. 36, p. 701-747.

MATOSO, L. M. L. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência**. Ano 3, n.2, Abr./set. 2014. Disponível em: < <https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567/461>> Acesso em: 20 de julho de 2017.

NATARIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, jul./set. 2010.

SILVERTHORN, D. U. **Fisiologia Humana: uma abordagem integrada**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 816p.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências e Cognição**, v. 13, n. 1, p. 94-100, 2008.

A PERENIDADE DOS GREGOS NA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS

Arthur Barboza Ferreira

Faculdade de Letras – UFG

Goiânia – Goiás

RESUMO: Durante a atividade de monitor da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, emergiu o questionamento sobre a razão pela qual os gregos ocupam grande espaço das leituras dessa disciplina obrigatória não só do curso de Letras, mas também do de Biblioteconomia. Figuram entre esses gregos Platão, Aristóteles, Safo de Lesbos, Homero, Sófocles e Aristófanes. O presente trabalho busca oferecer respostas razoáveis à questão, valendo-se de uma visão integral da disciplina através da condição de monitor da mesma, conferida ao autor deste artigo, no ano de 2017, enquanto graduando do curso de Letras da UFG. Através de uma reflexão incluindo problemáticas fundamentais da disciplina, como o conceito de *mimesis* e a teorização dos gêneros literários, identifica-se nos gregos o berço e as origens de boa parte das questões teóricas abordadas ao longo da disciplina, justificando aí a recorrência aos gregos não só enquanto produtores de literatura (Homero, Safo, Sófocles, Aristófanes), mas também como teóricos e críticos (Aristóteles e Platão). A recorrência também é justificada com ideias tiradas dos textos presentes na bibliografia

complementar da disciplina, como “Por que ler os clássicos” de Italo Calvino e “Sobre Algumas Funções da Literatura”, de Umberto Eco. Por fim, observa-se que a assim chamada “perenidade” dos gregos não é de todo absoluta nem ubíqua, pois, como ensina a própria disciplina, os conceitos dos estudos literários estão sempre eivados de cultura e ideologia, ou seja, componentes contingentes, históricos e, portanto, sujeitos à mudança, como ocorre com o próprio conceito de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Gregos, Introdução aos Estudos Literários, Gêneros Literários, Mimesis.

THE PERENNIALITY OF THE GREEKS IN THE SUBJECT OF INTRODUCTION TO LITERARY STUDIES

ABSTRACT: During the activity of monitor for the subject of Introduction to Literary Studies a query emerged on why the Greeks take a great part of the readings for these obligatory discipline not only in “Letras” but also in Library Science. Plato, Aristotle, Sappho of Lesbos, Homer, Sophocles and Aristophanes figure among these Greeks. This work attempts to give reasonable answers to the query, from an integral view of the subject from the condition of monitor, granted to the author of this work, in the year of 2017, as an undergraduate of

“Letras” in UFG. Through a reflexion including fundamental problems explored by the discipline, such as the concept of *mimesis* and the theorization of literary genres, this work identifies in the Greeks the origins of many theoretical questions taking place in the discipline, thus justifying their recurrence, not only as literary authors (Homer, Sappho, Sophocles, Aristophanes), but also as theorists and critics (Aristotle and Plato). The recurrence is also justified by ideas taken from the texts present in the subject’s complementary bibliography, such as “Why read the classics” by Italo Calvino and “On Some Functions of Literature” by Umberto Eco. Finally, the work remarks that the so-called Greek “perenniality” is not at all absolute nor ubiquitous since, as the subject itself instructs, the concepts of literary studies are always laden with culture and ideology, that is, contingent, historical components, and are, thus, subject to change, like the concept of literature itself.

KEYWORDS: Greeks, Introduction to Literary Studies, Literary Genres, Mimesis.

Este artigo é uma reprodução com pequenas alterações de um trabalho publicado nos anais do XXIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação, no ano de 2017. O autor do artigo, na condição de aluno de Letras da Universidade Federal de Goiás e monitor da disciplina de Introdução aos Estudos Literários durante aquele ano, deparou-se com uma questão: qual será a razão da forte presença do repertório de origem grega nas leituras da disciplina de Introdução aos Estudos Literários? Independentemente do curso ministrado, com todas as peculiaridades e preferências dos docentes, um mesmo *corpus* se impõe e se mantém, aparentemente inexorável e inalterável ao longo dos anos. Esse *corpus* consiste de obras gregas, em particular o poema épico *Odisseia*, de Homero, o poema trágico *Édipo Rei*, de Sófocles, a comédia *Lisístrata*, de Aristófanes, e poemas líricos esparsos de Safo de Lesbos. Qualquer aluno recém-ingresso no curso de Letras e de Biblioteconomia há de ler, no primeiro semestre de graduação, esses textos para a disciplina de Introdução aos Estudos Literários, matéria de natureza obrigatória para ambos os cursos. Nada mais natural, portanto, que a seguinte indagação: qual é a justificativa de se ler esses textos? O que há de especial nos gregos a ponto de serem sempre revisitados e ocuparem um lugar indisputado no repertório obrigatório de um aluno de Introdução aos Estudos Literários?

A indagação, contudo, não se limita meramente a textos de ordem literária. Não é só no campo artístico que os gregos se firmam como uma leitura obrigatória a estudantes de literatura, mas também no campo da teoria e crítica literárias. Tanto Platão quanto Aristóteles escreveram sobre a natureza da poesia, ambos esboçaram uma teoria de gêneros poéticos e ambos comentaram criticamente o mais importante dos poetas gregos: Homero. Com efeito, o aluno de Letras também há de ler, ao longo da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, os livros III e X da *República* de Platão, e a *Poética* de Aristóteles, que figuram na bibliografia básica da disciplina.

A ementa da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, contudo, não

menciona “gregos”. Ela é a seguinte: “Introdução aos conceitos fundamentais da literatura. Abordagem da problemática dos gêneros literários. Leituras e estudos sistemáticos do poema, da narrativa e do drama.” Conquanto a ementa não mencione gregos (por uma questão certamente de concisão), a questão se levanta, já que foram eles os primeiros de que temos notícia a refletirem sobre conceitos hoje caros aos estudos literários, como as categorias de Dramática, Épica e Lírica, que compõem juntas parte do que hoje se entende por gêneros literários. Vale dizer, entretanto, que o termo “literatura” aplicado aos gregos antigos é um anacronismo; a palavra é de origem latina e vem de “littĕra”, que significa letra. Para Homero, Safo, Sófocles, Aristófanes, Platão e Aristóteles, a palavra literatura não existia, e as reflexões teóricas destes dois últimos filósofos são, na realidade, acerca da poesia, que absorveu toda a produção de textos artísticos não só líricos, mas também dramáticos (tragédias e comédias) e narrativos épicos (a *Ilíada* e a *Odisseia*).

Parece relativamente fácil compreender por que Platão e Aristóteles entram obrigatoriamente na bibliografia da disciplina. Foram eles quem primeiramente se debruçaram sobre vários dos temas e problemas com os quais os estudos literários lidam até os nossos dias. Um desses problemas, que tem grande importância a esse campo de estudos, é o problema da *mimesis*, termo comumente traduzido por imitação. Através dos séculos e até os dias atuais, o problema da *mimesis* não deixa de causar divergência entre estudiosos de literatura, mesmo sua discussão tendo se iniciado há cerca de 2500 anos.

Alguns estudiosos que refletiram sobre tal questão concebem *mimesis* como produção ou criação, num viés cuja linhagem certa tem origem em Aristóteles, como é o caso do crítico e teórico brasileiro Luiz Costa Lima. Para ele, *mimesis* envolve tanto um componente de semelhança quanto um de diferença (LIMA, 2003, pp. 65-72), de modo que um autor literário, ao escrever seu texto, toma da realidade à sua volta elementos que tornam seu texto reconhecível ao leitor, pois está reproduzindo a realidade, imitando-a; contudo, o autor literário também injeta elementos díspares e peculiares, que tornam seu texto capaz de causar estranheza no leitor, por meio do uso de um tratamento especial da linguagem (possíveis jogos de palavras, rimas, criação vocabular etc.). Desse modo, nesse viés, o texto literário é entendido como algo duplo, como uma combinação de uma atividade de reprodução e de criação. Essa é, entretanto, apenas uma concepção no longo histórico do problema da *mimesis*. Muitos adotaram, ao longo da história da questão, um conceito de *mimesis* pobre e reducionista, como os romanos e os renascentistas, para quem a *mimesis* poderia ser entendida como uma mera imitação de textos e modelos prévios (Homero, modelo de Virgílio; Virgílio, modelo de Camões; Camões, modelo de... etc.) com suas respectivas regras e procedimentos, sugerindo que a história da literatura é a história de modelos e seus êmulos subsequentes.

O próprio Platão, por seu turno, tem uma opinião bastante diferente. Ele conclui que a imitação afasta as coisas de sua realidade ideal. A ideia de cama, por exemplo,

é imitada pelo moveleiro ou carpinteiro, que cria o objeto material a partir de uma ideia abstrata e imutável desse móvel; porém aqueles que imitam a cama material do moveleiro, ao invés da cama ideal, como é o caso de pintores e poetas, imitam uma imitação, e, portanto, suas criações estão ainda mais afastadas da cama ideal, três graus de distância dela, ao passo que a cama material, feita pelo moveleiro, só duas (PLATÃO, 2006, pp. 381-419). O resultado intrigante dessa reflexão platônica, que interessa aos estudiosos de literatura, é que o filósofo ateniense decide por fim expulsar os poetas de sua cidade ideal, pois seu ofício consiste num tipo de imitação condenável, afastadora da realidade.

Aristóteles, ao contrário de seu mestre, não condena a *mímesis*. Ao invés, o filósofo estagirita a toma positivamente, vendo nela um meio pelo qual o homem aprende coisas, pois uma pessoa aprende algo imitando; ademais, a imitação é uma atividade capaz de gerar prazer: “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado” (ARISTÓTELES, 2010, pp. 106-107).

Com esse pequeno quadro de concepções contrastantes, o que serve à nossa indagação inicial é que o problema literário da *mímesis* tem seu berço e suas origens nos gregos; daí podemos tirar uma justificativa para os estudos literários recorrerem a tais autores até hoje.

Outro problema caro aos estudos literários é o problema dos gêneros literários. Mais uma vez, os pioneiros dessa reflexão são Platão e Aristóteles. O ensaísta Anatol Rosenfeld, num texto sobre gêneros literários, escreve sobre essa classificação:

A classificação de obras literárias segundo gêneros tem a sua raiz na *República* de Platão. No 3º livro, Sócrates explica que há três tipos de obras poéticas: “O primeiro é inteiramente imitação”. (...) O segundo tipo “é um simples relato do poeta (...)”. “O terceiro tipo, enfim, une ambas as coisas; tu o encontras nas epopeias...”. (...) A definição aristotélica, no 3º capítulo da *Arte Poética*, coincide até certo ponto com a do seu mestre. (...) (ROSENFELD, 1985, pp. 15-16).

Para Platão e Aristóteles, quando um escritor imita personagens agindo de forma independente, falando por si mesmas em discurso direto, sem a intervenção de um narrador ou comentador, ele está escrevendo um drama; se o escritor faz apenas um relato, sem incluir nele falas de personagens, ou até incluindo, porém usando um discurso indireto, ele está escrevendo um ditirambo (o que corresponderia ao que hoje chamamos de poema lírico); e se ele mescla as duas formas, unindo tanto personagens falando por si e comentários provenientes dele mesmo, ele está escrevendo uma epopeia. Obviamente, a teorização dos dois filósofos é questionável, pois pode-se encontrar os traços estilísticos caracterizadores de cada um desses gêneros dispersos em cada um deles, chegando à conclusão de que tais traços não são essenciais ou exclusivos de nenhum deles, mas meramente predominantes. No entanto, a teorização é válida e muito útil do ponto de vista da classificação prática, sendo até hoje uma categorização adotada nos estudos literários, muito embora

reconhecidamente problemática e imperfeita. Rosenfeld escreve:

Por mais que a teoria dos três gêneros, categorias ou arquiformas literárias, tenha sido combatida, ela se mantém, em essência, inabalada. Evidentemente ela é, até certo ponto, artificial como toda a conceituação científica. Estabelece um esquema a que a realidade literária multiforme, na sua grande variedade histórica, nem sempre corresponde. Tampouco deve ela ser entendida como um sistema de normas a que os autores teriam de ajustar a sua atividade a fim de produzirem obras líricas puras, obras épicas puras ou obras dramáticas puras. A pureza em matéria de literatura não é necessariamente um valor positivo. Ademais, não existe pureza de gêneros em sentido absoluto (Ibidem, 1985, p. 16).

Assim, vimos até aqui que Platão e Aristóteles tiveram grande importância para se pensar dois problemas historicamente importantes no campo dos estudos literários: o problema da *mimesis* e o problema dos gêneros literários. Vimos que ambos os problemas são abordados pelos gregos e têm neles seus pensadores primevos, tirando disso uma justificativa razoável para o estudante de literatura recorrer ao seu estudo até hoje. Contudo, o que justificaria Homero, Sófocles, Aristófanes e Safo figurarem também no repertório obrigatório do estudante de Introdução aos Estudos Literários? Uma resposta possível é que há, nesses quatro autores, a expressão de cada um dos três gêneros teorizados por Platão e Aristóteles, servindo de ilustração textual para a reflexão teórica acerca dos gêneros formulada pelos dois filósofos. A *Odisseia* de Homero exemplifica o gênero épico; a tragédia *Édipo Rei* de Sófocles e a comédia *Lisístrata* de Aristófanes exemplificam o gênero dramático; e os poemas de Safo, por fim, exemplificam o gênero lírico.

A justificativa pode ser complementada à luz de outras problemáticas e reflexões presentes na disciplina. Os textos mencionados fazem parte de um tipo de literatura considerada canônica, isto é, de alta qualidade, segundo o *establishment* da crítica literária ocidental. E, enquanto textos de alta qualidade, o estudante de literatura e graduando de Letras deve a eles satisfações. Como um famoso ensaísta e romancista italiano escreveu, as entidades literárias “estão entre nós” (ECO, 2003, p. 17) e “com elas temos que ajustar contas” (Ibidem, p. 18). Tratam-se, afinal, de clássicos e, portanto, devem figurar no repertório comum de todos os estudantes de literatura. As quatorze definições de “clássico” ensaiadas por um outro escritor italiano, em seu prefácio ao livro *Por que ler os clássicos?* (texto frequente nos programas de Introdução aos Estudos Literários) dão suporte à leitura desse tipo de literatura canônica. O escritor italiano conclui tanto singela quanto incisivamente: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 2002, p. 16).

Ainda outra razão que dá respaldo ao repertório obrigatório, em especial Homero, é que tanto Platão quanto Aristóteles comentam esse poeta ao longo da *República* e da *Poética*, de modo que o *corpus* teórico e crítico está diretamente ligado ao repertório literário, o que forma uma teia textual mais coerente ao estudante de Introdução aos Estudos Literários. A leitura literária de Homero ajuda o estudante na

leitura teórica e crítica de Platão e Aristóteles e vice-versa. A peça Édipo Rei também se justifica, uma vez que também é comentada por Aristóteles na *Poética*, sendo até concebida pelo estagirita como um modelo de tragédia perfeita. O estudante tem, assim, a oportunidade de compreender as reflexões teóricas da disciplina lendo concomitantemente um repertório literário que se comunica diretamente com tais reflexões. Essa correspondência garante uma coerência maior à disciplina de Introdução aos Estudos Literários, e uma maior possibilidade de conectar os ensinamentos e reflexões propostas.

Ainda pode ser levantado um outro motivo: ler a literatura dos gregos é relevante na medida em que ela contribui para a reflexão de uma das questões teóricas fundamentais no curso de Introdução aos Estudos Literários: o problema do conceito de literatura. Como dito previamente, a palavra “literatura” não existia para os gregos. Sua visão dos fenômenos literários era muito diversa da nossa. Homero, por exemplo, não era lido propriamente como um “poeta”, mas antes como um sábio, uma fonte, um pedagogo. Sua contribuição ao mundo grego não foi somente de ordem estética, como a nossa cultura geralmente a apreende, mas também de ordem histórica e mesmo pedagógica. Otto Maria Carpeaux explica:

Os antigos não leram as epopeias homéricas como poemas. Leram-nas como obras de erudição. Não acreditaram que Homero tivesse realizado a suprema beleza poética. Ao contrário, consideraram-lhe as epopeias como minas de assuntos poéticos, dignos e necessitados de transformações cada vez mais sublimes. Homero, para eles, era uma fonte. Uma fonte de conhecimento também. Prestigiavam mais o sábio do que o poeta. Aristóteles cita, ingenuamente, Homero entre os filósofos. No rapsodo das guerras feudais acharam a suma do saber humano. Nenhum outro livro pareceu mais digno do que este de servir ao ensino na escola. Para os antigos, Homero é um manual (CARPEAUX, 1999, p. 270).

Carpeaux, na citação acima, ilustra um problema básico que perpassa não só a recepção de Homero, mas toda a disciplina de Introdução aos Estudos Literários: o problema da mutabilidade. Não só a mutabilidade da maneira de se ler um autor, mas também a mutabilidade dos conceitos em geral, com as quais todo estudante de literatura deve lidar. Uma das lições do curso de Introdução aos Estudos Literários é que a literatura não é uma entidade estável, mas algo problematicamente histórico. E os gregos podem servir de exemplo especial para essa reflexão, pois a palavra sequer existia para eles. De modo semelhante, o mito, a poesia e a história eram-lhes indissociáveis, ao passo que nossa cultura os difere. A pergunta “o que é literatura”, afinal, tem respostas díspares para um sem-número de tempos e culturas, e uma resposta peculiar não se encontra somente nos gregos.

Em seu texto ensaístico “O que é literatura?”, presente amiúde na bibliografia complementar da disciplina, Terry Eagleton explora a problemática do conceito de literatura através de uma abordagem histórica. Nesse texto, o crítico literário inglês identifica diferentes critérios para se definir literatura. Um deles é o da distinção entre “fato” e “ficção”, comum no século XIX; outro é o da distinção entre linguagem

cotidiana e o da linguagem “empregada de modo peculiar”, elaborado pelos formalistas russos no século XX; um terceiro critério é o da distinção entre discurso pragmático e não pragmático, concebendo a literatura como um tipo de linguagem autorreferencial. Eagleton levanta objeções contra esses três critérios, observando que nem tudo o que é ficção é considerado literatura, como por exemplo histórias em quadrinhos; nem toda linguagem que recebe um tratamento peculiar é considerada literatura, como ocorre com piadas, *slogans* e anúncios; e é possível ler livros “pragmáticos” de maneira não pragmática, assim como textos “literários” podem ter a função pragmática, como o de doutrinação religiosa. Diante disso, Eagleton sugere uma definição esclarecedora, a de que “literatura” é um tipo de escrita altamente valorizada, isto é, os critérios para defini-la são variáveis e, portanto, ela não pode ser encarada como um objeto estável. Eagleton conclui que os juízos de valor que a constituem são “historicamente variáveis, mas (...) têm eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais” (EAGLETON, 2001, p. 22).

Observa-se, enfim, que por mais que se possa falar numa “perenidade” dos gregos na disciplina de Introdução aos Estudos Literários; por mais que se encontre neles pioneiros nas reflexões mais caras à disciplina, é indiscutível que se trata de outra cultura e há um verdadeiro abismo irreconciliável entre ela e a nossa. Embora seja tomada como referência ainda hoje, e provavelmente o seja por muito tempo, não se encontra nela aparato teórico capaz de estabilizar conceitos e problemas, oferecendo por fim mais perguntas do que respostas, o que, não obstante, não tira de modo algum seu valor e importância. A perenidade dos gregos parece residir antes em seu esforço pioneiro e em seus méritos criativos, ao invés de numa suposta sabedoria infalível ou aplicável a todas as culturas do mundo, o que para Terry Eagleton certamente soaria – e para o autor deste artigo – inconcebível.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. 8 ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 8 ed., 2010.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: **Por que ler os clássicos?** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARPEAUX, Otto Maria. O sol de Homero. In: **Ensaio Reunidos: 1942 – 1978**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, pp. 269-274.
- EAGLETON, Terry. O que é literatura? In: **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. Revisão da tradução João Azenha Jr. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 1 – 22.
- ECO, Umberto. Sobre Algumas Funções da Literatura. In: **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003, pp. 9 – 21.
- LIMA, Luiz Costa. A explosão das sombras: *Mimesis* entre os gregos. In: **Mimesis e modernidade: formas das sombras**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, pp. 25-84.

PLATÃO. Livro X. In: **A República**. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. Revisão e introdução Roberto Bolzani Filho. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. In: **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL A PARTIR DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Maria Judivanda da Cunha

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(mariajudivanda@gmail.com)

Bernardino Galdino de Senna Neto

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(nettosena@hotmail.com)

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(andreza.tavares@ifrn.edu.br)

RESUMO: Esse trabalho apresenta-se como instrumento avaliativo da disciplina “Sociedade, Trabalho e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o mesmo procurou discutir a relação entre a formação omnilateral, trabalho e educação por meio de uma pesquisa bibliográfica, nessa perspectiva, parte-se de uma compreensão ampla da categoria trabalho na visão marxista abordando a forma que este encontra-se na sociedade capitalista e de como ele está ligado à educação e a formação omnilateral. O artigo organiza-se a partir da introdução ao qual é apresentado o conceito de trabalho partindo de

um olhar marxista, e outros dois tópicos em que discute-se o conceito de trabalho e educação na sociedade capitalista, na sequência apresenta-se o tópico que trata de uma escola unitária, no qual o tipo de formação ideal seria a omnilateral, e por último expõe-se as considerações finas a cerca dessa relação. Partindo-se das reflexões dos autores aqui estudados, entende-se que a discussão sobre a relação entre trabalho e educação voltados para a omnilateralidade é um contexto complexo, uma vez que a sociedade ao qual vivemos tem como sistema de produção o “capitalismo” e que este visa sempre o lucro. Entende-se que concepção de Marx, o trabalho ocupa um lugar importante e que este traz um julgamento duplo a entender-se, a transformação material e o de valorização do capital. Para tanto, considera-se que romper a barreira de como se constituiu essa educação erguida com base em um modelo de produção econômico e político capitalista, seja indispensável para que possa-se conquistar uma mudança socioeducativa na concepção de uma formação omnilateral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Trabalho, Omnilateralidade.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta-se como instrumento avaliativo da disciplina

“Sociedade, Trabalho e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), esse artigo busca discutir a relação, trabalho, educação e a formação omnilateral através de uma análise bibliográfica. Para isso, consultou-se os estudos de Gadotti (2012), Moura (2012, 2014), Marx (1863,1980), Saviani (2005,1986), Frigotto (2008,2012), entre outros autores que embasaram nosso trabalho.

Sabemos que o processo educativo atrelado ao trabalho como atividade humana é mediado pelo procedimento de produção e reprodução do sujeito como um indivíduo social. A partir desse embasamento, procuramos fundamentar através de uma análise bibliográfica, tendo como objeto de estudo a “Perspectiva da Formação Omnilateral a partir da Relação Trabalho e Educação”.

Esse trabalho encontra-se organizado a partir da Introdução apresentando o conceito de trabalho através de uma visão marxista, e outros dois tópicos, um que trata do trabalho e educação na sociedade capitalista expondo o modo de produção e de como este modifica o princípio do trabalho com o intuito de transformá-lo em mercadoria, e por ultimo trazemos um tópico que tratará de uma escola unitária, no qual o tipo de formação ideal seria a omnilateral, e na sequência apresentamos nossas considerações finais.

Para Marx (1980, p. 297), antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. (MARX 1980, p. 297),

Ainda de acordo com Marx (1980, p. 297), O trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Entendemos que na concepção de Marx o trabalho ocupa um lugar importante e

que este traz um julgamento duplo a se entender, que é o de transformação material e o de valorização do capital.

2 | TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O capitalismo, segundo Marx, se configurou plenamente a partir do século XVIII (apesar da sua origem ser anterior), quando ocorre a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, dali se propagou para outros países. Sua essência era a busca do capital, pelo qual a burguesia e a classe social dominante concentra o poder. Nessa busca, esse sistema econômico não vê nenhum impedimento político, moral ou ético para expropriar o trabalhador de todos os seus atributos humanos. Marx afirma que no processo de produção capitalista, o homem se aliena, tornando-se mera peça de engrenagem produtiva. Ele não é mais dono dos seus instrumentos de trabalho, o ritmo de produção não é imposto por ele e tampouco domina o processo produtivo, ou seja, a divisão do trabalho. A principal consequência desse processo é que o trabalhador não se reconhece no produto que fez, e assim perde a sua identidade enquanto sujeito. (SOUZA, 2013).

A alienação do produto do trabalho conduz à alienação do homem. As relações interpessoais em geral passam a ser medidas pelas mercadorias e pelo dinheiro, até os próprios proletários adquirem caráter de mercadoria, pelo fato de sua força de trabalho ser comercializada no mercado. O trabalhador torna-se um ser privado de sua essência humana. (SOUZA, 2013).

Em Marx, a análise do papel da mercadoria dentro do sistema capitalista é que permite determinar o caráter do trabalho no mesmo. Busca compreender a especificidade da mercadoria dentro do sistema, e, principalmente a que se deve seu valor; especifica dois tipos de valores: aquele no qual se encontra agregado o valor do trabalho em si, mas que de certa forma, abstrai-se na aquisição do produto, e seu valor de uso que parece aos olhos do comprador como o determinante de seu preço. (MARX, 1863).

A relação trabalho e educação no pensamento marxista tem sido objeto de inúmeras análises sob o signo do capitalismo contemporâneo. Marx-Engels e, mais tarde Gramsci especialmente, denunciam o caráter dualista e unilateral da educação na sociedade sob o domínio do capital. Assim, procuramos nesse espaço discutir o lugar da educação nas obras de Marx e nos escritos das cartas e cadernos de Antônio Gramsci, buscando relacionar o ensino e o trabalho no atual modelo societário e como esses pensadores defendem uma educação voltada à classe trabalhadora. (JUNIOR, 2015).

A educação no capitalismo é organizada tendo como parâmetro a separação entre a formação manual e intelectual. Essa lógica de reprodução da sociedade distribui, socialmente, o desenvolvimento das capacidades humanas de forma

desigual excludente, visando ampliar o processo de exploração e dominação. Seu intuito é a formação de mão-de-obra barata, alienada, aonde não sejam possibilitados aos indivíduos condições de compreensão da realidade em que vivem. Esta situação, em Marx, não é apontada como definitiva, como se não houvesse o que fazer diante as medidas tomadas pelo capitalismo (LÚCIO, 2010).

Neste sentido, a educação, tanto em sua dimensão escolar como para além da escola, de proporcionar, diante as suas possibilidades, condições de redimensionar a prática educativa. Kuenzer (2002) *apud* Lúcio (2010), destaca que as práticas educativas para o trabalho, desenvolvidas no interior da fábrica, estão articuladas com o processo educativo em geral. O que significa dizer que existe interligação entre o que o capital deseja, no interior de seus estabelecimentos produtivos, a educação disponibilizada para a sociedade em geral e, o tipo de educação que é desenvolvida pela escola. (LÚCIO, 2010).

A escola, portanto, sob a lógica capitalista, serve aos interesses do capital e, o professor, também envolto sob a lógica da dominação, por vezes, não compreende o processo de degradação social em que o seu trabalho estar inserido. Além disso, o capitalismo, ao enfatizar a pedagogia das competências, na verdade, incentiva o individualismo e a competição entre os seres sociais. (LÚCIO, 2010).

A educação, segundo Saviani (2005, p. 12), “é um fenômeno próprio dos seres humanos”, ou seja, é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Para sobreviver, o homem necessita produzir sua existência transformando a natureza, e o faz através do trabalho. O trabalho é uma atividade intencional, que proporciona ao homem extrair seus meios de sobrevivência do ambiente natural, variando de acordo com as condições materiais em que se encontra. Portanto, esse processo de transformação da natureza gera a necessidade de que o homem possua conhecimentos acerca da realidade concreta em que se insere e dos meios produtivos que utiliza, sendo que estes vão se complexificando, e sendo transferidos para as gerações posteriores.

Para Gadotti (2012), a educação não pode deixar de acompanhar o que acontece no mundo do trabalho: sua evolução, o surgimento de novas ocupações, sua historicidade, seu tempo. Há uma relação estrutural entre ambas, pois é nestes dois espaços – o da educação e o do trabalho – que se forma a classe trabalhadora.

De acordo com Moura (2010), a dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, como elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, que são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

O trabalho como ‘princípio educativo’ deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar,

desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2008).

Saviani, um dos mais importantes pensadores contemporâneos da educação, resume os fundamentos conceituais da proposição do trabalho como princípio educativo:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14 *apud* TUMOLO, 2005, P. 241).

Frigotto (2008) vem falar que “o fim do trabalho e uma vida dedicada puramente ao ócio não têm o menor fundamento é a mesma coisa que afirmar que a vida humana desapareceu da face da Terra ou que todos os seres humanos se metamorfosearam em anjos e já não precisam mais mover-se e buscar seus meios de vida. Outra coisa É o desaparecimento de formas históricas de como o trabalho se efetiva nos diferentes modos sociais de produção da existência humana”.

Para tanto entendemos que o trabalho é uma condição “inata” do ser humano. Entretanto, ao longo do processo histórico da humanidade, esta “ação” foi sendo transformada e perdendo sua essência, podemos observar isso no trabalho escravo, na idade média, e, mais severamente, no capitalismo. Contudo, o conhecimento da ciência passa a ser embasado pelos critérios impostos pela sociedade em que vive. Assim, na sociedade capitalista a relação trabalho e educação se entrelaçam para igualmente atender a objetivos semelhantes, ou, distintos em uma constante oscilação dialética.

3 | FORMAÇÃO OMNILATERAL: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para Frigotto (2012, p. 265) “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Este autor ainda pontua que educação omnilateral significa, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Frigotto (2012, p. 265 ,) Assim, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

Na concepção de Manacorda (1996 *apud* Cruz, 2015) “a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em

que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

De acordo com Moura (2012) “a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requiera um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital”.

Para Moura, (2014), compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade.

Para Ciavatta (2014), A reflexão sobre o objeto de nossa luta, a formação integrada, a educação politécnica e a educação omnilateral têm exemplos históricos no sistema educacional do início da Revolução Russa de 1917, na Revolução Cubana de 1959 e nas lutas pela democratização do ensino no Brasil, nos anos 1980, quando se introduziu o termo educação politécnica no primeiro projeto da LDB e, nos anos 2000, quando se implementou a discussão e tentativas de implantação da formação integrada. Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana.

Para Manacorda (1991 *apud* Souza, 2015), Marx assim o faz para apontar que essa atividade como atividade livre e consciente é o caráter específico do homem, mas que dentro do capitalismo se encontra degradado para atender aos interesses do capital. A degradação do trabalho ocorre devido à divisão do trabalho e todo homem subsumido a essa divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí “se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos”. (MANACORDA, 1991, p.46 *apud*

SOUZA, 2015, p.13).

Entendemos a partir dos conceitos de formação omnilateral colocados pelos autores acima que essa tal formação está além um homem completo em sua existência plena, mas aquele que se reconhece perante a sociedade em que vive como um ser emancipado, conhecedor dos seus direitos e deveres enquanto cidadão de tal, capaz de conduzir seu destino coletivo e individual por meio de uma consciência crítica sobre tudo que acontece a sua volta. Foi nesse contexto que procuramos trazer para essa discussão sobre como o trabalho e a educação esta ligada a essa formação omnilateral do homem de forma fraterna e solidária.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação omnilateral é aquela que busca formar o homem completo em todas as dimensões através do trabalho produtivo e pela vida na sociedade em que vive. Nos dias atuais ainda percebemos que a educação apesar de ter se fortalecido em relação a omnilateralidade existe contradições em relação a formação humana para a vida e para o trabalho. Entender as crises estruturais do capitalismo atrelado ao trabalho e formação humana, politécnica ou unitária é iniciar um debate que nos implica diariamente. As contradições entre essas categorias trazem inúmeras reflexões a cerca do campo acadêmico e principalmente nas relações sócias de uma forma geral

Defendemos uma escola unitária e politécnica que se constitui de uma exigência para a formação humana em todas as suas dimensões no qual o tipo de formação ideal seria a omnilateral. Nessa perspectiva confirma-se o valor da educação como ambiente de ação, em que podemos buscar condições de conhecer as várias possibilidades de nossa existência e o quanto poderemos transformar nossa realidade através de nossas potencialidades.

Partindo-se das reflexões dos autores aqui estudados entendemos que a discussão sobre a relação entre trabalho e educação voltados para a omnilateralidade é um assunto complicado, uma vez que a sociedade em que vivemos e que tem como sistema de produção capitalista visa sempre o lucro. Portanto, romper a barreira de como se constituiu essa educação que foi erguida com base em um modelo de produção econômico e politico torna-se indispensável para que possamos conquistar uma mudança socialmente justa para todos. É preciso ter uma visão crítica sobre a lógica do capital no campo da educação, já que é a partir desta que as mudanças podem acontecer.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?:** The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. **Formação Omnilateral: Perspectivas Para o Trabalho Pedagógico Crítico-Emancipatório.**

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral.** In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores,** 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho.** 2008. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. P.399.

GADOTTI, Moacir. **Trabalho e Educação Numa Perspectiva Emancipatória.** 2012. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica.

LÚCIO, Antônio Barbosa. **A Educação no Sistema Capitalista e o Homem Omnilateral,** 2010.

MARX, Karl. **Produtividade do Capital, Trabalho Produtivo e Improdutivo:** Manuscritos Económicos de Marx de 1861 a 63 Parte 3) Mais Valia Relativa. 1863. Escrito: 1863. Fonte: Livro 4 - Teoria da Mais Valia. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. - pp. 384-406. Transcrição: Amavelmente cedida por “O Vermelho”.

MARX, KARL. **O capital:** crítica da economia política. 5. ed. Livro 1 v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional.** 2014. Curitiba IFPR-EAD 2014 Coleção Formação Pedagógica Volume III. Disponível em: <file:///C:/Users/Judy/Downloads/Trabalho e Formação Docente - livro IFPR.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas Possibilidades de Organização do Ensino Médio a Partir de Uma Base Unitária:** Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>. Acesso em: 15 out. 2015.

PEREIRA JÚNIOR, José Nilton Alves. **Trabalho e Ensino em Marx-Engels e Gramsci: Apontamentos para Uma Crítica da Educação Profissional no Capitalismo Contemporâneo.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br >. Acesso em: 15 out. 2015.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 4 – 22.

SOUZA, Ana Clara Lima de. Karl Marx: **Crítica ao Capitalismo:** Transcrição de Karl Marx: Crítica ao Capitalismo. 2013. Disponível em: <https://prezi.com/pcialmnsf85n/karl-marx-critica-ao-capitalismo/>. Acesso em: 15 out. 2015.

SOUZA, Luciene Maria de. **As Interfaces Entre Trabalho – Educação e as Possibilidades de Uma Verdadeira Emancipação Humana: Uma Proposta de Educação “Para Além do Capital”,** 2015.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho Como Princípio Educativo: Uma Articulação Possível?** 2005. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

A RESISTÊNCIA CONTRA A INTENSIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ESPOLIAÇÃO TERRITORIAL DOS POVOS KAIOWA E GUARANI E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Junia Fior Santos

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFGD)
Dourados-MS

Marlene Gomes Leite

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt-UFGD)
Dourados-MS

RESUMO: O presente trabalho traz de forma sucinta um breve estudo sobre a problemática territorial da qual os povos Kaiowa e Guarani vivenciam no Estado de Mato Grosso do Sul. Serão abordados aspectos relevantes à expropriação territorial dessas comunidades que permanecem reivindicando por demarcações de terras. Através de uma pesquisa bibliográfica são destacados alguns elementos que possibilitaram observar os principais motivos pelos quais ainda se faz necessária a incessante reivindicação pela real efetivação de leis asseguradas na Constituição Federal desde 1988. Conclui-se que apesar de uma legislação indigenista considerada avançada, existem ainda sérias dificuldades em se fazer cumprir os direitos territoriais desses povos.

PALAVRAS-CHAVE: Território; Resistência;

Luta.

THE RESISTANCE AGAINST THE INTENSIFICATION OF THE TERRITORIAL SPOILIATION PROCESS OF THE KAIOWA AND GUARANI PEOPLE AND THE PUBLIC POLITICS IN MATO GROSSO DO SUL STATE.

ABSTRACT: this work brings, succinctly, the study about the territorial problematic lived by the Kaiowa and Guarani people in Mato Grosso do Sul State. It will be approached relevant aspects of the territorial expropriation of these communities that continue claiming their lands demarcations. Through a bibliographical research are highlighted some elements which enable the observation of the main reasons why it stills necessary the unstoppable claim for the effectiveness of the laws assured in the Federal Constitution from 1988. It is concluded that, in spite of an indigenous legislation be considered advanced, there are serious difficulties to implement the territorial rights of these people.

KEYWORDS: territory; resistance; fight.

INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo é apresentar

uma breve abordagem histórica da expropriação territorial vivenciada pelos povos Kaiowa e Guarani que vivem no Estado de Mato Grosso do Sul, estes coletivos experimentam desde o período colonial, condições históricas de desrespeito aos seus direitos territoriais. Tal situação foi acirrada a partir do século XX, contexto em que foram subjugados pelas forças hegemônicas do sistema capitalista.

O confinamento territorial foi uma das estratégias utilizadas por sujeitos que se interessavam em ocupar as terras indígenas, para isso contaram com a ajuda do Estado nacional, esse empreendimento provocou sérios impactos no modo de vida Kaiowa e Guarani. Fora do território tradicional e reduzidos às reservas, ficaram à mercê das políticas públicas, que não dialogam com suas particularidades socioculturais.

Contudo, esses coletivos nunca deixaram de lutar para reaver seus territórios. Diante da expansão ideológica de exploração de terras indígenas, os Kaiowa e Guarani responderam de diferentes formas aos empreendimentos econômicos sob suas terras.

A LUTA PELO DIREITO À TERRA INDÍGENA

No Brasil encontram-se três grupos étnicos que são denominados como Guarani, sendo eles: os Guarani Nãndeva, Guarani Kaiowa e Guarani Mbya, no entanto apenas os Nãndeva utilizam o etnônimo Guarani. Os dois povos (Kaiowa e Guarani) analisados neste trabalho são entendidos como grupos diferentes, no entanto é considerada a conjuntura territorial de ambos, que perpassa pelas mesmas dificuldades no que tange a falta de terras e a dificuldades para reavê-las.

O Estado de Mato Grosso do Sul, possui o segundo maior número de povos indígenas do Brasil totalizando 73.295 pessoas de etnias: Guarani-Nãndeva, Guarani-Kaiowa, Kadiwéu, Terena, Guató, Kinikinau, Kamba e Ofaié (IBGE, 2010).

Esses povos viviam em um território bastante extenso, denominados de tekoha, termo utilizado pelos Kaiowa e Guarani para expressar o “lugar específico de origem em que estava assentado antes de residir na reserva. O termo teko significa um modo de ser e de viver característico; há é o lugar (BENITES, 2012, p. 50)”. Esses coletivos começaram a perder gradativamente seu espaço geográfico a partir de 1880, momento em que o final da Guerra da Tríplice Aliança marcou o período inicial de espoliação dessas terras, que foram ocupadas por não indígenas, com a ajuda do governo brasileiro que as categorizou como espaço despovoado. (BRAND, 2004)

Com a instalação da Companhia Matte-Laranjeira na região para a exploração de ervais, a Companhia ganhou investimentos para seu enraizamento na região que era considerada apropriada para a exploração de ervais nativos e também dispunha de um significativo número de mão de obra, que se encontrava disponível em decorrência do contexto pós-guerra.

Dessa forma, houve uma intensificação no processo de desterritorialização

e a maioria das famílias que tiveram seus territórios expropriados por frentes de ocupação agropecuária aos poucos se viram obrigadas a ceder às pressões de latifundiários, necessitando mudar para outras regiões ou para o interior de reservas, que foram instituídas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910. Esse foi o primeiro órgão responsável em prestar assistência às populações indígenas no que se refere as diferentes demandas, entre elas a demarcação de terras.

No entanto, essas demarcações sempre ocorreram de forma arbitrária, desconsiderando os parâmetros territoriais apreendidos por cada comunidade indígena. Entre os anos de 1915 a 1928, o SPI instituiu oito Reservas Indígenas no sul do atual Mato Grosso do Sul, sendo seis áreas em território Kaiowa e duas em território Guarani Nandeva. Os povos indígenas viram um território vasto ser reduzido a oito Reservas, sem ser realizada qualquer consulta prévia sobre quais os tamanhos reais dos seus territórios de ocupação tradicional. Desse modo, os entendimentos territoriais desses povos não foram levados em consideração, o objetivo era introduzi-los a um processo civilizatório nos padrões da sociedade colonial, inserindo-os em uma dinâmica de contato que desvalorizava e os colocava em posição de desvantagem.

O serviço de proteção aos Índios, SPI, iniciou suas atividades junto aos Kaiowá e Guarani, na região da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, em 1915, quando é demarcada a 1ª Reserva Indígena Kaiowá, o Posto Indígena de Amambaí, com 3.600 hectares. Sofreu logo, também, a primeira redução, restando um total de 2450 hectares. Dois anos depois, em 1917, reservou uma segunda área de 3.600 hectares de terras no município de Dourados (Posto Indígena Francisco Horta). Em 1924, criou a terceira reserva de 3.750 hectares para os Kaiowá de Caarapó. Outras cinco reservas são criadas, em 1928, com uma extensão entre 900 e 2000 hectares cada uma. São elas: Takuapiry, Porto, Porto Lindo, Sassoró, Pirajuí (todas com 2.000 ha) e Limão Verde (com 960 ha). (BRAND; COLMAN, 2006, p.02)

Evidentemente as medidas tomadas pelo Governo Federal juntamente com o SPI, para instituir essas oito Reservas Indígenas, foram determinantes na normalização do confinamento prescrito. Com esses povos sendo direcionados ao interior das reservas, deixavam espaço livre para as frentes de exploração econômica.

Como afirma Antonio Brand (1997), ao analisar a localização dessas reservas, algumas destas não eram aldeias tradicionais, como Limão Verde, Caarapó e Ramada. Grande parte das regiões que foram demarcadas, não possuíam mais as mesmas características que formavam o tekoha.

O reservamento de terras para os Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul realizado nas décadas de 1910 e 1920, cumpre, como afirma Lima (1995), o “melhor produto” da dinâmica tutelar. A ação do SPI ao demarcar essas reservas iniciais sinaliza e oficializa o processo de confinamento e de acomodação que os Kaiowa e Guarani sofreram, representando uma forte estratégia colonialista que se embasava na tutela para realizar a intervenção junto aos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido a *ação colonialista* tem como principal caractere a unilateralidade das ações, desconsiderando as possíveis demandas e perspectivas do objeto da ação. (PRADO, 2013, p. 36)

Levados a afastar-se de seus territórios para que outros os ocupassem, os

Kaiowa e Guarani tiveram sérios transtornos em suas organizações sociais, físicas e religiosas, acarretando problemas em seu modo tradicional de vida.

A definição de territorialidade exige uma análise cautelosa para se compreender a diversidade de entendimento sobre o que vem a ser o território indígena, esse conceito deve ser analisado a partir da organização territorial de cada comunidade, respeitando as diferentes concepções sobre a mesma (CAVALCANTE, 2016).

No decorrer do contexto histórico foram surgindo novos mecanismos de expropriação. Em 1943 foi criada a (CAND) Colônia Agrícola Nacional de Dourados, que contribuiu para concessão de terras aos colonos e imigrantes que chegavam ao Estado, colaborando com o processo de expropriação de territórios indígenas. Os Kaiowa e Guarani não concordavam com tal política de colonização e assim deram início a um movimento indígena de resistência e de retomada dos territórios esbulhados.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a disposição jurídica assegura aos povos indígenas jurisprudências e suas terras passam a ser teoricamente reconhecidas e demarcadas. No entanto, a luta dos povos Kaiowa e Guarani não cessou, já que o cenário político continuava apresentando resistência ao reconhecimento dos direitos indígenas (PEREIRA, 2010).

Perante a expansão do sistema colonialista em Mato Grosso do Sul, os povos Kaiowa e Guarani começaram a responder as intensas pressões com reivindicações por demarcação de terras. Inicialmente organizando um movimento indígena nos anos finais de 1970, e em um segundo momento utilizando-se do novo ordenamento jurídico nacional, que entrou em vigor em 1988. Desse modo, conseguiram romper com os processos de confinamentos em pequenas áreas, bem como resistir ao processo de expulsão de outras. Segundo Brand:

Rancho Jacaré e Guaimbé [...], conseguiram a demarcação legal de suas terras em 1984. Representam as duas primeiras áreas indígenas demarcadas na região após 1928. Takuaraty e Yvykuarusu, Pirakuá, Cerrito, Jaguari, Jaguapiré, Sete Cerros, Guasuty e Jarará são outras aldeias que, a partir da década de 1980, conseguiram resistir à pressão dos fazendeiros e de órgãos governamentais e obtiveram êxitos legais no que se refere à posse da terra. (Brand, 1997, p. 106-107)

Contudo, esses povos foram e ainda continuam sendo vítimas de um processo de perda e redução territorial, processo esse que contribuiu para o confinamento de muitos indígenas em áreas superlotadas. Sendo o confinamento uma das consequências da desterritorialização, que impôs limitações ao modo de vida tradicional dessas populações.

Diante dessas condições, os povos Kaiowa e Guarani se viram forçados a se adequar as estreitas linhas de terras demarcadas. As reservas indígenas nacionais são terras destinadas à ocupação dos povos indígenas e são consideradas patrimônio da União, porém na maioria das vezes os espaços físicos ao qual são alocados não correspondem ou são fragmentos do território de ocupação tradicional.

Os povos Kaiowa e Guarani de Mato Grosso do Sul requerem territórios onde suas famílias extensas, possam ter um espaço para a continuidade de seu modo de ser, suas tradições, costumes e crenças, sendo este local imprescindível para a afirmação de sua identidade.

Ao se analisar a dívida histórica que se tem com as populações indígenas brasileiras é importante considerar a amplitude de terras que estes obtiveram, sendo o conceito de terra indígena para os próprios povos indígenas algo que vai além da subsistência, sendo para estes um suporte que abarca todo conhecimento, crenças e suas interações sociais, como salienta Cavalcante:

Entendo o território como sendo uma porção do espaço apropriada por um grupo humano que o constrói em seus aspectos sociais, simbólicos, culturais, econômicos e políticos através de modos específicos. Esta relação específica com o espaço que constrói um território é a chamada territorialidade. (CAVALCANTE, 2013, p.34)

O território é dentre outras necessidades, a mais urgente reivindicação da população Kaiowa e Guarani, e estes necessitam reavê-las para dar continuidade a seus costumes, tradições, crenças, especificidades e outros componentes culturais.

A convenção nº169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a ONU (Organização das Nações Unidas) considera como dever do Estado Brasileiro efetivar e respeitar os direitos constitucionais que os povos indígenas têm em manter as relações culturais com seus territórios tradicionais, levando em consideração os aspectos coletivos dessa relação.

A princípio o SPI tencionava a garantia de aldeamento dos povos indígenas em regiões delimitadas pelo órgão oficial. No entanto, o órgão passou a conciliar a suas ações e estratégias de integração desses povos à sociedade nacional, um dos mecanismos utilizados foi o incentivo de agrupação dos povos considerados mais desenvolvidos com os menos desenvolvidos, podendo assim, perceber o distanciamento e contradições entre seu projeto político e sua real efetivação. Como bem destaca Lima:

A história da proteção aos índios ao longo deste século (XX) é reveladora da tentativa de concentração de serviços em mãos de aparelhos estatizados de governo nacional, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural, submetendo-a a um controle com grau de centralização e a imagem de homogeneidade fornecida pela ideia de uma nação. (LIMA, 1995, p.129).

O exercício do SPI acabou produzindo resultados opostos à sua real proposta de trabalho. Em 1960 sob denúncias de corrupção e ineficácia, o órgão foi examinado por uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) e o resultado das apurações levou a demissão de mais de cem servidores, e em decorrência de sua ineficiência o órgão foi extinto em 1967, instituindo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) nesse mesmo ano.

Neste momento a política indigenista do Estado permanecia sendo norteadada

pelo viés da tutela, procurava-se integrar os povos indígenas à sociedade envolvente. O Estado reforçava sua manobra de submeter as sociedades indígenas a seus interesses, interferindo em seus direitos através da relação paternalista que era estabelecida.

Em 2009 com o objetivo de reorganizar seu exercício e também aperfeiçoar seu sistema estrutural, de acordo com os novos marcos legais, o órgão passou por um sistema de reestruturação, orientado pelo Decreto nº 7056/09. As alterações tiveram como finalidade o melhoramento no exercício do órgão que mais tarde sentiu a necessidade de aperfeiçoar um pouco mais sua gestão.

Passados quatro anos da implantação desta reestruturação, vislumbrou-se a necessidade de aprimorar ainda mais esse modelo de gestão, fortalecendo a capacidade de administração das unidades descentralizadas intermediárias, que são gestoras (Coordenações Regionais – CRs), e potencializando a atenção às comunidades indígenas pelas unidades mais descentralizadas, que são apenas finalísticas (Coordenações Técnicas Locais – CTLs). Conforme disposto no Estatuto da Fundação, atualmente disposto no Decreto nº 7778 de 27 de julho de 2012, o órgão tem, em suma, por finalidade:- proteger e promover os direitos dos povos indígenas, em nome da União; - formular, coordenar, articular, monitorar e garantir o cumprimento da política indigenista do Estado brasileiro;- promover e apoiar estudos e pesquisas científicas sobre os povos indígenas; - monitorar as ações e serviços de atenção à saúde e de educação diferenciada para os povos indígenas; - promover e apoiar o desenvolvimento sustentável nas terras indígenas; VIII - despertar, por meio de instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indígena; - exercer o poder de polícia em defesa e proteção dos povos indígenas. (FUNAI, 2015 p.20)

Apesar dos impasses que o órgão encontra na atualidade, este tem como atribuição fundamental, efetivar as diretrizes da política indigenista, procurando instaurar mecanismos efetivos em sua gestão, tendo como um de seus principais objetivos a proteção e também promover possíveis avanços nos direitos dos povos indígenas brasileiros. Juntamente com o Ministério da Justiça, o órgão é responsável pelas questões fundiárias, sendo garantido por lei o respeito às populações indígenas e a posse permanente de suas terras, entre outras garantias.

Segundo a Constituição Federal de 1988 Art. 231,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Assim é legitimada a organização social dos povos indígenas, havendo uma sucessão de procedimentos a serem seguidos no processo de demarcação de territórios considerados tradicionais. Os estudos antropológicos fazem parte dos critérios em que relatórios referentes às investigações realizadas devem abranger os itens especificados na Portaria nº 14/96 do Ministério da Justiça. De acordo com o parecer legal, as terras reconhecidas como tradicionais devem compreender considerável espaço para que os povos indígenas possam viver de acordo com suas práticas, tradições e costumes.

Na contemporaneidade a demarcação de territórios indígenas é fundamentada

no artigo 231 da Constituição Federal de 1988 e também pela lei 6.001/1973, que apesar de ter sido elaborada anteriormente, permanece em vigor, sendo regulamentada através do decreto 1.775/1996.

Existem casos em que as comunidades Kaiowa e Guarani decidem retornar aos seus territórios sem que o procedimento de demarcação esteja concluído, quando isso ocorre os proprietários que ainda obtém o título de propriedade dessas terras, normalmente entram com pedido de reintegração de posse. Nestas situações é necessário que o Ministério Público Federal (MPF) se apresente embasado na Constituição Federal e na Convenção 169 da OIT, como mediador.

O convênio nº 169 da OIT de 1989 sobre os povos indígenas e tribais, estabeleceram alguns direitos aos povos indígenas. Entre esses direitos está a delimitação das propriedades que os indígenas julgam ser mais adequadas para seu desenvolvimento, tendo direito a preservação de seus costumes em terras originais. O convênio vem reconhecer o direito às terras de origem indígena a cada comunidade ou grupo específico. Apesar das garantias asseguradas na contemporaneidade, os povos Kaiowa e Guarani se vêem obrigados a reivindicarem de diferentes formas a real efetivação da lei.

Todos os direitos garantidos na Constituição de 1988 são consequências de anos de reivindicações, dentre as conquistas alcançadas até hoje, a garantia pela terra é uma das mais significativas para esses povos. Vejamos alguns desses componentes constitucionais.

1. Pertencem aos povos indígenas as terras tradicionalmente por eles ocupadas, isto é, as que são usadas tanto para suas atividades produtivas como para sua sobrevivência física e cultural;
2. Estas terras deverão ser demarcadas num prazo de cinco anos;
3. As terras indígenas não poderão ser vendidas ou negociadas, e toda e qualquer ação neste sentido é considerada nula;
4. Os povos indígenas têm o direito de ser alfabetizados em sua própria língua e segundo seu modo tradicional de aprendizagem;
5. Os povos indígenas têm o direito de viver segundo sua maneira de ser (organização social, costumes, línguas, crenças e tradições) e o governo apoiará e incentivará todas as suas manifestações culturais;
6. O ensino de História do Brasil deverá mostrar a importância e a contribuição das diferentes etnias e culturas na formação do povo brasileiro;
7. As riquezas do solo das terras indígenas (madeira, animais, plantas), dos rios e lagoas (peixes e répteis) é de uso exclusivo dos povos indígenas;
8. O aproveitamento dos rios (navegação e hidrelétricas) e a exploração mineral (gás, petróleo e minérios) só podem ser feitos com a aprovação do Congresso Nacional, depois de as comunidades terem sido consultadas e sendo-lhes garantida a participação nos benefícios. (PREZIA e HOORNAERT; 1994 p.148-149)

Os direitos dos povos Kaiowa e Guarani sobre as terras que tradicionalmente ocupam, depende diretamente da Constituição Federal e dos demais dispositivos legais assinados pelo governo brasileiro, que em sua factual efetivação tem demonstrado demasiada morosidade nos processos de demarcação colaborando com a ostensiva agressão aos direitos das comunidades indígenas brasileiras.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o agronegócio possui significativa influência e forte peso em decisões relacionadas às terras em processo de demarcação. Sendo o cenário político do Estado marcado pela supremacia de interesses de uma minoria de grandes proprietários de terra, que em muitos casos interferem de maneira direta nas deliberações de terras indígenas.

A luta dos povos indígenas pela execução das leis que garantem as demarcações dos territórios é algo incessante e apesar do descaso da justiça, os Kaiowa e Guarani têm se organizado em um movimento cada vez mais articulado e contam com o apoio de órgãos indigenistas e interessados pela causa, que acompanham de forma direta ou indireta esses impasses.

Mesmo com o descaso do Estado nas resoluções territoriais e em outras demandas, os povos Kaiowa e Guarani vêm se organizando cada vez mais, formando novos planos de reivindicações para efetivação de seus direitos. Segundo Benites (2009), as reuniões denominadas Aty Guasu, grande assembleia geral de lideranças das famílias extensas lutam pelo reconhecimento, pela autoridade em suas terras tradicionais.

Na contemporaneidade a ocupação de parte das propriedades privadas tituladas sobre o *tekoha* é uma das formas de se obter o início do diálogo com as autoridades do Estado. Mesmo se deparando com inúmeros empecilhos, as comunidades Kaiowa e Guarani não cessam esforços na busca por novas estratégias de reocupação, procurando provar diante das leis instituídas pela sociedade envolvente, que a terra que reivindicam é de seu povo, o que pode ser comprovado através de estudos antropológicos.

Dessa forma, é visível a necessidade em situar e discutir, mesmo que sinteticamente, algumas questões relacionadas ao processo de esbulho dos territórios indígenas Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul, onde as consequências desse processo se fazem notórias e preocupantes, situação essa cada vez mais complexa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território tradicional é dentre outras necessidades a mais reivindicada pela população Kaiowa e Guarani que necessitam retornar a estas terras para dar continuidade a sua história. O Estado brasileiro julga-se comprometido com a efetivação nas demarcações de terras, porém seu apoio é considerado mínimo se comparado a dívida histórica que possui com as populações indígenas. Eles por sua

vez, têm observado seus direitos cada vez mais ameaçados por poderes dominantes que se intensificam progressivamente.

A continuidade no processo de reivindicação territorial não cessa e parece longe de chegar ao fim, com isso são estabelecidos novos impasses para a efetivação de seus direitos. O retorno às terras tradicionais é uma das principais demandas da população Kaiowa e Guarani sendo essa uma garantia constitucional.

A relação do colonialismo interno que se mostra presente na contemporaneidade é preocupante. Tal postura impossibilita o acesso a direitos básicos dos povos Kaiowa e Guarani que permanecem à mercê de uma administração pública falha em sua real efetivação, inserindo os povos indígenas em um sistema codificado de atribuições rotuladas como eficiente e justa.

Enfim, nesse trabalho foram demonstrados alguns dos impactos advindos da perda territorial dos Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul, com consequências que permeiam até a atualidade. As marcas deixadas continuam a ser propagadas, são visíveis aos olhos daqueles que se preocupam e se atentam por alguns instantes para a realidade em que se encontra essa população dependente de sistemas burocráticos impostos pelo Estado, que se mostra despreocupado quanto às reais necessidades desse povo.

REFERÊNCIAS

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Dissertação de mestrado. Antropologia do Museu Nacional. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**, Capítulo II- Organização social de conhecimentos entre Ava Kaiowá. Rio de Janeiro: Coleção Primeiros Brasileiros, p. 47-75, 2012.

BRAND, Antonio Jacó. **Os caminhos da luta pela terra entre os kaiowá e guarani no Mato Grosso do Sul**. Tellus, ano 4, p. 137-150, Campo Grande – MS, abr, 2004.

BRAND, Antônio. **O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/ Guarani: Os difíceis caminhos da palavra**. Tese de Doutorado, História da PUC/ RS, 1997.

BRAND, Antonio, COLMAN; Rosa Sebastiana. **Território para os Kaiowá e Guarani**. 2006.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Tese de Doutorado em História; Assis, SP: UNESP, 2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, Território e Territorialidade: A luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Paco Editorial, 2016.

CIMI. **Conflitos De Direitos Sobre As Terras Guarani Kaiowá No Estado Do Mato Grosso Do Sul**. Comissão Pró Índio, São Paulo, 2000.

CIMI. **Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**. Dados 2012. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/vio/viol2012.pdf>.

FUNAI. **As Terras Indígenas**. Artigo online. Disponível em: http://www.funai.gov.br/indios/terras/conteudo.htm#o_que> Acesso em 20 de junho de 2015.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. & PEREIRA, L. M. 2003. **Perícia antropológica, arqueológica e histórica da área reivindicada pelos Terena para a ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti, municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Autos nº. 2001.60.00.003866-3, 3ª Vara da 1ª Subseção Judiciária de Campo Grande.

FUNAI. **Orientações básicas**: para a caracterização ambiental das terras indígenas em estudo. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/series/manual-CGID/manual-DPT-CGID.pdf>

FUNAI. **Carta da presidenta**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2014/doc/04abr/Cartadapresidenta.pdf>

GRUENBERG, Friedl; AOKI, Celso. **Informações Básicas Sobre Temas Fundiários Para os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul**. Mato Grosso do Sul: CTI, 2004.

IBGE. **Os indígenas no senso demográfico de 2010**. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/imagens/indigenas_censo2010.pdf. Acesso: 09 de agosto de 2015.

MENEZES, Ana Paula. Colônia Agrícola Nacional de Dourados – História e Memória: considerações acerca da construção de uma memória oficial sobre a CAND na região da Grande Dourados. *In: Revista História em Reflexão*: Vol. 5, n.9 – UFGD – Dourados, jan/jun 2011.

LIMA, A C. S. **O grande cerco de paz**: Poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEREIRA, Levi, Demarcação de terras Kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial *In: Tellus*. Campo Grande-MS, 2010.

PRADO, José Henrique. **Através do Prestígio: Atuação da Chefia Ameríndia Entre os Kaiowa da Terra Indígena Pirakua**. 2013 Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal da Grande Dourados.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Esta Terra Tinha dono**. São Paulo: FTD, 1994.

RAMOS, Rita. **Sociedades Indígenas**. Editora: Ática. 1994. Relatório Global no quadro do seguimento da Declaração sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho. **Igualdade no Trabalho: Um desafio contínuo**. Conferência Internacional do trabalho, 2011. Disponível em: <http://www.ilo.org/declaration>. Acesso: 11 de agosto de 2015.

MPF. **Tekoha**. Procuradoria da República em Mato grosso do Sul. 2010. Disponível em: <http://www.prms.mpf.mp.br/servicos/sala-deimprensa/...tekoha...pdf/file>. Acesso em 14 de julho de 2015.

DETERMINAÇÃO DOS TEORES DE MINERAIS EM AMOSTRAS DE CATCHUP E MAIONESE POR FOTOMETRIA DE EMISSÃO ATÔMICA COM CHAMA

Lidiane Gonçalves da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN,

Nova Cruz – Rio Grande do norte

Allan Nilson de Sousa Dantas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN,

Nova Cruz – Rio Grande do norte

RESUMO: Foram determinados os teores de Na e K em amostras de catchup e maionese de diferentes fabricantes (n = 4). As amostras passaram por um processo de decomposição por via úmida assistida por radiação infravermelha, em seguida os teores de Na e K foram determinados através de Fotometria de Emissão Atômica com chama. Para facilitar a interpretação dos resultados obtidos, dois métodos de análise exploratória de dados foram aplicados: Análises por Componentes Principais (PCA) e Análise Hierárquica de Grupos (HCA). Os resultados mostraram que a metodologia de preparo de amostra desenvolvida é rápida e de baixo custo, possibilitando quantificar o teor de sódio e potássio em amostras de catchup e maionese de diferentes fabricantes. A análise por componentes principais (PCA) possibilitou uma interpretação multivariada dos resultados, descrevendo 97% da variação total dos dados e fornecendo informações discriminatórias das

amostras, agrupando-as entre si de acordo com as diferenças nos teores de minerais encontrados.

PALAVRAS-CHAVE: Espectrometria, catchup, maionese, análise exploratória de dados, PCA, HCA.

DETERMINATION OF MINERALS IN SAMPLES OF CATCHUP AND MAIONE BY PHOTOMETRY OF ATOMIC EMISSION WITH FLAME

ABSTRACT: The levels of Na and K in samples of ketchup and mayonnaise were determined. manufacturers (n = 4). The samples underwent a wet decomposition process assisted by infrared radiation, then the Na and K contents were determined through Atomic Emission Photometry with flame. To facilitate the interpretation of the results obtained two methods of exploratory data analysis were applied: Principal Component Analysis (PCA) and Hierarchical Group Analysis (HCA). The results showed that the sample preparation methodology is fast and low cost, making it possible to quantify the sodium and potassium content in samples of ketchup and mayonnaise from different manufacturers. The main component analysis (PCA) allowed for a multivariate interpretation of the results, describing 97% of the total variation of the

data and providing discriminatory information of the samples, grouping them together according to the differences in the minerals found.

KEYWORDS: Spectrometry,. Ketchup. Mayonnaise. Exploratory data analysis. PCA. HCA.

1 | INTRODUÇÃO

O catchup e a maionese são molhos industrializados amplamente consumidos pela população. O catchup é obtido através da polpa de tomates, enquanto a maionese é produzida utilizando ingredientes como ovos, óleos vegetais dentre outros ingredientes. Em ambos os molhos o sódio sempre se encontra presente, sendo adicionado tanto na forma de sal como o NaCl, quanto pela adição de aditivos químicos, como corante e conservantes por exemplo (OLIVEIRA et al., 2011).

Os minerais atuam regulando o metabolismo de enzimas, a pressão osmótica e no sistema nervoso (MORGANO, 1999). O sódio atua na manutenção da homeostase corporal, no bom funcionamento do coração, etc, no entanto seu consumo em excesso pode resultar em doenças cardiovasculares e renais (BRASIL, 2011). O potássio junto com sódio mantém a frequência cardíaca e pressão arterial normais e atua na transmissão de impulsos nervosos.

A quantificação de Na e K pode ser realizada por fotometria de emissão atômica em chama. Esta técnica se baseia na espectroscopia de emissão atômica e faz uso da chama como fonte de energia na etapa de excitação, e como responsável pela atomização da amostra (OKUMURA et al, 2004,). Os íons metálicos que constituem a amostra ao receber energia quando esta é inserida na chama, passam para um nível de energia superior (estado excitado). Ao retornar para o nível energético de origem (estado fundamental) liberam a energia absorvida no processo de excitação em comprimentos de onda específicos de cada elemento, tornando possível sua quantificação (MESQUITA, 2014).

Na espectroscopia de emissão atômica em chama é necessário que a amostra esteja em solução (SKOOG; HOLLER; CROUCH, 2009). Sendo assim amostras que se encontram no estado sólido devem passar por um pré-tratamento para conversão em uma forma física apropriada para a análise (VIAN et al, 2017). O preparo de amostras é a etapa mais crítica da análise é passível de contaminação e perda de elementos por volatilização (MORGANO, 1999). Além disso, os processos de mineralização podem apresentar um alto custo de forma que o uso de novas tecnologias e o desenvolvimento de equipamentos simples e de baixo custo são de grande interesse para a digestão de amostras

Desta forma, esse trabalho teve por objetivo desenvolver uma metodologia rápida e de baixo custo para determinação de Na e K em amostras de catchup e maionese, utilizando um sistema de decomposição por via úmida assistida por radiação infravermelha para o preparo das amostras e métodos quimiométricos como

Análise de Componentes Principais (PCA) e Análise Hierárquica de Agrupamentos (HCA) para facilitar a interpretação dos resultados.

2 | METODOLOGIA

Foram adquiridas amostras de catchup e maionese de diferentes fabricantes (n = 4). No processo de decomposição por via úmida, misturas contendo 3,0 mL de ácido nítrico (HNO₃ 63% p/v Vetec), 2,0 mL de peróxido de hidrogênio (H₂O₂ 30% p/v Vetec) e 1,0 g de amostra foram submetidas a um programa de aquecimento utilizando radiação infravermelha e controle via Arduíno a uma temperatura de 120 °C num intervalo de 30 min.

Após a etapa de mineralização, os digeridos foram transferidos quantitativamente para tubos tipo Falcon® e aferidos para 15 mL com água ultrapurificada em um sistema Milli-Q (Millipore). Posteriormente foram determinados os teores de sódio e potássio por fotometria de emissão em chama utilizando um fotômetro de chama (BFC – Benfer).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a digestão das amostras, os digeridos de catchup apresentaram aspecto límpido, com uma pequena coloração avermelhada na solução, enquanto que as amostras de maionese apresentaram aspecto límpido com ausência de cor no digerido final. Após esta etapa, foram quantificados os teores de Na e K. Os resultados obtidos estão representados na tabela abaixo (tabela 1).

AMOSTRA	FABRICANTE	TEOR (mg g ⁻¹)	
		Na	K
CATCHUP	A	2,2 ± 0,1	0,9 ± 0,0
	B	2,4 ± 0,1	1,5 ± 0,0
	C	2,0 ± 0,2	3,0 ± 0,1
	D	1,7 ± 0,0	3,0 ± 0,0
MAIONESE	E	0,9 ± 0,0	1,8 ± 0,0
	F	0,9 ± 0,0	1,8 ± 0,5
	G	1,8 ± 0,2	4,1 ± 0,8
	H	1,2 ± 0,3	1,2 ± 0,0

Tabela 1- Teores de sódio e potássio obtidos em amostras de catchup e maionese após decomposição por radiação infravermelho (média ± desvio padrão, n= 3)

Fonte: Autor, 2018.

O teor máximo observado de sódio em amostras de catchup foi de 2,4 mg g⁻¹

(fabricante B), enquanto para as amostras de maionese o valor máximo observado foi de 1,8 mg g⁻¹ (fabricante G). O teor máximo observado de potássio nas amostras de catchup foi de 2,99 mg g⁻¹ (fabricante D), para as amostras de maionese o valor máximo observado foi de 4,1 mg g⁻¹ (fabricante G) (figuras 1 e 2).

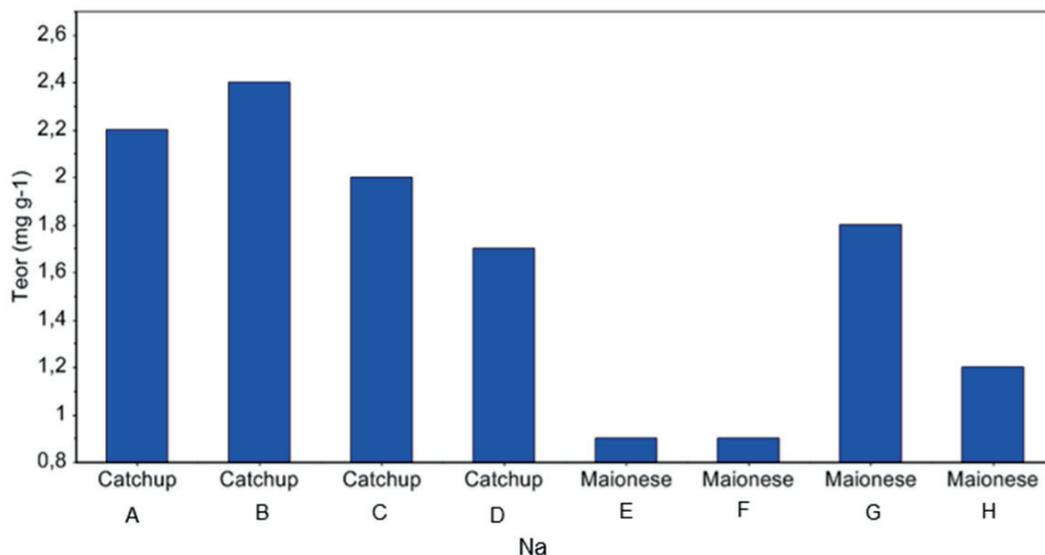


Figura 1- Teores de sódio obtidos em amostras de catchup e maionese para os diferentes fabricantes.

Fonte: Autor, 2018

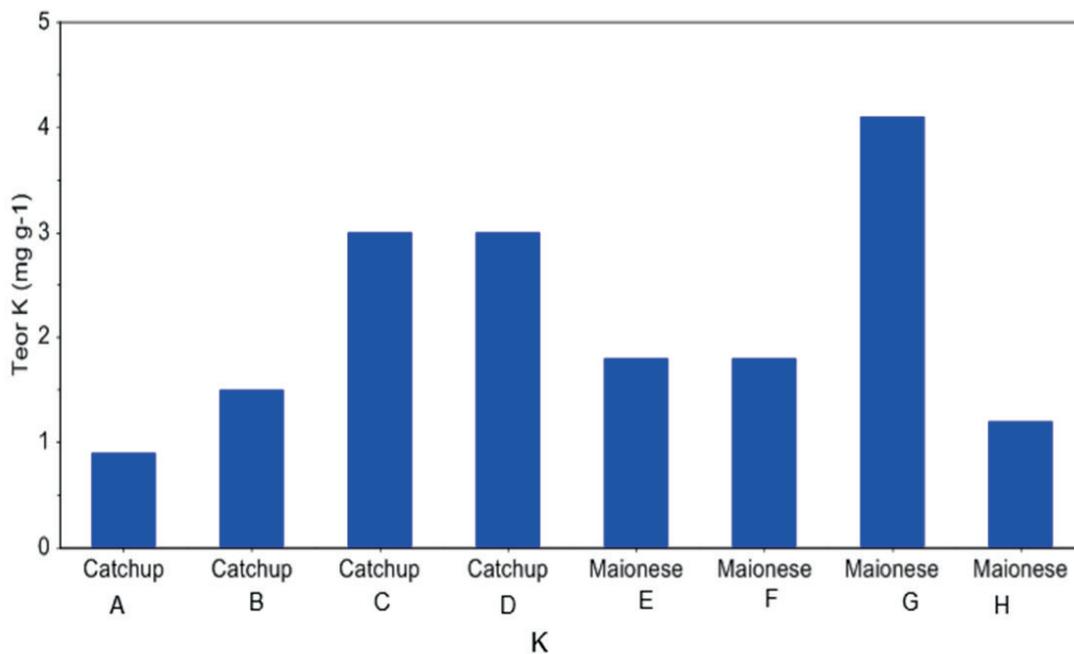


Figura 2 - Teores de potássio obtidos em amostras de catchup e maionese para os diferentes fabricantes.

Fonte: Autor, 2018.

Através das figuras 1 e 2 é possível observar que os fabricantes de catchup A e B e o fabricante de maionese G foram os que apresentaram maior teor de Na, enquanto que os fabricantes de catchup C e D foram os que apresentaram maior

teor de K, apresentando os mesmos valores. Dos quatro fabricantes de maionese analisados, a maionese G foi a que apresentou maior teor de K.

Técnicas de análises multivariadas foram aplicadas aos valores de minerais obtidos nas amostras. O método de análise por componentes principais (PCA) foi aplicado com o objetivo de facilitar a visualização da correlação entre amostras e variáveis. O método de análise por agrupamento hierárquico (HCA) foi utilizado a fim de obter informações sobre as similaridades apresentadas pelas amostras com base nos teores de minerais determinados para as amostras de catchup e maionese dos diferentes fabricantes.

A representação gráfica das componentes principais permite a caracterização dos minerais presentes nas diferentes amostras de molhos estudadas. Os gráficos dos dois primeiros eixos (PCs) que estão associados a cada variável (Na e K) são mostrados nas Figuras 3, 4 e 5. Verifica-se que as componentes PC1 e PC2 descrevem 97% da variação total dos dados e fornecem informações discriminatórias das amostras. A primeira componente principal (PC1) descreve 66% da variação total e a segunda (PC2) 31%. A figura 3 apresenta o gráfico de scores e observam-se dois agrupamentos, um referente às amostras de molho catchup e outro às amostras de maionese. Pode-se observar, também na figura 3 que duas marcas de maionese se encontram num mesmo ponto, sendo estas correspondentes aos fabricantes E e F.

Já a figura 4 está relacionando a correlação entre os diferentes fabricantes de acordo com a composição química das amostras, estes foram agrupados entre si de acordo com as diferenças nos teores de minerais encontrados. Na primeira componente principal (PC1) os fabricantes de catchup (A e B), e os fabricantes de maionese (H, E e F) apresentam menores valores de scores (Figura 4) e estão separadas das demais por apresentar menores teores dos minerais Na e K. Os fabricantes de maionese E e F, foram aqueles que se mantiveram próximos nas duas componentes principais, indicando que seus teores de minerais diferenciam menos. Enquanto que na segunda componente principal (PC2) há a separação das amostras de catchup das amostras de maionese, de forma que estas últimas apresentaram menores valores de scores.

O gráfico dos loadings na figura 5 mostra a influência das variáveis sobre as amostras. Os fabricantes de catchup foram os que apresentaram maior teor de sódio. A amostra referente ao fabricante G está mais afastada das demais pelo fato de apresentar maior teor de potássio.

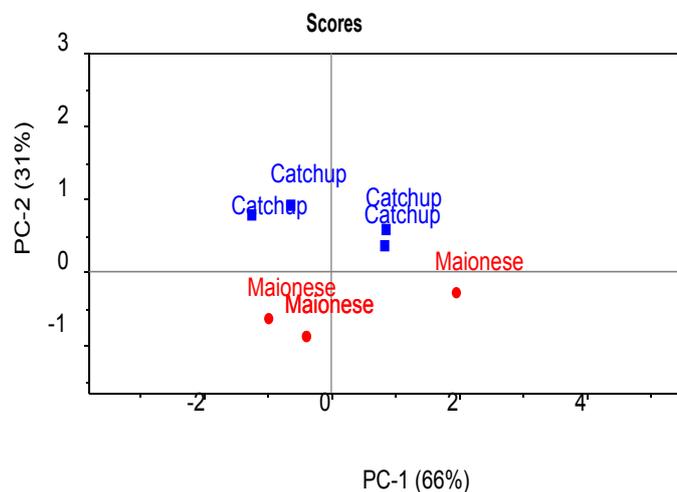


Figura 3- Gráfico de scores da PCA (PC1 VS PC2) para determinação de Na e K em
 Fonte: Autor, 2018.

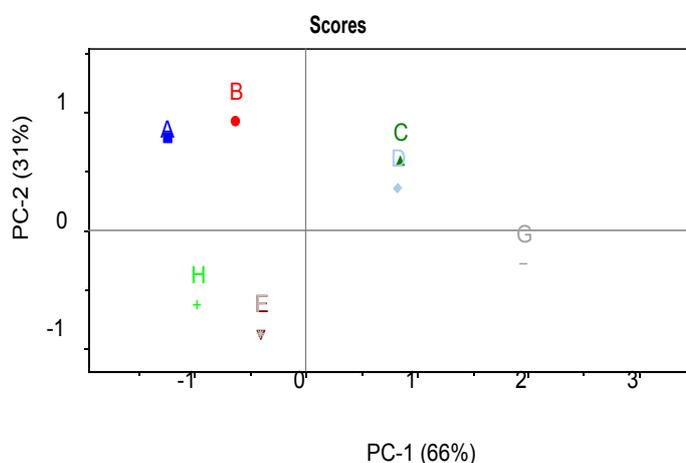


Figura 4 - Gráfico de scores da PCA (PC1 VS PC2) para determinação de Na e K em amostras de catchup e maionese, referente aos fabricantes
 Fonte: Autor, 2018.

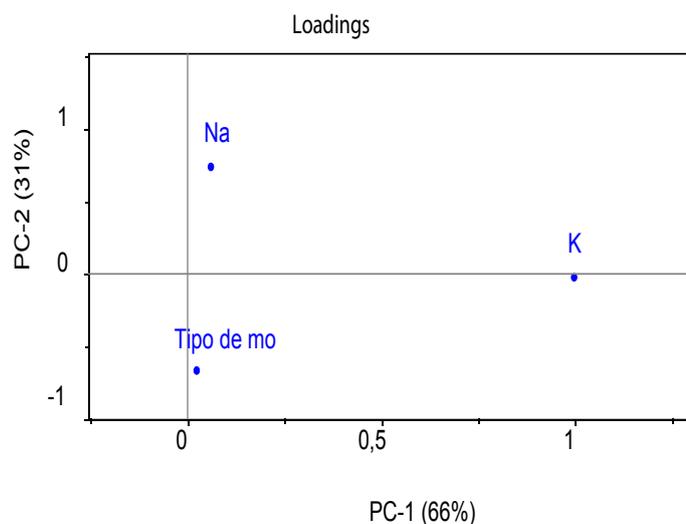


Figura 5 - Gráfico de loadings da PCA (PC1 VS PC2) para determinação de Na eK em amostras de catchup e maionese.
 Fonte: Autor, 2018.

A análise hierárquica de agrupamentos (HCA) complementa a análise de componentes principais (PCA), sendo uma outra forma de visualizar as similaridades na composição mineral dos fabricantes de catchup e maionese. O grau de similaridade entre as amostras varia entre 0 e 10 (figura 6). Com um grau de similaridade de aproximadamente 7, destacam-se 4 grupos de molhos: (maionese G), (Catchup D e C), (Catchup B e A), (Maionese H, F e E).

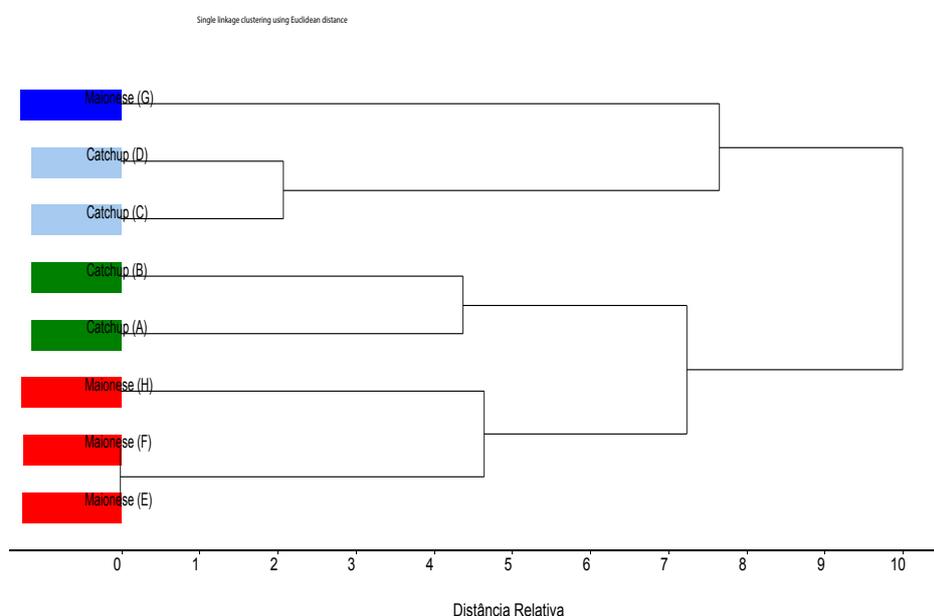


Figura 6 - Análise hierárquica de grupos para as amostras de Catchup e Maionese para os diferentes fabricantes

Fonte: Autor, 2018.

No dendrograma, o agrupamento (Catchup D e C) foi o que apresentou maior similaridade, uma vez que foi o que apresentou menor distância euclidiana. Estes grupos correspondem aos mesmos grupos formados pelas duas componentes principais evidenciando a importância de usarmos conjuntamente estes dois tipos de análises para a interpretação dos resultados.

4 | CONCLUSÃO

Através de uma metodologia rápida e de baixo custo foi possível quantificar o teor de sódio e potássio em amostras de catchup e maionese de diferentes fabricantes. A análise por componentes principais (PCA) possibilitou uma interpretação multivariada dos resultados, descrevendo 97% da variação total dos dados e fornecendo informações discriminatórias das amostras, agrupando-as entre si de acordo com as diferenças nos teores de minerais encontrados. As amostras de catchup foram as que apresentaram maior teor de sódio, destacando-se os fabricantes A e B. O fabricante de maionese G foi o que mais se distanciou das demais devido o alto teor de potássio encontrado. A análise hierárquica de grupos foi (HCA) utilizada para

complementar os resultados da PCA, confirmando seus resultados e agrupando as amostras de acordo com suas similaridades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. AGENCIA NACIONAL DE VIGILANCIA SANITÁRIA. **Resolução Nº. 276 de 22 de Setembro de 2005**. Disponível em: <<http://www.pelotas.rs.gov.br/>> Acesso em 07 de Agos.2017.

BRASIL. Portal Brasil. **Saúde fará evento para definir estratégias da luta pela redução do sal no alimentos**. 2011 Disponível em <<http://www.brasil.gov.br.>> Acesso em acessado em 07 de abril de 2017.

MESQUITA, G. M. **Metodologias de preparo de amostras e quantificação de metais pesados em sedimentos do Ribeirão Samambaia, Catalão-GO, empregando Espectrometria de Absorção Atômica**. Dissertação (Mestrado em Química) - Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão 2014.

MORGANO, M. A. et al. **Determinação dos teores de minerais em sucos de frutas por espectrometria de emissão óptica em plasma indutivamente acoplado (ICP-OES)**. Ciênc. Tecnol. Aliment., Campinas , v. 19, n. 3, p. 344-348, Dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 22 Jan. 2018.

OKUMURA, F.; CAVALHEIRO, É. T. G.; NOBREGA, J. A.. **Experimentos simples usando fotometria de chama para ensino de princípios de espectrometria atômica em cursos de química analítica**. Quím. Nova, São Paulo, v. 27, n. 5, p. 832-836, Out. 2004.

OLIVEIRA, A. G. S. et al. **Os sachês de catchup e maionese como tema gerador no ensino de funções químicas inorgânicas**. Revista Ibero-americana de Educação. n.º 56/4, p 2-3. 15 de Nov. 2011.

SKOOG, D. A.; HOLLER, F.J.; CROUCH, S.R. **Princípios de Análise Instrumental**. 6. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

VIAN, M. et al. **Green solvents for sample preparation in analytical chemistry**. Current Opinion in Green and Sustainable Chemistry 5 p. 44–48, Jun 2017. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. Acesso em 6 Nov. 2017

ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E A PROVA BRASIL: DESCRITORES E ITENS DE ESPAÇO E FORMA

Amanda Barbosa da Silva

Universidade Federal de Pernambuco.

Recife – Pernambuco

Ana Paula Nunes Braz Figueiredo

Universidade Federal de Pernambuco.

Recife – Pernambuco.

RESUMO: O texto a seguir apresenta uma análise das respostas dos estudantes de licenciatura em Pedagogia. Os discentes resolveram questões da Prova Brasil referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, todas do eixo Espaço e Forma. Além disso, os discentes também foram questionados quanto as possíveis respostas que os alunos do Ensino Fundamental (5º ano) poderiam atribuir aos itens da prova. As questões foram aplicadas com uma turma do 5º período do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPE durante a disciplina de Fundamentos de Matemática II. A escolha do tema Espaço e Forma foi uma oportunidade de contemplar a ementa da referida disciplina. A pesquisa é resultado de uma atividade de auxílio a docência e fez parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Os resultados indicam que a maioria dos licenciandos acertaram as questões, o que já era previsto. Os futuros professores acreditam que os alunos do 5º ano teriam um bom desempenho na prova,

porém em todas as respostas os licenciandos escolheram alternativas erradas e também deixaram questões sem respostas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia, Espaço e Forma, Prova Brasil.

PEDAGOGY STUDENTS AND TEST BRAZIL: WORDS AND SPACE AND FORM OF ITEMS

ABSTRACT: The following text presents a analysis of the responses of undergraduate students in Pedagogy. The students decided issues of Test Brazil for the 5th year of elementary school, all of Space and Form axis. Moreover, the students were also asked about the possible answers to the elementary school students (5th year) could be attributed to the test items. The questions were applied to a class of 5th degree course of the period in UFPE of Education during the course Fundamentals of Mathematics II. The choice of Space and Form theme was an opportunity to contemplate the menu of that discipline. The research is the result of a teaching aid activity and was part of the Program of Support for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (RALLY). The results indicate that the majority of licensees hit issues, which was already provided. Future teachers believe that students of the 5th year have a good performance in the race, but in all the answers undergraduates chose wrong

alternatives and also left questions unanswered.

KEYWORDS: Pedagogy, Space and Form, Test Brazil

1 | INTRODUÇÃO

A Prova Brasil é uma avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criada em 2005, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem como finalidade avaliar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Também chamada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), a Prova Brasil é uma avaliação aplicada em todas as escolas da rede pública de ensino, das zonas urbana e rural. Ainda compõem o SAEB a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e recentemente em 2013 o SAEB incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANEB e a Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

As três são avaliações externas, compõem o SAEB e tem como principal objetivo avaliar o sistema de ensino e não o estudante. Porém, tais avaliações tem direcionado o trabalho de escolas, livros didáticos e professores, o que de certa forma é preocupante, já que avaliações externas não são documentos curriculares nem tão pouco devem orientar metodologias de ensino. As avaliações externas podem oferecer dados e indicadores que possibilitam direcionar as políticas públicas e melhorar o acesso e a qualidade da educação. No entanto, o impacto das avaliações externas na prática de ensino tem levado a busca por melhores índices, o que nem sempre expressa um avanço real na aprendizagem.

O INEP é responsável por vários processos de avaliação, é o órgão que organiza e mantém o sistema de informações e estatísticas educacionais. É possível obter informações sobre cada uma das avaliações no site <<http://portal.inep.gov.br/>>. O INEP divulga periodicamente os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o índice é calculado a partir dos dados sobre evasão, reprovação, aprovação e o desempenho dos alunos em Português e Matemática com a Prova Brasil. O IDEB está relacionado ao cumprimento de metas nas redes de ensino, cada escola tem acesso ao seu IDEB, de modo que é possível verificar o cumprimento ou não de metas por cada escola. Com a excessiva preocupação em subir os índices, há escolas que dedicam meses na preparação dos alunos, com simulados e resolução de questões, assim como a aprovação automática dos alunos para que o IDEB não despenque devido a reprovações.

É importante salientar que aumentar a nota do IDEB nem sempre significa melhorar as condições de ensino e de aprendizagem na escola, pois basicamente a nota do IDEB depende do rendimento dos alunos na prova Brasil e das taxas de aprovação da escola. Consideramos importante que futuros professores resolvam as questões da Prova Brasil e com essa experiência possam se familiarizar e opinar criticamente sobre as avaliações externas. A Prova Brasil, assim como o IDEB, faz parte

do sistema nacional de avaliação, estão no contexto escolar, estão relacionados aos documentos curriculares e as políticas educacionais, por isso, enquanto profissionais da educação é importante assumir um posicionamento crítico diante da realidade que muitas vezes nos é imposta. Não podemos ignorar ou desmerecer a importante função das avaliações externas, que é melhorar os sistemas de ensino e tornar mais eficiente as políticas públicas da educação. Oferecer *rankings* e premiações em troca de mudança nos índices, expressa uma preocupação com metas e não com aprendizagem.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática porque por meio deles o aluno desenvolve uma forma de pensar que lhe permite compreender, descrever e representar o mundo em que vive. Os saberes referentes ao campo da Geometria, também chamado de Espaço e Forma, são frequentemente recorrentes em atividades cotidianas. Nota-se sua presença em diversas situações, como saber chegar a um local através de um mapa, reconhecer a forma de determinados objetos, construir plantas de casas, entre outras.

Do ponto de vista didático, esse campo se destaca pela sua articulação com outros campos. Ao trabalhar com noções geométricas, vê-se a presença dos campos Números e Operações e Grandezas e Medidas. No tratamento com as figuras geométricas, há uma articulação com campo algébrico e as representações dos objetos recorrem ao campo da Geometria. Ao se tratar do ensino, há um modelo didático que podemos usar para o trabalho com o tema Espaço e Forma. Esse modelo consiste em dissociar a medida (número real positivo), a figura (superfícies planas, sólidos geométricos, linhas, entre outras) e a grandeza (classes de equivalência de superfícies/sólidos de mesma área/volume). Esse modelo foi inspirado nos trabalhos de Douady e Perrin-Glorian (1989) e posteriormente em Baltar (1996) e Bellemain e Lima (2002), os quais propõem uma abordagem para o tratamento de área como uma grandeza. Pesquisas posteriores ampliaram esse modelo para outras grandezas, como o volume (Oliveira, 2002; Barros, 2002). A abordagem do ensino do campo de Espaço, por muito tempo recebeu um tratamento de pouca relevância nos livros didáticos, o que acabou repercutindo também na prática de sala de aula. Ainda hoje encontramos uma preocupação nas escolas com a formação matemática dos alunos no que diz respeito às quatro operações, o campo de Números e Operações sempre recebeu posição de destaque nos livros didáticos, programas de ensino e planos de aula. Em especial nos anos iniciais há uma tendência de professores e familiares sempre questionarem se o aluno faz ou não cálculos.

Podemos afirmar que tal prática, mesmo sendo frequente, não favorece a integração entre os campos da Matemática, o campo de Números e Operações pode está relacionado aos demais, como Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação e Espaço e Forma, a relação entre os diferentes campos e conteúdos favorece a identificação de semelhanças e diferenças entre os objetos matemáticos. Desde os anos iniciais é importante que as crianças tenham contato com todos esses campos da Matemática. Atualmente os documentos curriculares e pesquisas indicam que a melhor abordagem desses campos é justamente a busca pela integração entre eles e também entre os conteúdos de um mesmo campo da Matemática, conforme observamos no trecho a seguir.

Na formação geométrica inicial, devemos fazer uma abordagem integrada e simultânea das figuras geométricas de várias dimensões, em contraposição ao que se recomendou, durante algum tempo, que era partir das figuras unidimensionais, seguidas das bidimensionais e, depois, das tridimensionais. (LIMA; CARVALHO, 2010, p.141)

A presença do campo em foco tanto em atividades cotidianas quanto no ensino escolar justifica a sua relevância no ensino, na aprendizagem e também sua presença em avaliações externas, como a Prova Brasil. É importante que tais habilidades sejam contempladas nas questões da Prova Brasil, como é possível observar nos descritores do eixo Espaço e Forma que foram utilizados na pesquisa. As questões da Prova Brasil são elaboradas conforme seu descritor, percebemos que os cinco descritores do eixo Espaço e Forma mencionam a localização e uso de mapas, o uso de malhas quadriculadas, ampliação e redução de figuras, planificação de sólidos e reconhecimento de corpos redondos, além da relação entre os eixos Espaço e Forma e Grandezas e Medidas, por meio do uso de grandezas geométricas como ângulo, área, perímetro, comprimento e volume.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada durante uma atividade de auxílio à docência e fez parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). As questões da Prova Brasil foram resolvidas por estudantes do quinto período de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como são futuros professores dos anos iniciais, optou-se por itens da Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental. A atividade foi realizada durante as aulas de Fundamentos do Ensino de Matemática II, por ser a disciplina contemplada com a atividade REUNI.

A Prova Brasil apresenta uma Matriz de Referência para Matemática com quatro temas: Números e Operações, também chamado de Álgebra e Funções, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Dentre os temas, escolhemos Espaço e Forma por ser um dos tópicos da disciplina. Além dos

temas, a Matriz de Referência apresenta descritores para cada tema, descritor é um conjunto de habilidades a serem avaliadas. Para o tema Espaço e Forma há cinco descritores que serão detalhados mais adiante. É importante destacar que a Matriz de Referência de Matemática não é um currículo e sim um conjunto de habilidades que serão avaliadas nas questões da Prova Brasil, por se tratar de uma avaliação em larga escala, as questões são padronizadas e elaboradas com base na Matriz de Referência.

As questões da Prova Brasil são de múltipla escolha, mas as alternativas erradas não são escolhidas de modo aleatório, são chamadas distratores, "os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito" (BRASIL, 2011, p.24).

Foram aplicadas cinco questões do tema Espaço e Forma, sendo uma questão de cada descritor, para cada questão foi perguntado também o seguinte: Considerando que a prova foi aplicada com 100 alunos do 5º ano, quantos alunos escolheriam cada uma das alternativas abaixo? O objetivo desse questionamento foi verificar a perspectiva dos licenciandos em relação ao desempenho de alunos do 5º ano.

No curso, muitos discentes já possuem experiência como professor, portanto estão constantemente avaliando seus alunos sobre conteúdos de Matemática. A pesquisa foi realizada com trinta e um licenciandos, as questões utilizadas são itens modelo da Prova Brasil presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação¹, seguem abaixo os cinco itens e seus respectivos descritores.

Descritor 1 - Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.

Marcelo fez a seguinte planta da sua sala de aula:

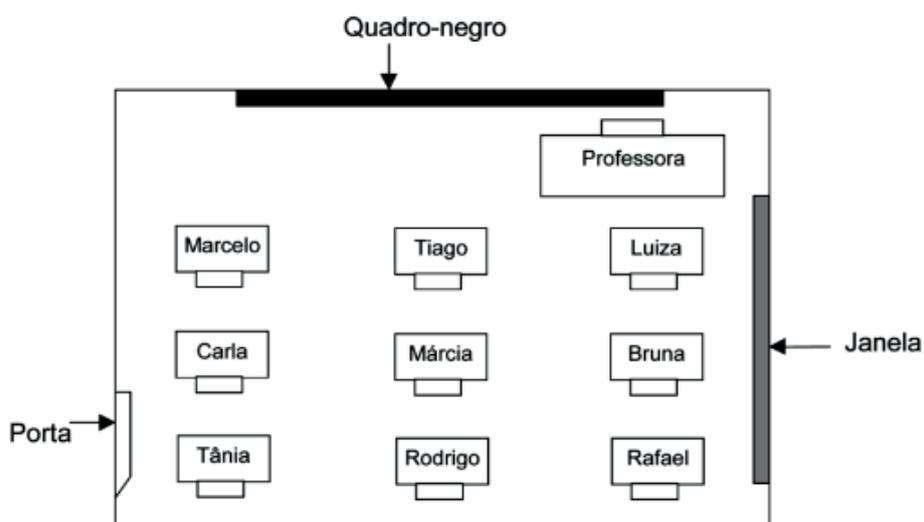


Figura 1. Questão do Descritor 1. Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011.

Das crianças que se sentam perto da janela, a que senta mais longe da

professora é A- o Marcelo

B - a Luiza C - o Rafael D- a Tânia

Descritor 2 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.

Vítor gosta de brincar de construir. Ele pediu para sua mãe comprar blocos de madeira com superfícies arredondadas.

A figura abaixo mostra os blocos que estão à venda.

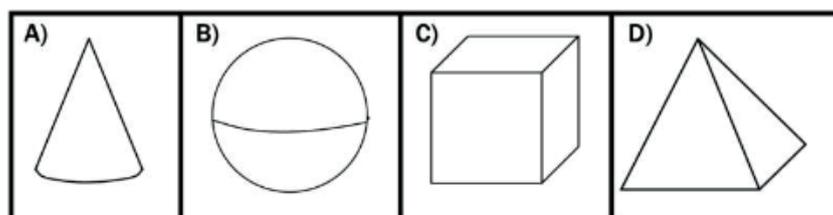


Figura 2. Questão do Descritor 2. Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011.

Quais dos blocos acima a mãe de Vítor poderá comprar?

A-A e C B- A e B C- B e D D- C e D

Descritor 3 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos

Ao escolher lajotas para o piso de sua varanda, Dona Lúcia falou ao vendedor que precisava de lajotas que tivessem os quatro lados com a mesma medida.

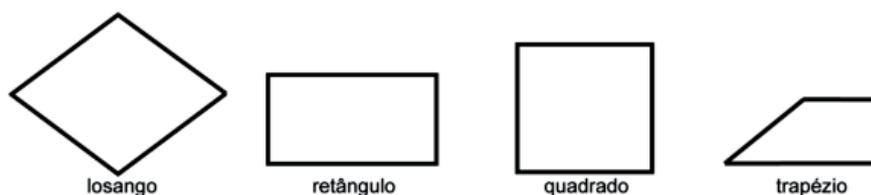


Figura 3. Questão do Descritor 3. Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011.

Que lajotas o vendedor deve mostrar a Dona Lúcia? A - Losango ou quadrado

B - Quadrado ou retângulo C - Quadrado ou trapézio D - Losango ou trapézio

Descritor 4 - Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares)

Abaixo, estão representados quatro polígonos.

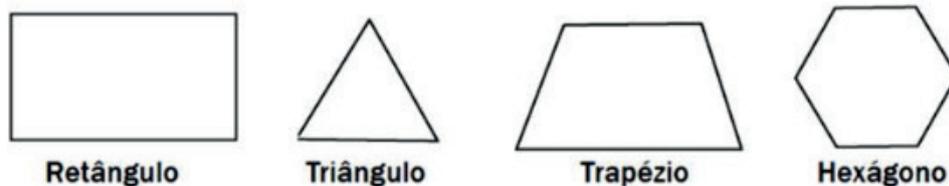


Figura 4. Questão do Descritor 4. Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011.

Qual dos polígonos mostrados possui exatamente 2 lados paralelos e 2 lados não paralelos? A-Retângulo

B-Triângulo C-Trapézio D-Hexágono

Descritor 5 - Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas. A figura abaixo foi dada para os alunos e algumas crianças resolveram ampliá-la.

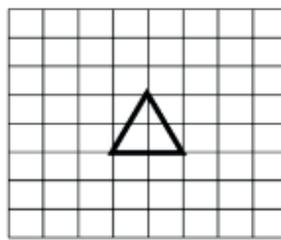


Figura 5. Questão do Descritor 5.

Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011.

Veja as ampliações feitas por quatro crianças.

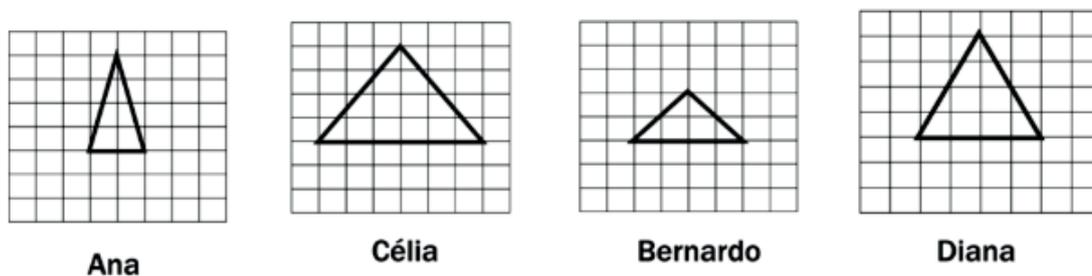


Figura 6. Ampliação e redução. Fonte: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011.

Quem ampliou corretamente a figura? A- Ana

B- Bernardo C- Célia

D- Diana

4 | RESULTADOS

O gráfico1 abaixo apresenta um resumo das alternativas que foram escolhidas pelos trinta e um licenciandos. Na primeira questão, cujo gabarito é a letra C, vinte e seis licenciandos acertaram. Na segunda questão, a resposta correta é a letra B, observamos que vinte e quatro acertaram, com o terceiro item, cujo gabarito é a letra A, vinte e cinco licenciandos acertaram. Com a quarta questão, cujo gabarito é a opção C, observamos que vinte e cinco conseguiram acertar e finalmente com a quinta questão de gabarito D, vinte e cinco acertaram. De acordo com a análise dos protocolos, a grande maioria dos licenciandos optou pela alternativa que representa o gabarito, o que já era esperado, já que as questões são voltadas para o público do Ensino Fundamental I (anos iniciais) e os sujeitos da pesquisa estão no quinto período do ensino superior. Porém, observamos que em todas as questões os licenciandos também escolheram alternativas erradas e deixaram questões sem respostas, mesmo nas questões mais simples, como na terceira questão que trata da identificação de quadriláteros.

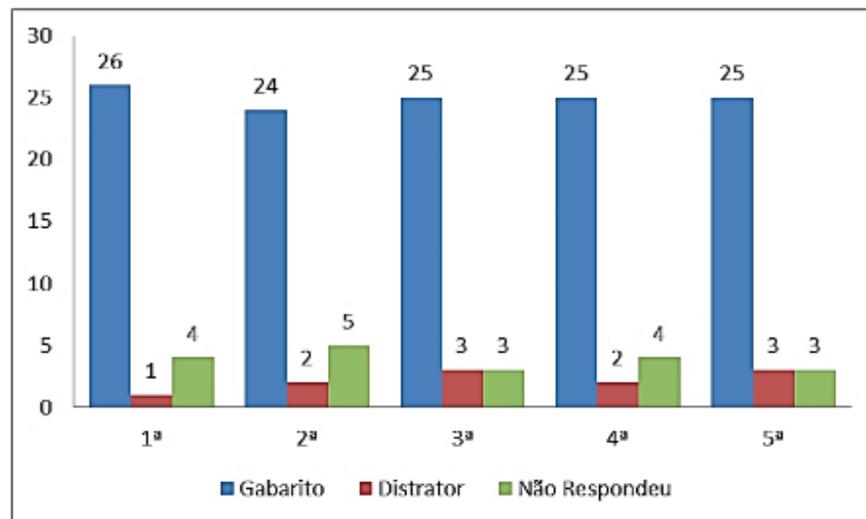


Gráfico 1. Análise das respostas dos licenciandos

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com a tabela 1 abaixo observamos a distribuição das respostas, na primeira questão apenas um licenciando errou, vamos denominar o licenciando de L27 (Licenciando 27), este marcou alternativa D. Na segunda questão, o estudante L5 escolheu a alternativa D e L26 escolheu a letra C. Já com o terceiro item, os licenciandos L6, L15 e L29 marcaram o distrator B. É interessante observar que a terceira questão trata-se de um simples problema de reconhecimento de quadrilátero de lados iguais, no entanto, três estudantes optaram pelo distrator B e três estudantes deixaram de responder.

Provavelmente os licenciandos se atentaram a escolher a opção B porque

apresenta um quadrado, mas também apresenta o retângulo que não possui os quatro lados iguais.

A resposta correta, opção A, apresenta losango e quadrado, no entanto, na terceira questão a representação do losango em posição diferente da tradicional pode ter influenciado os licenciandos na escolha do distrator B. Sabemos que os distratores não são escolhidos de modo aleatório, ao escolher um distrator o aluno está optando pela alternativa errada, porém tal resposta, ainda assim, representa um raciocínio que deve ser levado em consideração. Por ser organizada em questões de múltipla escolha, a Prova Brasil favorece uma análise quantitativa com base nas estatísticas dos resultados, ou seja, é possível identificar quais distratores foram mais ou menos escolhidos pelos alunos. Essa informação permite uma análise dos possíveis raciocínios utilizados pelos estudantes e quais erros prevalecem

Na quarta questão, os licenciandos L10 e L22 escolheram o distrator D. Na quinta questão, o estudante L5 optou pelo distrator B e os licenciandos L4 e L18 escolheram o distrator C.

Questões	Distribuição das Respostas				
	A	B	C	D	Não respondeu
1 ^a			26	1	4
2 ^a		24	1	1	5
3 ^a	25	3			3
4 ^a			25	2	4
5 ^a		1	2	25	3

Tabela 1. Respostas dos licenciandos

Fonte: Elaborado pelas autoras

Além de responder as cinco questões, também foi apresentado o seguinte questionamento: Considerando que a prova foi aplicada com 100 alunos do 5º ano, quantos alunos escolheriam cada uma das alternativa abaixo? Para cada questão foi solicitado aos licenciandos que ao considerar o total de 100 alunos, distribuíssem essa quantidade dentre as quatro alternativas. Desse modo, o licenciando pode analisar o nível de dificuldade de cada questão e refletir sobre as possíveis respostas dos alunos de 5º ano, ou seja, supor qual seria o desempenho dos alunos do 5º ano com as questões de Espaço e Forma da Prova Brasil.

Com a análise das respostas, na primeira questão houve uma resposta ilegível, portanto restaram 30 protocolos na primeira questão. O licenciando L10 acredita que todos os estudantes acertariam a primeira questão e o estudante L6 distribuiu 25 alunos para cada alternativa. Vinte e cinco licenciandos acreditam que a maioria das respostas seria no gabarito e já licenciando L27, L4 e L3 distribuíram a maioria das respostas em distratores. Na segunda questão, cinco licenciandos acreditam que todos os estudantes do Ensino Fundamental acertariam a segunda questão,

enquanto os licenciandos L6, L8, L23 e L15 distribuíram a maioria das respostas em distratores. Ainda na segunda questão, vinte e dois licenciandos acreditam que a maioria dos estudantes escolheria o gabarito.

Com a terceira questão, vinte e dois licenciandos acreditam que a maioria das respostas seria no gabarito, ou seja, opção A. O licenciando L10 respondeu que todos os estudantes acertariam a terceira questão e seis licenciandos acreditam que a maioria das respostas seria em distratores. Ao analisar a distribuição de respostas para terceira questão, observamos que dois licenciandos, L3 e L6 acreditam que a mesma quantidade de alunos marcaria o gabarito A e o distrator B. O licenciando L3 distribuiu 30 alunos para o gabarito e 30 alunos para distrator B, já L6 usou o mesmo raciocínio, sendo 25 respostas no gabarito A e 25 respostas no distrator B.

Em relação à quarta questão, 10 licenciandos distribuíram as respostas da seguinte forma: Os licenciando L3, L11, L6, L9, L22, L31 colocaram a mesma quantidade de respostas para o gabarito (letra C) e o distrator D. Já os licenciandos L12, L23 e L16 repetiram tal situação como o gabarito e o distrator B e o L15 distribuiu quantidades iguais para o gabarito e o distrator A.

Na quinta questão verificou-se que os licenciandos L3 e L23 distribuíram quantidades iguais para o gabarito (letra D) e o distrator C, já os licenciandos L10, L20, L21 repetiram o mesmo procedimento com o gabarito e a opção B. Observamos também que catorze licenciandos acreditam que a maioria dos estudantes escolheria o gabarito, opção D. A tabela 2 abaixo apresenta a perspectiva dos licenciandos acerca do desempenho de alunos do 5º anos.

Questões	Perspectiva dos licenciandos em relação aos alunos do 5º ano				
	Maioria no Gabarito	Maioria em Distrator	Todos acertariam	Distribuição em 25 para cada alternativa	Distribuição igual entre Gabarito e um Distrator
1ª	25	3	1	1	
2ª	22	4	5		
3ª	22	6	1		2
4ª	13	8			10
5ª	14	9		3	5

Tabela 2. Possíveis respostas dos alunos de 5º ano segundo os licenciandos

Fonte: Elaborado pelas autoras

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, os estudantes tiveram contato com as questões da Prova Brasil sob dois aspectos, o primeiro foi o ato de resolver as cinco questões referentes aos descritores do eixo Espaço e Forma. Outro aspecto incentivado durante a pesquisa foi investigar a perspectiva dos licenciandos sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental.

A resolução de questões não tinha como objetivo avaliar os licenciandos, tendo em vista que as questões são direcionadas aos anos iniciais e os sujeitos da pesquisa cursam o quinto período do curso de licenciatura em Pedagogia. O intuito com a resolução das questões foi proporcionar o contato com problemas e descritores de Espaço e Forma e desse modo incentivar a reflexão sobre esse eixo na formação dos professores.

Sabemos que o Campo da Geometria ou Espaço e Forma, geralmente, não tem recebido a devida importância no currículo e nas práticas de ensino nos anos iniciais. Com a pesquisa os sujeitos tiveram acesso a descritores e questões da Prova Brasil sobre esse campo, além disso, a Prova Brasil é uma avaliação externa nacional de caráter importante para avaliação do sistema de ensino e direcionamento das políticas públicas. Apesar da maioria dos licenciados terem escolhido a alternativa correta e mesmo não tendo o intuito de verificar ou diagnosticar o desempenho dos futuros professores, a pesquisa apontou que em todas as questões houve erro e para cada questão ao menos três licenciandos deixaram de responder. Consideramos esses dados preocupantes, já que até nas questões envolvendo conceitos básicos como semelhança e identificação de quadriláteros, encontramos respostas erradas e também deixadas em branco.

Tais resultados são indícios de que o trabalho com os conteúdos de Espaço e Forma precisa de maior ênfase tanto nas escolas quanto nos cursos de formação de professores. É frequente encontrar uma grande preocupação com o ensino e aprendizagem do campo Números e Operações, enquanto outros campos da Matemática, que também são relevantes, tendem a ser ignorados ou deixados sempre em segundo plano. Os conceitos geométricos, assim como demais conceitos em Matemática, são igualmente importantes na formação do aluno, pois cada um deles envolve o desenvolvimento de habilidades específicas que são cada vez mais exigidas para interpretar e produzir informações na sociedade usando a linguagem Matemática.

Em relação à perspectiva dos licenciandos sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, apresentamos o seguinte questionamento: Considerando que a prova foi aplicada com 100 alunos do 5º ano, quantos alunos escolheriam cada uma das alternativas abaixo? Com o levantamento das respostas dos licenciandos percebemos que sete acreditam que todos os 100 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental acertariam todas as questões. No entanto, esse resultado não foi encontrado entre os próprios licenciandos, ou seja, em nenhuma questão todos os licenciandos optaram pelo gabarito.

Segundo a opinião dos futuros professores, os alunos do Ensino Fundamental teriam maior dificuldade com as duas últimas questões que tratam, respectivamente, de lados paralelos de um polígono e do conceito de semelhança (ampliação com uso de malha quadriculada), conceitos geométricos importantes que devem ser trabalhados nos anos iniciais.

De acordo com a opinião dos licenciandos, a maior parte alunos do Ensino Fundamental acertariam as questões da Prova Brasil sobre Espaço e Forma. Porém, tal hipótese não reflete a realidade apontada pelos resultados apresentados pelo IDEB² dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base nos dados publicados, a rede municipal no país, principal rede responsável pelo Ensino Fundamental I, em 2011 a rede apresentou um IDEB de 4,2 e em 2013 foi de 4,5 e a projeção para 2021 é de 5,7.

Observamos que os índices são baixos, no entanto a perspectiva dos licenciandos é boa em relação ao desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental. Na verdade, os índices não fornecem um retrato exato do ensino e da aprendizagem, sabemos aumento do IDEB nem sempre representa melhoras no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, a perspectiva dos licenciandos difere bastante dos resultados e metas do IDEB em relação aos anos iniciais, na verdade, os resultados e até as metas são baixas.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Paula Moreira. **Enseignement et apprentissage de la notion d'aire de surface planes: une étude de l'acquisition des relations entre les longueurs et les aires au collège**. Tese (Doutorado em Didática da Matemática). Université Joseph Fourier, Grenoble, 1996.

BARROS, José Severino de. **Investigando o conceito de volume no ensino fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação)-- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. 2002.

BELLEMAIN, Paula Moreira Baltar; LIMA, Paulo Figueiredo. **Um estudo da noção de grandeza e implicações no ensino fundamental**. Natal: Editora da SBHMat, 2002. v. 1. 134p.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Caderno da Prova Brasil**. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino fundamental. Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores**. 2011.

LIMA, Paulo Figueiredo; CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes. In: CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes (Coord.). **Matemática: Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília. Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 7, p. 135-166.

OLIVEIRA, Pollyana Nunes. Educação Estatística e avaliações em larga escala: uma análise de itens e descritores. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática, Recife, 2011. **Anais XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**.

OLIVEIRA, Glauco Reinaldo Ferreira de. **Construção do Conceito de Volume no Ensino Fundamental: um estudo de caso**. 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. 2002.

ESTUDO DA CONTRIBUIÇÃO DA MONITORIA PARA O ALUNO DE ENGENHARIA – METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO

Humberto Dias de Almeida Filho

Graduação em Engenharia de Materiais,
Departamento de Engenharia de Materiais,
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa
(PB), Brasil

*E-mail: humbertodaf@outlook.com

Hanna Luara Costa Martins

Graduação em Psicologia, Departamento de
Psicologia, Universidade Federal da Paraíba,
João Pessoa (PB), Brasil

Pedro Henrique Medeiros Nicácio

Graduação em Engenharia de Materiais,
Departamento de Engenharia de Materiais,
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa
(PB), Brasil

Amanda Maria Cunha Severo

Graduação em Engenharia de Materiais,
Departamento de Engenharia de Materiais,
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa
(PB), Brasil

Lílian Mychelle Fernandes Falcão

Graduação em Engenharia de Materiais,
Departamento de Engenharia de Materiais,
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa
(PB), Brasil

Gabriely Medeiros de Souza Falcão

Graduação em Engenharia de Materiais,
Departamento de Engenharia de Materiais,
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa
(PB), Brasil

Sheila Alves Bezerra da Costa Rêgo

Departamento de Engenharia de Materiais, Centro
de Tecnologia, Universidade Federal da Paraíba,

João Pessoa (PB), Brasil

RESUMO: O programa de monitoria universitária faz parte do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a formação integrada do aluno monitor, assim como uma maior motivação e apoio ao discente. A monitoria da disciplina metodologia do trabalho científico no curso de engenharia se caracteriza por uma abordagem mais teórica, onde são aprendidos métodos e técnicas referentes à pesquisa e a produção acadêmica, visando o esclarecimento de princípios fundamentais da redação científica e suas normas. As atividades desenvolvidas tiveram como finalidade promover habilidades e competências previstas, estimulando a integração do conhecimento na disciplina, que foram: apresentação oral e aula prática em laboratório para redação de relatório técnico. Onde o monitor ficou responsável por auxiliar os discentes, antes das atividades, enviando previamente esclarecimentos, vídeos informativos e materiais necessários e durante a prática prestando esclarecimentos sobre os passos práticos a serem seguidos na primeira experiência em laboratório. Os resultados da monitoria foram avaliados, observando, os atores de índices de aprovação e reprovação, evasão e trancamentos durante um período de 12 semestres. Por meio do estudo em

andamento pôde-se perceber a interferência positiva da monitoria na disciplina metodologia do trabalho científico ministrada no curso de engenharia de materiais da UFPB. Os discentes apresentaram um maior domínio das normas exigidas em um relatório técnico e também um enriquecimento da pesquisa bibliográfica, através do manuseio correto das ferramentas de buscas confiáveis no meio acadêmico. Logo, essa ação tem se mostrado eficiente motivando o discente e contribuindo para o decréscimo da evasão nos estágios iniciais do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria; Aprendizagem; Trabalho científico; Decréscimo da evasão.

STUDY OF THE CONTRIBUTION OF THE TUTORING TO THE ENGINEERING STUDENT – METHODOLOGY OF SCIENTIFIC WORK

ABSTRACT: The University monitoring Program is part of the teaching and learning process, promoting the integrated training of the student monitor, as well as a greater motivation and support for students. The monitoring of the discipline methodology of scientific work in the engineering course is characterized by a more theoretical approach, where methods and techniques related to research and academic production are learned, aiming to clarify principles of scientific writing and its norms. The activities developed aimed to promote skills and competencies foreseen, stimulating the integration of knowledge in the discipline, which were: oral presentation and practical class in laboratory for writing technical report. Where The monitor was responsible for assisting the students, prior to the activities, sending previously clarifications, informative videos and necessary materials and during the practice providing clarification on the practical steps to be followed in First laboratory experience. The results of the monitoring were evaluated, observing, the actors of indexes of approval and reprobation, evasion and lockings during a period of 12 semesters. Through The ongoing study it was possible to perceive the positive interference of the monitoring in the discipline methodology of the scientific work given in the course of materials engineering of UFPB. The students presented a higher Mastery of the norms required in a technical report and an enrichment of bibliographic research, through the correct handling of reliable search tools in the academic environment. Therefore, this action has been shown to be efficient motivating the student and contributing to the decrease in dropout in the early stages of the course.

KEYWORDS: Monitoring; Learning; Scientific Work; Decrease in evasion.

1 | INTRODUÇÃO

Esse estudo tem o propósito de analisar o exercício da monitoria acadêmica junto a ministração da disciplina Metodologia do Trabalho Científico na graduação de Engenharia de materiais da Universidade Federal da Paraíba. Objetiva-se relatar a importância das atividades desenvolvidas, até o presente momento.

Dentro da instituição de ensino UFPB é disposto em estatuto, nos artigos 95 e 96, título VI, Capítulo VIII os objetivos, competências e normas referentes ao exercício da monitoria.

Art. 1º O Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPB reger-se-á pelo disposto na presente Resolução.

Art. 2º São objetivos do Programa de Monitoria:

I - despertar no aluno o interesse pela carreira docente; II - promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes; III - minorar problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação comuns em muitas disciplinas; IV - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Art. 12º São atribuições do monitor:

I - participar, junto com o(s) professor(es) orientador(es), em atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o seu grau de conhecimento e com os objetivos do Projeto de Ensino; II - auxiliar o(s) professor(es) nas realizações de trabalhos práticos;

III - apresentar seu relato de experiência no Seminário de Avaliação da Monitoria, promovido pela PRG ao final de cada ano de execução do Programa; IV - identificar eventuais falhas na execução do Projeto de Ensino e propor medidas corretivas ao professor orientador. Parágrafo único. Fica vedado ao monitor o exercício da docência e de quaisquer atividades administrativas.

Art. 15º O exercício da Monitoria é considerado título para posterior ingresso em funções de magistério na UFPB. (UFPB, **Resolução Nº 02/1996**).

Essa legislação explicita os principais objetivos que caracterizam essa prática. Compete ao monitor a tarefa de incrementar a relação professor – aluno/aluno – professor servindo como elo entre eles e contribuindo assim para um aprendizado melhor e mais eficaz.

A disciplina é ofertada no primeiro período da graduação em engenharia de materiais sendo, portanto, a responsável pelo aporte necessário a introdução da escrita científica imprescindível no meio acadêmico. E se caracteriza por uma abordagem mais teórica, onde são aprendidos métodos e técnicas referentes à pesquisa e a produção acadêmica. É uma disciplina bastante abrangente que visa o esclarecimento de princípios fundamentais da redação científica e suas normas.

De acordo com a ementa da disciplina o objetivo geral é:

Estimular a visão crítica, a capacidade de observação e de interferência na realidade mediante a discussão de temas relativos ao conhecimento, à ciência e a pesquisa científica.

E como objetivos específicos tem-se:

Propiciar os conhecimentos metodológicos básicos e iniciais ao planejamento e a elaboração de projetos de pesquisa e extensão, de relatórios, de monografia e de artigos científicos.

Favorecer o treinamento em programas de editoração de textos, gráficos e apresentações de trabalhos científicos (TORRES, 2014).

2 | METODOLOGIA

A monitoria como modalidade oferecida pela UFPB é uma atividade não obrigatória ao currículo pleno do Curso de Engenharia de materiais. Consiste em um exercício acadêmico com carga horária de 12 horas semanais. O atendimento aos alunos da disciplina é sempre realizado fora do horário de aula para que os discentes possam conciliar seus horários livres.

As atividades propostas pelo docente a fim de desenvolver as habilidades e competências previstas e estimular a integração do conhecimento na disciplina foram:

1) Apresentação oral (15 a 20 minutos nos moldes previstos em congressos da área) – Atividade avaliativa a qual é proposta ao aluno um trabalho escrito de tema relacionado à graduação e de escolha livre para o discente. Produzindo a partir dele um pôster, com padrões previstos nas normatizações da ABNT utilizando para isso, um software de edição de slides e por fim uma explanação oral sobre o assunto. Na apresentação, o aluno teve o pôster projetado (para que não houvesse custos de impressão), deu as explicações pertinentes a seu trabalho de pesquisa e respondeu as eventuais arguições. A professora avaliou o desempenho dessas tarefas com parâmetros nas práticas de cunho acadêmico, trabalhando para a quebra de paradigmas adquiridos nas escolas de segundo grau. O monitor por sua vez auxiliou a realização desta etapa sempre que solicitado.

2) Aula prática em laboratório para redação de relatório técnico – O monitor ficou responsável por auxiliar os discentes, antes da atividade experimental, enviando previamente esclarecimentos, vídeos informativos e materiais necessários e durante a prática prestando esclarecimentos sobre os passos práticos a serem seguidos na primeira experiência em laboratório dos discentes como, auxílio no manuseio das ferramentas, equipamentos e corpos de prova entre outras informações técnicas necessárias à boa prática experimental e a segurança comum. Para o experimento foi disponibilizado um conjunto de corpos de prova de natureza, pesos e medidas distintas, (alguns gentilmente cedidos por docentes-pesquisadores do departamento) onde cada aluno pôde escolher um dos corpos de prova que mais lhe fosse interessante. Os dados coletados foram úteis à produção de conhecimento e registrados em relatório sobre a determinação de densidade dos materiais.

Anteriormente à prática, o professor seguindo seu plano para a disciplina, ministrou aulas a respeito das regras, construção e dados importantes referentes à normatização do relatório. A turma foi dividida em grupos de 4 alunos sendo cada um em seu horário, promovendo assim uma maior interação monitor/alunos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da monitoria em torno da disciplina podem ser avaliados a partir dos indicadores da **Tabela 1**, observando portanto os índices de aprovação e reprovação, bem como, a evasão e trancamentos durante um período de 12 semestres. De acordo com a figura 1, nota-se que o principal problema está no alto índice de evasão. Isso de certa forma pode ser explicado, pois a disciplina é ofertada no primeiro período. Este se caracteriza por ser um momento ainda de definição do aluno quanto ao curso desejado. Ou seja, é um momento em que ele pode fazer um novo ENEM. Isso fica bem evidente ao compararmos os períodos de início de ano com os períodos de final de ano.

Semestre	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Trancamento (%)	Evasão (%)
2009.1	58,8	0	17,6	23,5
2009.2	38,5	2,6	33,3	25,6
2010.1	54,5	0	9,1	36,4
2010.2	50	0	2,5	47,5
2011.1	62,9	2,9	2,9	31,4
2011.2	45,5	3	3	48,5
2012.1	71,1	2,2	2,2	24,4
2012.2	47,5	10	2,5	40
2013.1	35,6	13,3	6,7	44,4
2013.2	58,1	0	2,3	39,5
2014.1	57,6	0	0	42,4
2014.2	62,2	0	0	37,8
2015.1	66,7	0	3	30,3
2015.2	45,7	0	11,4	42,9

Tabela 1: Dados percentuais de desempenho docente

Fonte: Próprio autor, 2019

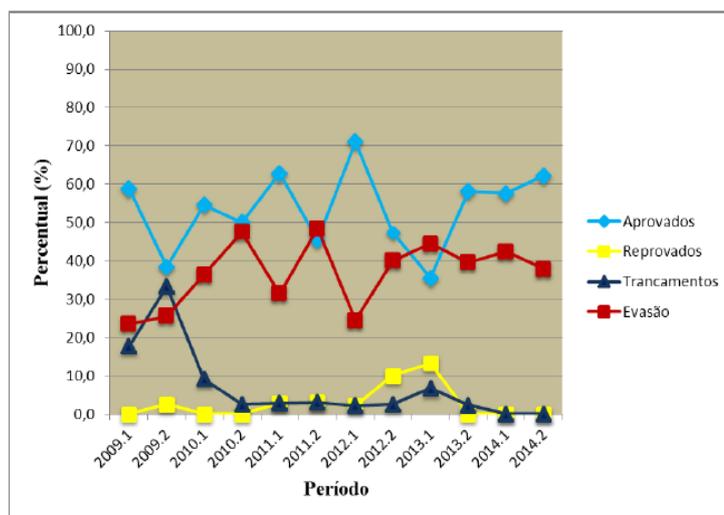


Figura 1. Gráfico dos indicadores na disciplina Metodologia do Trabalho Científico

Fonte: Próprio autor, 2019

É importante ressaltar que as greves de professores e funcionários bem como o desajuste no calendário escolar atrapalham as atividades de ensino e aprendizagem fazendo com que a evasão aumente. Contudo a ação do monitor é valiosa quando se observa que a nota média dos alunos aprovados foi alta nos períodos 2012.1 e 2012.2 e mante-se um equilíbrio no índice de reprovação. Os períodos de 2013.2, 2014.1 e 2014.2 não houve reprovação.

A presença do monitor executando o plano proposto, em estreita cooperação acadêmica com o docente e os discentes está em andamento, porém as análises do processo de construção do conhecimento referente à disciplina se mostram favoráveis, de modo que o desempenho alcançado pelos estudantes atingiu significativa melhora. Os discentes mostraram:

1. Maior domínio das normas acadêmicas para elaboração do relatório técnico utilizado como atividade avaliativa da disciplina.
2. Enriquecimento da pesquisa bibliográfica aplicada ao relatório, através do manuseio correto das ferramentas de buscas confiáveis no meio acadêmico.

A monitoria está para o ensino acadêmico como uma atividade extra na construção do conhecimento, onde ambas as partes envolvidas são beneficiadas. Na relação discentes/monitor fica caracterizada a oportunidade de exercitar os conhecimentos além da sala de aula, de uma maneira mais acessível, para dúvidas pontuais e específicas a cada aluno. A partir do momento que há um espaço destinado ao exercício das práticas e esclarecimento das dúvidas referentes a uma determinada matéria, cria-se uma chance maior de compreensão dos assuntos de forma mais contextualizada pela linguagem no diálogo discente/monitor. Em outro vértice, o monitor tem a oportunidade ampliar os conhecimentos referentes à disciplina da monitoria, podendo descobrir maiores afinidades e exercitá-las, bem como, conhecer e vivenciar o contexto da docência mais proximamente.

“A monitoria é um trabalho desenvolvido por alunos devidamente habilitados e que desejam trabalhar e executar atividades em determinada(s) disciplina(s) do curso. O monitor, ao enfrentar essa atividade, adquire uma enorme experiência na academia, pois participa de trabalhos acadêmicos desde a graduação, tendo, portanto, o currículo grandiosamente acrescentado” (Souto, 2016).

E o professor orientador dessa prática pode usufruir de uma troca construtiva na esfera discente/docente.

4 | CONCLUSÕES

Por meio do estudo em andamento pôde-se perceber a interferência positiva da monitoria na disciplina metodologia do trabalho científico ministrada no curso de engenharia de materiais da UFPB. A cooperação entre docente e monitor tem proporcionado aos discentes maior contato com os conhecimentos teórico-prático. Essa ação tem se mostrado eficiente não apenas pela possibilidade de crescimento

curricular por parte do monitor, mas, sobretudo por promover a motivação discente e contribuir para o decréscimo da evasão nos estágios iniciais do curso.

REFERÊNCIAS

LIMA, Maria de Fátima; CORRÊA, Rutiane. **A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR**. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/oriximina/resumos/94.htm>>. Acesso em: 21 ABR. 2016.

MANDELLI, Aparecida; TURRA, Juleusa. **O RESGATE, A REFLEXÃO E A PROPOSIÇÃO A MONITORIA NA PUC-CAMPINAS O RESGATE**. Série Acadêmica, PUC-Campinas, n. 20, p. 7- 15, jan./dez. 2006.

SOUZA, Paulo Rogerio Areias de. **A importância da monitoria na formação de futuros professores universitários**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 61, fev 2009.

SOUTO, Marcio. **Cartilha de Monitoria Acadêmica**. Disponível em: <<http://www.databufpb.com.br/Post.aspx?post=567&pai=211>>. Acesso em: 21 ABR. 2016.

UFPB. **Resolução Nº 02/1996, de 14 de fevereiro de 1996. Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPB**. Regimento Geral da UFPB, 1996.

TORRES, Sandro. **Ementa da disciplina Metodologia Científica**. João Pessoa, 2014.

LDBEN Nº 9394/96: CONHECIMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Regina Santos Oliveira Pedrosa Soares

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu – FACIG
Igarassu, Pernambuco

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu – FACIG
Igarassu, Pernambuco

RESUMO: O presente trabalho traz uma discussão sobre o conhecimento de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Abreu e Lima - PE acerca da LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, com o intuito de investigar se os docentes que estão atuando no Ensino Fundamental, em Abreu e Lima, têm o conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e como esse conhecimento tem contribuído em sua prática em sala de aula. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo - descritiva com análise quantitativa e qualitativa. Foi realizada em escolas municipais de Abreu e Lima. Para a coleta de dados utilizamos um questionário, o qual possibilitou a análise dos resultados. Assim a pesquisa identificou que entre os docentes entrevistados poucos conhecem de fato a LDBEN, e que os que conhecem confirmam sua contribuição na

prática em sala de aula, ao serem atendidas as determinações por ela estabelecidas como formação continuada, reconhecimento da profissão, autonomia para professor e escola, entre outros. O conhecimento dos docentes quanto a LDBEN pode contribuir para a prática docente, escola e sociedade, uma vez que a lei é responsável pela administração e manutenção da educação do país.

PALAVRAS-CHAVE: LDBEN. Conhecimento. Prática Docente. Ensino Fundamental.

LDBEN Nº 9394/96: KNOWLEDGE
TEACHERS IN YEARS EDUCATION
EDUCATION INITIAL MANDATORY

ABSTRACT: This paper presents a discussion of the knowledge of teachers in the early years of elementary school in Abreu e Lima - PE about LDBEN- Law of Guidelines and Bases of National Education Nº 9.394 / 96, in order to investigate whether the teachers who are acting in elementary school in Abreu e Lima, have knowledge of the Law of Directives and Bases of National Education and how this knowledge has contributed in their practice in the classroom. The research is characterized as a field - descriptive research with quantitative and qualitative analysis. It was held in municipal schools in Abreu e Lima. To collect data we

used a questionnaire, which allowed the analysis of the results. So the research found that among the few interviewed teachers know indeed LDBEN, and that those who know confirm their contribution to practice in the classroom, to be met determinations established by it as continuing education, recognition of the profession, autonomy for teacher and school, among others. The knowledge of teachers as LDBEN can contribute to the teaching practice, school and society, since the law is responsible for the management and maintenance of the country's education.

KEYWORDS: LDBEN. Knowledge. Teaching practice. Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos as sociedades se desenvolveram fundamentadas principalmente no progresso científico, industrial e tecnológico. Neste processo o elemento fundamental tem sido o conhecimento. Cortella (2011, p. 39) enfatiza que “O bem imprescindível para nossa existência é o conhecimento, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir [...]”. Compreendemos assim, que o conhecimento interfere nas ações dos indivíduos podendo causar situações relacionadas ao seu modo de vida, em seu trabalho e no convívio social. Neste sentido, a presente pesquisa traz em seu contexto reflexões acerca do conhecimento de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Abreu e Lima - PE quanto ao conhecimento acerca da LDBEN - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 e sua contribuição na prática em sala de aula.

O interesse por essa temática emergiu a partir de reflexões sobre o contexto educacional, quando se tem observado que o docente em sua prática em sala aula, por vezes, enfrenta problemas de diferentes ordens, que podem estar relacionados ao descumprimento e aplicabilidade da legislação que rege a educação do país, por falta de conhecimento da LDBEN e outras legislações relacionadas à educação. Neste sentido, consideramos a hipótese de que o conhecimento, acerca da LDBEN, pode contribuir para a prática docente em sala de aula no sentido de assegurar um bom desenvolvimento.

Para tanto, foi estabelecido como objetivo geral para a pesquisa investigar se os docentes que estão atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Abreu e Lima, têm o conhecimento da LDBEN, e como esse conhecimento tem contribuído em sua prática em sala de aula. Como objetivos específicos foi pretensão: estudar o que é a LDBEN, quando e como surgiu e qual a sua finalidade; verificar se os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Abreu e Lima conhecem a LDBEN; identificar que conhecimento têm os docentes acerca da LDBEN e analisar que contribuições tem o conhecimento da LDBEN para a prática do docente em sala de aula. Esperamos que as reflexões aqui contidas possam contribuir, despertando para a conscientização dos sujeitos da educação, quanto à importância do conhecimento,

sobretudo da LDBEN para o pleno desenvolvimento educacional.

2 | ETIMOLOGIA DO CONHECIMENTO: DIFERENTES ABORDAGENS

Ao discorrer sobre o tema em estudo, com o objetivo de se obter uma melhor compreensão a respeito do objeto de pesquisa, é interessante inicialmente uma breve abordagem quanto à importância de se conhecer os conceitos das palavras envolvidas no trabalho de pesquisa. Neste sentido, trazemos aqui a diferenciação dos vocábulos por entendermos que possibilitam maior clareza do objeto em estudo. Referente a este contexto, Minayo (2012, p.19) enfatiza que:

Os termos mais importantes de um discurso científico são os conceitos. Conceitos são vocábulos ou expressões carregadas de sentido, em torno dos quais existe muita história e muita ação social. Por exemplo, o conceito de mudança: ele não é apenas uma palavra. Nele se encontra muita teoria, muitas representações da realidade, muita posição e muita história. [...] Em seu espaço cognitivo, o conceito é delimitador e focalizador do tema em estudo.

Em consonância com a afirmação da autora mencionada, ao se realizar uma abordagem do conceito do objeto de estudo da presente pesquisa – o conhecimento, a partir da análise do conceito etmológico, e de outros conceitos no olhar de diferentes autores que se debruçaram refletindo sobre esse tema, será possível um melhor entendimento do objeto em estudo como da pesquisa. Assim, prosseguindo com a abordagem quanto ao conceito de conhecimento, vejamos o que diz Resende e Bianchete (2014, p.69) “ A palavra conhecimento provém do latim *cognitio*, que significa conhecimento através do estudo, investigação, e *cognoscere*, o mesmo que luz, ou dar a luz, gerar, dar origem”.

Ainda sobre o significado e sentido do que é conhecimento, Cortela, (2011, p.87), define conhecimento como sendo “ fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais, que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade.” O conceito do autor citado leva a reflexão de que o conhecimento tem origem de vários fatores, logo em se tratando da sociedade, estará envolto pelos elementos das diferentes culturas.

A breve análise do conceito etmológico, e dos conceitos abordados pelos autores citados, comprova que há diferença entre os vocábulos. Assim, será possível uma melhor abordagem quanto ao objeto de estudo, analisando-o sobre diferentes contextos, contemplando no aprofundamento da pesquisa uma maior compreensão.

3 | O CONHECIMENTO COMO INSTRUMENTO PARA AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Desde a antiguidade, a forma do homem entender e agir no mundo se deu com o alvorecer do conhecimento, o que o levou a consecutivas transformações ao

longo de sua história. Nesse processo a ação é o fator primordial que possibilita o entendimento da realidade e sua possível transformação. Na visão de Luckesi (1991, p.47), a ação é compreendida como “elemento fundamental – é básico para que haja entendimento e o entendimento transformar – se em suporte poderoso da condução da ação.” Assim, se compreende o conhecimento de uma forma abrangente, não se limita apenas à compreensão da realidade, de uma teoria, mas, sobretudo, o exercício da ação, se tornando um modo de agir, de fazer e atuar na realidade.

Na sociedade, nos diferentes âmbitos sociais, as inovações ocorrem rapidamente. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento evolui de maneira simultânea, entretanto, conseqüentemente por diversos fatores, políticos sociais, econômicos, entre outros, a detenção deste conhecimento não chega ao alcance de todos e, como conseqüência, o indivíduo torna-se um ser “alienado”, inerte frente às situações que determinam sua condição de ser e atuar na sociedade. Complementando, Luckesi (1991) tem a visão de que, quando não somos capazes de administrar nossos problemas, recorremos a outros capacitados e habilitados, que por vezes usufrui dessa situação. Não conhecer nossos direitos nos torna dependente, não perceber nossas capacidades de transformação nos leva ao comodismo social, nos tornando vítimas de nossas alienações.

A compreensão de que o conhecimento está reservado apenas para uma parte da sociedade, é reflexo de uma cultura predominante que prevalece desconhecendo a capacidade do homem de compreender e refletir. O conhecimento não é privilégio apenas para alguns Luckesi (1991, p.51) aponta que “O conhecimento é uma capacidade disponível a nós seres humanos para que processemos de forma mais adequada à vida”. Ainda neste sentido, o autor complementa que o conhecimento pode ser constituído em diferentes situações no dia a dia, como em situações complexas. Tal afirmação leva ao entendimento de que, o conhecimento está ao alcance de todos, entretanto, a reflexão acerca da realidade na prática cotidiana é o que possibilitará a aquisição de novos conhecimentos.

Neste processo, no sentido de garantir liberdade e autonomia, o homem deve lançar mão de seu instrumento maior que é conhecimento e dessa forma possibilitar a transformação de sua realidade. O homem ciente do mundo em sua volta pode atuar modificando-o e adequando-o conforme suas necessidades, entretanto, o domínio do conhecimento alcançou apenas uma parte da humanidade, o que ocasionou várias conseqüências como as desigualdades, a opressão, a alienação entre outros. Contudo, apesar do conhecimento ter se tornado exclusividade para muitos, não se limita apenas a uma parcela, uma vez que é inerente a todo ser humano. Assim, é preciso que o indivíduo reflita sobre o conhecimento, busque compreender sua realidade, e, através da ação e da prática, possa transformá-la.

4 | A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL COMO SUBSÍDIO PARA A PRÁTICA DOCENTE

A educação brasileira se organizou entre conflitos e muitas lutas, tornando-se um problema complexo de ordem nacional, até que fosse estabelecida a legislação para a educação. Craidy (1998) aponta que houve um grande envolvimento de toda sociedade durante oito anos, neste contexto a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 foi objeto de disputas acirradas que mobilizaram vários setores da sociedade civil incluindo associações de classe, igrejas, empresários, associação de dirigentes da educação, representantes do sistema público e privado de ensino e ainda órgãos oficiais responsáveis pela educação. Dessa forma, se compreende a importância da educação para a sociedade, logo, é preciso que a sociedade seja partícipe das transformações que nela ocorrem.

Assim, sendo a LDBEN a lei que rege a educação nacional, deve ser compreendida como o eixo central da educação, logo a escola é o principal ambiente no qual deve haver o conhecimento e comprometimento com a utilização deste instrumento, para a melhoria e adequação de suas necessidades, dos direitos dos indivíduos que ali se inserem, da prática docente e do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, considerando o educador como agente principal e responsável pelo processo educativo, recai sobre sua prática as diversas questões relativas à educação, cabendo a ele conhecer e utilizar a LDBEN como subsídio em sua prática para que dessa forma possa obter melhorias no desenvolvimento dos educandos bem como em seu trabalho. Sobre este contexto Franco (2012, p.160), ressalta que:

O professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal.

A LDBEN, apesar de ser um documento jurídico, é a representação das reivindicações apresentadas pela sociedade, no qual em seus artigos e incisos estão as diretrizes a serem cumpridas em âmbito educacional. Ao ser elaborada, a LDBEN contemplou a educação, e em se tratando do docente alguns pontos foram de grande relevância. De acordo com Craidy (1998, p. 31) o título VI - que trata dos profissionais da educação, descreve a valorização do profissional:

Título VI: Dos profissionais da Educação - Neste título fica estabelecido que a formação de docentes para a educação básica feita em nível superior, admitido o nível médio na modalidade Normal para os que atuarem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil. Fica reafirmado o ingresso exclusivamente por concurso, o direito ao aperfeiçoamento profissional cotidiano, o piso salarial, a progressão funcional e as condições adequadas de trabalho. As questões relativas a regulamentação dos planos de carreira do magistério serão objetos de legislações específicas, que deverão respeitar os princípios estabelecidos na LDB.

Ainda quanto ao docente, seguem outros artigos relacionados à sua valorização profissional, neste sentido Demo (1997, p.53), enfatiza que:

O capítulo sobre os profissionais da educação (at. 61 ss.) destaca ainda alguns pontos interessantes, como a “associação entre teoria e práticas” (art. 61.1), a valorização da “formação e experiências anteriores” (II), “prática de ensino no mínimo, trezentas horas” (art. 65), a possibilidade de aceitar o “notório saber”. Em substituição a títulos acadêmicos no magistério superior (art. 66, parágrafo único), e a “experiência docente” como pré-requisito para o exercício profissional (Art. 67, Parágrafo Único).

O título VI ao falar dos profissionais da educação refere-se a necessidade da formação docente para a sua atuação, assim compreende-se que a atuação docente não pode ser realizada de qualquer forma, mas sobretudo com conhecimento específico para o exercício da profissão. Ainda no título VI, a lei afirma os direitos dos profissionais da educação referentes ao aperfeiçoamento profissional, ao salário, as condições de trabalho e plano de carreira, e prossegue do Artigo 61 ao Artigo 67 relatando sobre experiências, a relação da teoria com a prática, e a experiência docente. Assim, estes artigos abrangem a valorização da prática a partir das experiências do docente, possibilitando ao docente a criação de novas práticas que contribuirão para o desenvolvimento de seu trabalho e as relações com a organização escolar, em sala de aula e com a clientela atendida.

Em se tratando do Título IV Artigo 12 os artigos que se seguem tratam da autonomia da escola. A escola terá a oportunidade de conduzir a administração de sua proposta pedagógica entre outras atribuições. Assim o artigo se apresenta da seguinte forma:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas -aulas estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- VI. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VII. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da Sociedade com a escola;
- VIII. informar os pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como a execução da proposta pedagógica da escola. (redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009).

Os incisos deste Artigo apresentam uma proposta de autonomia para a escola. Será responsabilidade da escola conduzir as determinações que nele se inserem. O

grande ganho para a escola e educadores foi a elaboração da proposta pedagógica, a qual envolve gestor, professor, pais, alunos e funcionários, observando o contexto cultural e adequando de acordo com a realidade escolar.

Assim, compreendendo que para uma boa prática é interessante pesquisa e conhecimento, a lei contempla o profissional neste sentido. Ainda pode-se observar que a lei favoreceu a autonomia da escola, o que representa um grande avanço uma vez que possibilitou a organização interna da escola, incluindo o docente, o aluno e demais membros. Conhecendo as dificuldades da escola, os objetivos da proposta pedagógica se tornam viáveis, possibilitando alcançar suas metas.

5 | A METODOLOGIA PARA A PESQUISA

Iniciamos a metodologia, por ser um elemento obrigatório para a pesquisa e de grande importância. Neste sentido, Martins Júnior (2009, p. 77) aponta que “a metodologia se constitui num elemento obrigatório nos projetos de pesquisa exploratória, descritiva e experimental, porque o pesquisador deverá descrever todos os passos utilizados na realização do estudo”. Dessa forma, a realização dos processos metodológicos dará embasamento para o pesquisador subsidiando seu trabalho.

A presente pesquisa desenvolvida foi do tipo pesquisa de campo, descritiva, com análise quantitativa e qualitativa. Como instrumento de coleta e formulação de dados optamos pela utilização do questionário. O uso do questionário foi interessante por nos permitir um melhor embasamento para a pesquisa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 25 docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, a pesquisa foi realizada em escolas municipais da cidade de Abreu e Lima - PE, região metropolitana da Zona Norte a 19 km do Recife – PE.

6 | ANÁLISE DA PESQUISA

Para uma melhor compreensão da pesquisa, os procedimentos para a transcrição dos dados, atenderam aos requisitos das análises qualitativa e quantitativa. Para tal, buscamos embasamento teórico no sentido de atender as análises. Neste sentido, Richardson (2008) enfatiza a importância do método quantitativo por representar uma margem de segurança, uma vez que busca garantir a precisão dos resultados quanto às inferências.

Quanto à pesquisa qualitativa, Richardson (2008, p.79) prossegue refletindo que “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico com base de processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Neste sentido, prosseguimos com a pesquisa atendendo as normas dos métodos

em seu desenvolvimento.

A escolha por estes tipos de análises se deu pelo fato dos mesmos atenderem os objetivos da pesquisa e, por ser a análise qualitativa mais abrangente, houve a possibilidade de uma melhor compreensão tanto do objeto de estudo quanto do universo da pesquisa. Em se tratando da análise qualitativa, por ser objetiva, nos permitiu uma compreensão precisa sobre o tema em estudo. Os dados colhidos pelos questionários foram selecionados e catalogados, em seguida transcritos para as tabelas, em percentual, as perguntas foram respondidas à luz da interpretação das pesquisadoras, em consonância com as características da análise qualitativa. No decorrer da pesquisa, foram observados e colhidos alguns dados a partir de diálogos que foram de grande relevância, uma vez que serviram como embasamento para complementar as interpretações e conclusão.

A seguinte análise corresponde às perguntas complementares do questionário, nas quais foram levadas em consideração algumas falas dos questionados como complemento para a análise. Optamos, ainda, por identificar os docentes por (P), preservando assim suas identidades. Para uma melhor compreensão da discussão dos resultados, serão analisadas as respostas mais semelhantes.

2º Pergunta: Cite que conhecimentos tem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional N° 9.394/96.

2º Pergunta: Cite que conhecimentos tem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional N° 9.394/96.	3º Pergunta: Esses conhecimentos têm contribuído para sua prática em sala de aula? Como?
P 1 - No momento não lembro.	P 1 - Não respondido.
P 2- Não estudei, mas não lembro.	P 2 - Não respondido.
P 3 - Gostaria de lembrar, mas faz tempo que estudei.	P 3 - Não respondido.
P 4 - Foi feita para a educação.	P 4 - Não respondido.
P 5 - É a lei que está destinada à educação.	P 5 - Não respondido
P 6 - Não me lembro de muita coisa, mas sei que é responsável pela educação.	P 6 - Não respondido.
P 7 - Já faz um tempo que não faço uso dessa lei.	P 7- Não respondido.
P 8 - Que é a lei da educação.	P 8 - Sei que são muitas coisas, mas a principal é a formação para professor.
P 9 - É a lei da educação	P 9 - Não respondido.
P 10- Que é a lei da educação é responsável pela educação do país	P 10 - Sim a partir do momento em que a educação interfere em minha prática; direito á educação, inclusão social, formação para docentes.
P 11 - Não lembro em específico, mas é para resolver problemas da educação.	P 11 - Não respondido.
P 12 - Para resolver problemas da educação.	P 12 - Contribui na gestão da escola.
P 13 - Lembro pouco estudei para concurso.	P 13 - Acredito que para a inclusão.

P 14 - Não lembro.	P 14 - Não respondido.
P 15 - É a lei de toda a educação do Brasil, feita para escola e educadores.	P 15 - Na questão da verba, da merenda, da autonomia da escola.
P16 - Que foi criada para favorecer a educação	P16 - Não respondido
P 17 - Regulariza a educação	P 17 - Não respondido
P 18 - Regulamenta todas as ações pedagógicas	P 18 - De certa forma sim, porém muita coisa já se faz necessário mudar.
P 19 - É a lei destinada a atender a educação.	P 19 - Agora não sei associar, mas ajuda sim.
P 20 - Assegura a educação do Brasil, os investimentos, material didático.	P 20 - Sim. Uma vez que contribui quando direciona a educação quando deu autonomia as escolas para organizar o seu PPP, assim nossa prática acompanha os projetos da escola, valorizando nossos alunos, não só a aprendizagem, mas toda sua formação cidadã.
P 21 - É uma lei que regulamenta a educação do país foi sancionada em dezembro de 1996.	P 21 - Sim. A partir das formações, plano de carreira inclusão verba assegurada pela união, para os investimentos na escola, no aluno e em material didático.
P 22 - É para as nossas escolas que colabora na educação nacional e o direito na escola.	P 22 - Contribui para as famílias. Lembro que serve também para os professores.
P 23 - Administra a educação.	P 23 - Posso falar na garantia da merenda.
P 24 - Que é a lei que organiza a educação nacional, em seus títulos e artigos estão vários direitos e deveres, as obrigações dos estados e municípios entre outros.	P 24 - Sim. Quando é obedecida, quando o município se responsabiliza, em cumprir a lei, investindo no professor e no aluno, quando investe em materiais didáticos, fardamento, merenda, tudo isso contribui para minha prática.
P 25 - Destinada à educação.	P 25 - Na família, na escola.

Quadro 1. Perguntas e respostas. Fonte: Pesquisa de campo, 2015

Analisando as respostas dos docentes: P1, P2, P3, P4, P7, P9, P11, P16 e P17, observamos que os mesmos desconhecem o contexto da LDBEN, não há um conhecimento específico quanto à lei. Essa constatação revela que há um distanciamento quanto à importância do conhecimento sobre a LDBEN para a prática docente.

Em relação aos docentes P5, P6, P8, P12, P13, P19, P22, P23 e P25 observa-se que há algumas informações, sobre a LDBEN. Em algum momento de sua formação, ou em sua prática, foi possível o contato com a mesma, entretanto, essas informações não podem ser consideradas como conhecimento, uma vez que o conhecimento, é a compreensão e reflexão da realidade ao qual está inserido, sobre este contexto Luckesi (2011, p.154), enfatiza que “O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através da sua confrontação com essa mesma realidade.” Complementando, Machado (2004, p.123) aponta que, “Falar em informação, no entanto, ainda não é falar de conhecimento [...] A mera informação não conduz ao conhecimento”.

Analisando as respostas dos docentes P10, P15, P18, P20, P21 e P24, percebemos que há sim, de fato, um conhecimento sobre a LDBEN, e que o conhecimento quanto à lei contribui para a prática docente. Assim, relacionando a análises dos grupos de docentes descritos, podemos perceber que há uma quantidade elevada de docentes que não conhecem a LDBEN, uma vez que o conhecimento difere-se de informação. Entretanto, analisando o grupo, P10, P15, P18, P20, P21 e P24 observamos que há um conhecimento sobre a LDBEN, as respostas estão em consenso de que:

- “É a lei que regulamenta a educação Nacional, feita para as escolas e educadores, regulamenta as ações pedagógicas, materiais didáticos, entre outros.”
- “Em se tratando da contribuição para a prática docente, a lei contribui para a autonomia da escola, formação continuada para os professores, a inclusão social, assegura verbas destinadas a educação, para materiais didáticos, estes investimentos contribuem para a prática.”

Ainda no decorrer dos diálogos, pudemos ouvir dos docentes algumas questões de grande relevância:

- “A Lei de Diretrizes e Bases foi muito importante para a educação, mas é preciso sua valorização, ser mais discutida entre os professores e todos da escola”. (P- 24).
- “Só estudei essa lei para concurso, depois não vi mais”. (P-13).
- 1ª Pergunta: “No momento não lembro”.
- 2ª Pergunta: Não foi respondida. (P- 1)

A fala dos docentes confirma o pensamento de Pereira (2001, p.50) “O educador deve sentir necessidade de examinar sua prática educativa e, de buscar sempre sua atualização, exigindo espaços em níveis altos de qualificação.” Assim, podemos observar a necessidade de uma reflexão quanto à sua prática docente.

7 | RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos dados da pesquisa descritiva com análise qualitativa e quantitativa demonstrou que, em sua maioria, os professores entrevistados foram do 2º ano, com 32%. Quanto à formação dos docentes, todos os entrevistados são pós-graduados, entretanto há apenas quatro (4) mestras e uma (1) doutora. Observa-se, assim, que em relação à formação há um número relativamente pequeno de mestras e doutoras, a partir da fala de alguns docentes, que a falta de continuidade aos estudos se dá principalmente por questões financeiras e de trabalho.

Em relação às escolas campo de pesquisa, optamos em realizar a pesquisa nas escolas municipais ficando assim 100%, uma vez que o município disponibiliza de várias escolas de Ensino Fundamental séries iniciais, tornando-se, assim, viável para a realização da pesquisa. Em se tratando do sexo, os docentes entrevistados

foram 100% do sexo feminino. De acordo com as professoras “ainda há essa cultura das mulheres assumirem a educação”. Em relação à idade, as professoras estão com a faixa-etária acima de 38 anos, podendo ser considerada como uma idade relativamente adequada para atuar. No tocante às questões sobre a LDBEN, em relação ao conhecimento da LDBEN, 100% dos professores afirmam respostas positivas, entretanto ao avançarem para as questões seguintes as informações não condiziam com a primeira resposta. Como já citado anteriormente, o conhecimento não pode ser confundido com informação, há, então, certa contradição nessa questão. Após confrontarmos com as respostas seguintes verificou-se que apenas seis (6) professoras ou 24% das professoras alcançaram êxito nessa resposta.

Notocante a contribuição do conhecimento para a prática docente em sala de aula, As perguntas foram respondidas adequadamente, apenas por seis (6) professoras, ou seja, 24%. As demais informações foram negativas ou desconhecidas.

Neste sentido, com a pesquisa foi possível concluir que, em sua maioria, os docentes entrevistados não conhecem a LDBEN, em seu contexto geral. Entretanto, dos docentes questionados que conhecem a LDBEN, sua função na educação, e o seu contexto, concordam que a lei contribui sim para a prática docente a partir de suas determinações e do exercício na prática.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos objetivos deste trabalho, e os dados da pesquisa investigados, concluímos que não há conhecimento dos docentes dos anos iniciais do Ensino fundamental das escolas municipais de Abreu e Lima-PE. Percebemos que em alguns momentos, os docentes demonstraram possuir alguma informação, não sendo suficiente para contemplar as perguntas do questionário.

Em relação aos docentes que responderam as perguntas adequadamente, com propriedade e conhecimento, ao responderem os questionários confirmaram que a LDBEN contribui para a prática docente, ao determinar melhorias para os docentes como formação continuada, reconhecimento da profissão, concurso público, autonomia para professor e escola, entre outros. Concluímos assim, a importância do conhecimento da LDBEM para a prática docente.

Com a realização desta pesquisa, percebemos a partir de seus resultados a amplitude desta temática e como ela deve ser discutida em outros níveis da educação, sobretudo, com relevância nos cursos de formação de docentes, no tocante a necessidade de se aprofundar este assunto observando como a LDBEN é contextualizada no curso. E, nesta perspectiva, é importante considerar que o não conhecimento destes, quanto à LDBEN, pode estar atrelado a diversos contextos. Neste sentido, esta pesquisa abre possibilidades para futuras pesquisas, podendo contemplar o ensino superior, na formação docente com maior ênfase, tendo em

vista que o curso para professores abrange diferentes conteúdos com os quais se relacionam diretamente com a LDBEN, por se tratar de uma lei que traz diversos aspectos, inclusive orientações para que a educação se torne uma educação com consciência. Para tanto, um caminho possível e fundamental seria o conhecimento mais abrangente do contexto político e social no qual foi elaborada a LDBEN, compreendendo o envolvimento e a importância de toda sociedade neste processo, e sua importância para a educação e sociedade, cientes de que este processo deve ser contínuo haja vista que a lei se reestrutura de acordo com as necessidades educacionais, bem como contextualizar as disciplinas com base na análise e reflexões à luz da LDBEN. Compreendendo que esta lei permeia todo processo educacional.

Observando, também, a metodologia e instrumento de pesquisa, (questionário), percebemos que para uma pesquisa mais ampla, deve ser considerada a possibilidade de se introduzir também como instrumento para coleta de dados a técnica de observação. Dessa forma, será possível uma melhor compreensão e aprofundamento quanto à temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834- 27841.

BIANCHET, Sandra Braga; REZENDE, Antônio Martinez de. **Dicionário do Latim Essencial**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. **LDB: sua significação para a educação nacional**. *Pátio*, Porto Alegre, ano II, n. 05, mai/jul, p. 29-31, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagoia e prática docente**. 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *et al.* **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, José Nilson. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. ed. 28. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, José Santos. **Pedagogia da diferença: crítica ao currículo da escola pública**. Recife. Ed. do Autor, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO METODOLOGIA PARA PENSAR O TEMPO E O ESPAÇO: O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

Camila Silva Pinho

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/RJ, Valença, Grupo Linguagens, Infância e Educação (LINFE). E-mail: camilinhaspinho@gmail.com

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Doutora em Educação, Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora Grupo Linguagens, Infância e Educação (LINFE).

E-mail: rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br

Andreia Cristina Teixeira Tocantins

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora Grupo Linguagens, Infância e Educação (LINFE).

E-mail: andreiatocantins@hotmail.com

RESUMO: Este texto, que é parte de uma pesquisa de iniciação científica, discute o papel que as múltiplas linguagens ocupam no ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo deste estudo é o de problematizar, por meio de narrativas de crianças, sentidos atribuídos a esses campos do saber a partir do trabalho com a literatura, o desenho e as linguagens cartográfica, lúdica e matemática. Pela interpretação dessas narrativas guardadas individualmente em portfólio, pode-se verificar que as experiências lúdicas com as múltiplas linguagens foram as que desencadearam aprendizagens,

constituindo-se como uma metodologia a ser considerada nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço. Múltiplas linguagens. Narrativas de crianças. Tempo.

MULTIPLE SPEECHES AS A METHODOLOGY TO THINK ABOUT TIME AND SPACE: CHILDREN'S POINT OF VIEW

ABSTRACT: This text, part of a scientific initiation research, discusses the role that multiple languages take in the teaching of History and Geography in the early years of elementary school. The aim of this study is to discuss, through child narratives, the meanings granted to these fields of knowledge, from the work with literature, drawing and cartographical, playful and mathematical languages. It can be seen, by interpreting these stored narratives individually in portfolio, that the playful experiences with multiple languages were the ones that triggered learning, establishing itself as a methodology to be considered in pedagogical practices.

KEYWORDS: Child narrative. Multiple languages. Space. Time.

METODOLOGÍA DE VARIOS IDIOMAS COMO PENSAR QUE EL TIEMPO Y EL ESPACIO:

RESUMEN: Este texto, que es parte de una investigación de iniciación científica, discute el papel que ocupan en las múltiples lenguajes en la enseñanza de la Historia y de la Geografía en los primeros años de la escuela primaria. El objetivo de este estudio es problematizar a través de las narrativas de los niños los significados atribuidos a estos campos de conocimiento por medio de lo trabajado con la literatura, el diseño y lenguajes cartográfica, lúdica y matemática. Por la interpretación de estas narrativas almacenadas individualmente en un cuaderno, se puede observar que las experiencias lúdicas con múltiples lenguajes fueron que condujo el aprendizaje, estableciéndose como una metodología para ser considerada en las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Espacio. Múltiples lenguajes. Narrativas de los niños. Tiempo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o papel das múltiplas linguagens na compreensão e na problematização de conceitos do campo da História e da Geografia, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando constituir formas outras de entendimento do mundo. O texto, resultado de uma pesquisa desenvolvida no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, busca refletir sobre o papel que o ensino de História e Geografia desempenha na formação do leitor. Tal reflexão sustenta-se a partir da importância dada ao fato de a criança estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir explicações sobre o que vê e sente, entrecruzando as experiências de vida e o conhecimento histórico e geográfico com o universo de múltiplas linguagens¹.

Para tanto, optamos por analisar as narrativas produzidas pelas crianças do 5º ano do Ensino Fundamental partindo de um disparador de memória. Tais narrativas foram oriundas das discussões em sala de aula a partir do contato com um portfólio elaborado por esses estudantes nas aulas do módulo *Educação Geográfica e Histórica pelas imagens literárias: múltiplas linguagens*, em anos anteriores². Esse módulo, que é trimestral, tem por objetivo provocar espaços de reflexão entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre formas de conhecer o mundo pelos campos de ensino da História e da Geografia. A pesquisa que dá origem a este texto foi desenvolvida a partir das práticas pedagógicas desse módulo realizadas durante os anos de 2011 e 2012³.

Em linhas gerais, com a realização da investigação, procuramos entender

1. Esta pesquisa deu origem à monografia de Silva (2014) cujos resultados parciais foram colocados em debate no 6º Seminário Brasileiro/3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação.

2. O módulo se constitui em um modelo de aula realizado uma vez por semana, durante 45 minutos, nas turmas da instituição, com diferentes temas. Cada módulo se configura, em sua maioria, em um trimestre, podendo ser trabalhado nas três turmas de cada ano (série) durante o ano letivo. Em última instância, informamos ao leitor que as turmas no Colégio de Aplicação mantêm um padrão de 30 alunos em cada.

3. Importante informar ao leitor que a professora que ministrou o módulo de História e Geografia nos 2º e 3º anos - 2011 e 2012, respectivamente -, foi a mesma que lecionou História e Geografia na turma do 5º ano - 2014 - que produziu as narrativas fontes desta pesquisa.

como as experiências com os encontros do módulo contribuíram para a construção de aprendizagens históricas e geográficas. Nesse contexto, trabalhamos com a hipótese de que, no ensino dessas áreas de conhecimento, as diferentes linguagens podem se constituir como uma prática importante na produção de sentidos sobre o tempo e o espaço.

A fim de subsidiar essas análises das produções das crianças, trazemos, na primeira parte deste texto, o referencial teórico que discute as relações temporais e espaciais que constituem o homem no mundo, por serem pontos definidores das âncoras que sustentam a educação do olhar das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A narrativa como perspectiva metodológica é o tema central da segunda parte deste trabalho na qual apresentamos a concepção segundo a qual analisamos os textos produzidos pelas crianças, compreendendo-os como fonte da pesquisa. Na sequência, procedemos à exposição das análises sustentadas em temas definidos a partir da interação do pesquisador com as narrativas produzidas pelas crianças no período supracitado. Tais análises nos permitem afirmar que a linguagem literária representa um ponto a ser considerado no processo de relação da criança com o conhecimento, possibilitando, inclusive, o seu contato com outras linguagens.

O estudo do tempo e do espaço: desafios para o ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

O objetivo aqui é pensar sobre o significado de educar para a compreensão do tempo e do espaço no intuito de refletir sobre o ensino das disciplinas de História e de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, defendemos que estudar História implica analisar o que acontece, o que aconteceu e o que poderá acontecer com os homens a partir de diferentes pontos de vista, compreendendo a importância das fontes para entender uma dada temporalidade. Assim, torna-se possível desenvolver uma criticidade diante da História, de modo que o passado adquira sentido para os educandos, como sujeitos históricos situados no presente. Noutras palavras, significa tomar o passado como momento capaz de produzir sentidos para os sujeitos que vivem o tempo atual (MIRANDA; ALMEIDA, 2010).

A partir do exposto, o que defendemos é que a utilização de diversas fontes e linguagens, com o intuito de compreender um tempo histórico, pode auxiliar no entendimento de acontecimentos, possibilitando o estabelecimento de diálogos temporais através do acesso a fontes que coloquem, em dúvida, certezas. Entendemos essas fontes como produções humanas, originárias da relação do homem com uma dada temporalidade.

Nesse processo de se educar para a compreensão da História, oportunizar que as crianças explorem seus conhecimentos acerca de determinados assuntos é de suma importância, uma vez que elas trazem consigo uma gama de conhecimentos de mundo que podem ser incorporados ao processo de ensino. Trabalhar a partir

dos significados que as crianças atribuem ao tempo a partir de sua perspectiva no presente faz com que elas se sintam parte da história (MIRANDA; ALMEIDA, 2010).

Uma das formas de desenvolver tal trabalho é através de práticas de memória. Essa dinâmica permite que os alunos se compreendam por meio de suas próprias representações. Isso porque a memória é uma característica pessoal que mostra como o ser humano se relaciona com o passado e que elementos ele considera significativos. Dessa maneira, a narrativa encontra na memória uma fonte de produção que pode potencializar dinâmicas de lembranças e esquecimentos.

Nesse sentido, todos têm algo a ser lembrado ou esquecido durante a vida. Sua intencionalidade depende da relação que estabelecemos com as pessoas, com os lugares, tendo em vista que, quando narramos, fazemos escolhas sobre o que contar, estabelecendo uma seleção nas memórias. Narrar histórias em aulas é uma forma de relatar o passado, de modo que, durante o percurso, relações sejam estabelecidas. Logo, as narrativas surgem, muitas vezes, mediadas por memórias de um tempo vivido, permitindo que a pessoa retome vivências individuais, identificando elementos que as tornam coletivas, tal qual ocorreu no módulo.

No que se refere à Geografia, defendemos um ensino que busque, primordialmente, compreender as relações existentes entre o homem e o espaço que o rodeia, considerando, para isso, a realidade concreta do espaço vivido por cada sujeito, tanto na dimensão global quanto na local. A concepção de ensino de Geografia que sustenta este estudo é a de que é preciso compreender que as paisagens que nos cercam representam acontecimentos ocorridos ao longo do tempo histórico em um determinado lugar, constituindo as paisagens que formam o espaço.

Nesse sentido, em confluência com Straforini (2001), a criança forma-se como leitora, geograficamente falando, na medida em que passa a compreender o espaço vivido por ela, enfrentando desafios na busca pelo entendimento de formas de registrar o mundo ao seu redor. São linguagens que podem encontrar significação na medida em que as representações gráficas e cartográficas possam ser objeto de diálogo nas práticas de leitura do espaço (ALMEIDA, 2001).

A linguagem gráfica coloca-se como instrumento essencial para perceber a noção de espaço que é estabelecida pela criança, sobretudo através do desenho. O desenho pode surgir pelo prazer em riscar, em que tais rabiscos representam objetos constituídos de significados, ou mesmo quando requerem uma explicação oral das crianças, possibilitando o estabelecimento de relações (ALMEIDA, 2001). Partimos do pressuposto de que as crianças representam, em desenhos, suas experiências com o lugar, iniciando, dessa forma, um processo de desenvolvimento da linguagem cartográfica que pode e deve ser ensinada nas escolas a partir dessas e de outras representações canônicas (mapas em geral).

A essas representações somam-se as linguagens fotográficas e matemáticas que possibilitam um alargamento na visão do espaço. As fotográficas podem educar o olhar da criança para permanências e/ou mudanças dos lugares observados. A

matemática pode educar o olhar para uma visão global dessas mudanças, quando agrupa informações, oportunizando comparações sobre um conjunto de dados.

Concebemos, portanto, um ensino para além do acervo de conteúdos, o que poderá ser alcançado através do estabelecimento das relações entre as identidades individuais, sociais e coletivas. Assim também acontece ao interagirmos os fatos particulares com o contexto social mais amplo, a partir da construção das noções de diferença, semelhança, continuidade e permanência, com o uso de metodologias diversas, do significado de letramento e, por conseguinte, da utilização das múltiplas linguagens e da construção de narrativas como metodologia de trabalho.

As colocações anteriores, que remetem a questões centrais do ensino de História e Geografia para os anos iniciais, encontram na memória um elemento transversal, por permitir dialogar com tempos e os espaços. As memórias que contam a história das aulas do módulo e a experiência íntima e coletiva dos alunos com elas são permeadas de lembranças e esquecimentos. Nesse sentido, as narrativas foram utilizadas como recursos que auxiliaram no processo de construção identitária e de recuperação de uma memória individual e coletiva, constituindo-se como um instrumento no trabalho com o ensino de História e também de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal perspectiva evidencia uma compreensão de ensino como prática reflexiva dialógica, inacabada, integrada; um processo contínuo, construído e reconstruído, conforme apresentado a seguir.

NARRATIVAS DE CRIANÇAS: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA

O objetivo neste tópico é apresentar o referencial teórico-metodológico escolhido: a narrativa, bem como os procedimentos metodológicos que sustentaram a defesa do referido módulo como uma modalidade de ensino a ser considerada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Tal escolha metodológica decorre do fato de crianças poderem narrar sobre suas experiências literárias, constituindo-se em fontes de pesquisa materializadas a partir do uso das suas produções orais e dos registros pessoais escritos por elas.

Entendemos a narrativa como possibilidade interpretativa de diferentes pontos de vista. Além desse caráter reflexivo, a narrativa como metodologia requer do pesquisador a observação atenta ao contexto em que a pesquisa se realiza e aos efeitos mais amplos das relações estabelecidas, atentando para questões que antes passavam despercebidas (MELLO; RODRIGUES; MACHADO, 2010). Nessa perspectiva metodológica, é importante enfatizar que se trata de um adulto interpretando textos produzidos por crianças, buscando captar seus pontos de vista. O esforço, nesse caso, é o de buscar compreender implícitos das colocações das crianças, destacando-se o fato da dificuldade de deslocamento desse lugar de adulto.

A escolha por analisar as narrativas produzidas pelas crianças, para compreender os sentidos que atribuem para as discussões oriundas do campo de ensino das Ciências Humanas, justifica-se pelo fato de buscarmos sustentar a hipótese de que o trabalho que vimos realizando no módulo contribui para a formação de um leitor que reflete sobre questões postas no mundo.

Em confluência com as discussões de Chaves (2014), a narrativa, neste texto, é concebida como meio de informar os resultados do trabalho de uma das pesquisas desenvolvidas no módulo – uso das múltiplas linguagens como uma possibilidade metodológica para o ensino de História e Geografia. A partir disso, é vista como meio para pensar e entender melhor o ensino e as práticas educacionais exercidas nesse módulo, bem como para auxiliar na compreensão do ensino dessas áreas do conhecimento, abrindo novas perspectivas de pesquisas.

Consideramos, para fins deste texto, as dimensões da sociabilidade e da temporalidade narrativa como elementos que propiciaram a identificação de possibilidades e limites da proposta apresentada.

A sociabilidade é definida em dois aspectos: as colocações das crianças nas suas experiências pessoais com o módulo em diferentes tempos – condições pessoais – e o ambiente no qual os diferentes encontros aconteceram - condições sociais. As condições pessoais vistas como aquelas que remetem a sentimentos, e as sociais, ao ambiente no qual e sob o qual as narrativas das crianças foram produzidas (MELLO; RODRIGUES; MACHADO, 2010).

Já no que diz respeito à temporalidade, é preciso, a nosso ver, entender o movimento que as crianças empreenderam no momento em que produziram os registros do portfólio, olhando, portanto, para o passado. Da mesma forma, interpretar essa definição a partir de perspectivas futuras dadas pelo movimento do presente – produção da narrativa. O pesquisador olha, então, para trás e para frente.

Com base nessas questões metodológicas, buscamos analisar as narrativas produzidas pelas crianças em situações de interação com a leitura literária, que desencadeou o registro de outras linguagens. Acreditamos, de acordo com Vygotsky (2007), que é pela interação que o ser humano se constrói, transforma-se, cria e recria a si mesmo, dialogando e criando significados para os seus atos e falas. Na escola, as palavras funcionam como meio de comunicação, como modo de organizar as ações e interações, como portadoras de novos conhecimentos e como objeto de ensino. Nesse sentido, refletir sobre o que se leu e escreveu, como e sob que condições se aprendeu esse bem cultural, pode auxiliar no processo de letramento. O que se discute aqui é que a compreensão histórica e geográfica, pela via das múltiplas linguagens, envolve aspectos sociais, históricos, culturais, linguísticos, cognitivos e afetivos, o que implica considerar o contexto sociocultural dos estudantes.

Temos como pressuposto teórico que as mediações promovidas nas práticas de leitura do módulo devem possibilitar processos de reelaboração estabelecidos a partir de zonas de desenvolvimento proximal - distância entre o nível de desenvolvimento

real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007).

As interpretações dessas narrativas nos permitiram elencar pontos centrais de análise pautados nas experiências das crianças com os livros de literatura, que produziram referências para pensar sobre os sentidos que atribuíram para essas vivências literárias.

“O DIA QUE MAIS ME MARCOU FOI...”⁴: O QUE DISSERAM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS⁵

As narrativas produzidas pelas crianças sobre os momentos vividos e rememorados nos módulos constituíram-se como subsídio para as análises deste trabalho. A organização das fontes da pesquisa foi definida a partir do nosso olhar de pesquisadoras para os discursos das próprias crianças, buscando identificar significados que atribuíram para o que ocorrera nos encontros dos módulos, mediados tanto pela linguagem literária quanto pela gráfica, fotográfica, matemática e cartográfica. Para tanto, elencamos as seguintes categorias: Lembrar-Esquecer: as permanências, continuidades e descontinuidades; Espaço - tempo: os lugares em que vivemos; Literatura infantil: as histórias que nos marcam. O que estabelecemos para sustentar as análises desses três pontos foi o entendimento das narrativas produzidas pelas crianças a partir do recorte de acontecimentos que ocorreram posteriormente (para frente) e anteriormente (para trás), para pensar a dimensão do tempo. Na mesma medida, as sensações pessoais (para dentro) e os sentidos dados a partir de experiências coletivas (para fora), para organizar as discussões sobre o espaço.

LEMBRAR- ESQUECER: PERMANÊNCIAS, CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

O que lembramos e por quê? O que esquecemos e por quê? Perguntas que encontram nos sentidos que conferimos às nossas experiências uma dimensão de explicabilidade. Entendemos que tanto os objetos quanto as pessoas e os lugares potencializam essas dinâmicas operadas na memória porque dizem de experiências marcadas no e pelo tempo. A memória remete a um tempo passado que pode ser ressignificado pelas experiências do presente, tal qual ocorreu com o portfólio em que foram registradas as memórias das vivências em tempos cronológicos distintos.

4. Trecho presente em um número significativo de narrativas.

5. Informamos que os nomes dos alunos são fictícios e que apresentamos as falas em itálico.

Ao ter em mãos o artefato que disparou memórias, podemos observar que, para algumas crianças, determinadas lembranças retornaram ao pensamento. Para Miranda e Almeida (2010, p. 72), “lembranças – ou aquilo que é guardado – são ‘náufragos’ em um mar de esquecimentos”. Portanto, aquilo que se seleciona é algo muito pequeno, se considerarmos a complexidade e a profundidade da vida humana no tempo. Desse modo, percebemos que nem tudo se tornou significativo para todos, que os momentos vividos são, algumas vezes, deixados de lado por uns e por outros, não. Tal seleção não encontra motivo previamente definido. Mesmo variando em termos de explicação, as seleções ocorrem, a nosso ver, pelos significados atribuídos pelos sujeitos a partir da relação com o objeto ou uma situação em determinado lugar e tempo.

As narrativas das crianças apontaram para a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, tanto no módulo do 2º ano quanto no do ano subsequente. As aulas em que elas puderam brincar e levar brinquedos tornaram-se as mais significativas, permeando fortemente suas memórias, o que possibilitou lembranças sobre a construção de um brinquedo - a peteca-, assim como o livro de literatura que desencadeou a vivência lúdica - *Brincadeira de todos os tempos* (RAMOS, 2011). O encontro a que se referem esses estudantes, ocorrido quando estavam no 2º ano, teve início com uma pesquisa sobre as brincadeiras preferidas do tempo dos pais. Nessa enquete, jogar peteca foi uma das práticas que apareceu de forma reiterada, o que acabou gerando a atividade de produção da peteca de jornal com os alunos que foram brincar na quadra dessa brincadeira que atravessa gerações.

Tal constatação evidencia que proporcionar momentos lúdicos para as crianças contribui para um aprendizado significativo, possibilitando o estabelecimento de relações (FREITAS; AGUIAR, 2012), como nos disse o aluno Leon, ao afirmar que “*O dia que mais me marcou foi a última aula que podia trazer um jogo*”. Esse estudante refere-se a uma tarefa realizada quando era aluno do 3º ano em que o tema central fora a brincadeira, estabelecendo um diálogo entre presente e passado, o que culminou com a experiência por ele relatada.

O que consideramos importante destacar com relação ao trabalho com o lúdico é que ele proporciona às crianças momentos de interação e socialização, possibilitando, além disso, que elas pensem, questionem, solucionem os problemas que possam vir a suceder no decorrer das brincadeiras.

A narrativa oral de uma criança, produzida a partir daquele momento de interação na retomada do portfólio, na roda de conversa, chama-nos a atenção. Ao rememorem sobre os programas favoritos, um dos alunos relata que havia alguns programas de que não se recordava que existiam, dos quais, no período da realização da atividade, “*ele gostava, mas que hoje não gosta mais*”. Partindo desse relato, entendemos ser importante problematizar sobre outro ponto que suscita reflexões sobre o ensino de História, a saber: permanências, continuidades e

descontinuidades que possibilitam refletir sobre a passagem do tempo. No decorrer dos anos, muitas coisas mudam, como gostos e preferências, por exemplo. Isso porque o tempo passa, a sociedade se modifica e novos acontecimentos fazem com que os seres humanos vivenciem e experimentem novas situações.

Ao ler as narrativas produzidas pelas crianças, após o contato com o portfólio, uma narrativa em especial chamou a nossa atenção. O aluno Eddie, ao ser convidado a olhar para o tempo que se passou e a escrever sobre o que se recordava em relação às aulas do módulo, afirmou:

Para mim fazer essa história foi muito difícil porque não tenho muitas recordações de quando eu era do 2º e 3º ano. Também porque não consegui decidir sobre o que escrever, pensei muito e nada. Pedi ajuda para algumas pessoas, mas nem assim. Cheguei à conclusão que nem sempre é fácil lembrar ou muito menos falar de alguma coisa.

Nessa narrativa, o que nos chama atenção é o fato de o aluno, mesmo tentando reconstruir os acontecimentos coletivamente, não consegue ver razão para escrever a narrativa solicitada, pelo simples fato de não ter atribuído sentido para algo de que não se lembra. O que pode ser entendido como uma tarefa pouco significativa ao aluno é por nós entendida como potente para pensar o ensino de História.

A ênfase, no caso das colocações discutidas pelo conjunto de alunos sobre a narrativa do Eddie, foi que ele produziu uma narrativa que marcou sua relação de pouco sentido com as tarefas realizadas no módulo. Quais fatores provocaram esse não interesse não foram levantados, mas a maioria das crianças entendeu e respeitou a negação do colega em lembrar, o que não o impediu de, à maneira como foi possível, realizar a atividade proposta. Para esse aluno, o que vivenciara durante as aulas do módulo ficara perdido em suas lembranças e permanecera tão profundo a ponto de não ser tocado através dos artefatos produzidos por ele mesmo. Tal colocação nos faz refletir sobre a função de seletividade da memória.

Mesmo representando uma minoria dentre o universo de alunos que se recordam de algumas experiências, consideramos relevante trazer essa colocação por representar outro ponto de vista para a dinâmica instituída no módulo. Tal perspectiva aponta para como é difícil pensar o singular em um ambiente plural, o que nos desafia constantemente como professores e pesquisadores.

Dessa forma, podemos perceber que conduzir as crianças a elaborarem questões que as façam evocar conhecimentos do passado para compreender o tempo presente significa gerar sentidos sobre o presente. Desse modo, as crianças passam a dialogar através dos deslocamentos temporais entre presente e passado.

Podemos observar que, ao longo desses anos, as crianças, envolvidas nas atividades do módulo, conseguiram construir noções de temporalidade através da compreensão das continuidades e descontinuidades envolvidas no processo de constituição de uma memória, de uma história individual e coletiva.

ESPAÇO E TEMPO: OS LUGARES EM QUE VIVEMOS

No que se refere ao tempo, entendemos que, apesar da complexidade, ele pode ser experienciado pela criança. O estudo da temporalidade torna-se, portanto, necessário, podendo e devendo ocorrer a partir de diferentes pontos de vista: na dimensão da passagem do tempo, realizando operações de seriação, tendo como referência o tempo do calendário; na simultaneidade do tempo, tendo como eixo, nesse caso, as experiências e as reflexões sobre formas de comparar acontecimentos em um dado tempo (MIRANDA; ALMEIDA, 2010).

Ao abordar a temporalidade, o espaço surge simultaneamente, em decorrência da dificuldade em separar tais conceitos. Muitos dissociam o espaço da História, entendendo-o como um conceito próprio ao campo da Geografia por remeter a um lugar (ou lugares) de um dado acontecimento. Entretanto, as relações entre os seres humanos ocorrem em um determinado lugar e este, por conseguinte, pode ser entendido em suas mudanças e permanências temporais e espaciais.

Pelas nossas análises, a compreensão das relações entre tempo e espaço esteve presente de forma relacionada nas aulas mediadas pelo portfólio. As atividades realizadas proporcionaram, através das múltiplas linguagens (desenhos, objetos, fotos, poemas), uma percepção das demarcações temporais que, por vezes, foram realizadas em lugares que despertaram uma relação de proximidade entre estudantes e objeto a ser estudado.

Interpretar narrativas que trazem conhecimento de um tempo passado desempenha efeito formativo na condição de pensar historicamente, possibilitando estabelecer relações com a contemporaneidade, o que significa compreender presente e passado em uma perspectiva de complementaridade. Constatamos, em Miranda e Almeida (2010), a preocupação em nos fazer refletir sobre a importância que olhar para o espaço a partir da potência formativa que esse lugar pode abarcar: objetos dizem de um tempo; roupas dizem de um tempo; o modo de falar diz de um tempo... São essas noções de mudança temporal que possibilitam à criança compreender e perceber que existe um tempo anterior a ela, sendo esse tempo registrado pelas relações que estabelece com sujeitos, objetos e lugares.

Poder estar em contato com brincadeiras advindas de gerações anteriores evidencia marcas de temporalidade. Muitas delas foram inventadas há séculos e continuam sendo passadas de geração em geração, por ser algo significativo para determinado grupo de pessoas. A partir dessa percepção, buscamos destacar, com base em Miranda e Almeida (2010, p. 21), que é necessário oportunizar às crianças “experimentar narrativas de vidas as quais tenham a ver com outros contextos históricos que não os do presente imediato e que isso não precisa, necessariamente, vir didatizado sob o fio de qualquer forma de cronologia”.

Fazer o levantamento das brincadeiras que as pessoas das gerações passadas realizavam pode auxiliar a criança na compreensão das mudanças que ocorreram

no decorrer do tempo: o que seus familiares gostavam em sua infância não necessariamente constitui a mesma preferência das crianças atualmente, embora o contrário também possa acontecer. São essas noções de mudança e/ou permanência que possibilitam à criança compreender e perceber que existe um tempo anterior a ela e que ela própria se constitui como parte de um tempo. A troca de experiências provoca, nesse caso, a compreensão de aspectos do passado presentes em objetos, lugares e fotografias que auxiliam as crianças a educar seus olhares sobre um tempo passado.

Nas análises das narrativas, pudemos perceber a marca do passado nas falas das crianças, quando, por exemplo, observamos a escolha de verbos no tempo passado quando se referiam ao dia em que *“pediu”, “brincou”, “resolveu”,* o que aponta para a clareza de que o fato ali narrado acontecera em outro tempo e, quando retomado, ganhava outra autoria: a deles próprios. Em expressões como *“o dia”, “eu me lembro”,* nota-se o estabelecimento de relações temporais contínuas, compondo entendimentos daquilo que permaneceu nas memórias dessas crianças, ou seja, daquilo que, de alguma forma, fora significativo para elas.

Ao relatarem momentos de suas vidas pessoais, as crianças fizeram relações com o que viveram e o tempo em que ocorreram as experiências. Podemos observar essa relação temporal na colocação de Ingrid, ao afirmar que, *“quando estava nas férias, alguns anos atrás, eu e minha família [...]”,* ou ainda quando Brad nos diz que *“meu pai e minha mãe se encontraram e namoraram depois de alguns meses o bebê foi crescendo até que nasceu”.*

No que se refere ao espaço, cabe relatar que as aulas do módulo não ocorreram, em sua maioria, na sala de aula, tendo sido algumas atividades realizadas no anfiteatro da escola, na telemática ou ainda no pátio. Ao rememorarem as experiências vividas, essas ocupações dos diferentes espaços de realização das atividades estiveram presentes nas narrativas de algumas crianças, como pode ser lido em um pequeno trecho das narrativas de Lílian e Robert, respectivamente, *“encontraram a joaninha em um lugar do anfiteatro”;* *“eu me lembro de quando fomos para o anfiteatro”.*

Percebemos que as experiências apresentam dimensões variadas a partir do ponto de vista sob o qual a olhamos. Destacamos, em especial, que a saída do ambiente da sala de aula foi entendida por um número significativo de alunos como um momento lúdico. Isso pode ter contribuído para que tenha aparecido de forma reiterada a descrição da experiência vivida nesses lugares, quando em comparação com as que foram realizadas na sala de aula. O que constatamos é que, ao mudar de ambiente para a realização de uma atividade, os lugares foram marcados nas narrativas.

Cabe relatar que uma tarefa que fora realizada no anfiteatro, reiteradamente mencionada pelas crianças, aparece relacionada ao trabalho com o livro *A casa da Joaninha* (FREIRE, 1982). Identificamos que tal trabalho oportunizou o uso de linguagens cartográficas e matemáticas por meio de uma reflexão sobre localização,

que também foi considerada nas narrativas das crianças. Nessa atividade, os alunos deslocaram-se pela escola e, para chegar ao local, tiveram que seguir orientações geográficas para saber onde deveriam ir. Foram utilizadas noções de lateralidade (direita/esquerda) e conhecimentos matemáticos, segundo os quais tiveram que contar passos na direção solicitada, conforme pode ser observado na figura a seguir que representa uma das atividades que compõe o portfólio.

MODULO: Educação Geográfica e Histórica
PROFESSORAS: _____
2011/2º Trimestre Data: 15/06/2011 TURMA: 2º ANO A
ALUNO(A): _____

Siga as instruções do mapa 1, para chegar ao destino certo!

MAPA 1

- Sair da sua sala de aula
- De costas para a porta, vire à direita
- Seguir em frente até a escada
- Passar pela escada que está à esquerda
- Passar pela sala da _____ e da _____, que também está à sua esquerda

Veja se pelo caminho vê a entrada dos banheiros e bebedouro. Se você ver é porque está no caminho certo

- Passe pela outra escada que está a sua esquerda e siga em frente 4 passos.
- Pare, vire para à esquerda, olhe para frente, abra a porta e me diga onde chegou e o que viu.

Cheguei: na sala 65 e
vi _____.

Figura 1 – Instruções para chegar à Joaquinha no Anfiteatro

Fonte: Arquivo do autor (2011).

Entendemos ser importante enfatizar que tal tarefa foi realizada com metade da turma. Notamos que, entre os estudantes que formavam o grupo de alunos que chegava à sala 65, descrita na imagem escolhida, não havia menção ao espaço físico, embora eles narrem a experiência de andar pela escola, seguindo as orientações, e de encontrar a joaninha. O grupo que foi ao Anfiteatro, sala 33, narrou essa experiência remetendo-se ao lugar, como pode ser lido na colocação da Lílian ao afirmar em sua narrativa que “*tinha escondido a joaninha em um lugar do anfiteatro e fomos e a joaninha estava escondida embaixo da cadeira*”.

A experiência com a atividade da joaninha aponta para a dimensão de ludicidade, o que sustenta o argumento de que as colocações reiteradas das crianças sobre o lugar e sobre esse trabalho em especial foram significativas, a ponto de, inclusive, aparecerem conceitos históricos e geográficos marcados nas narrativas.

Nessa interação, destacamos a potência formativa que o trabalho com as linguagens pode atribuir ao ensino desses campos do conhecimento, entendendo ser a escolha metodológica uma estratégia importante para educar o olhar da criança.

Dentre tais linguagens, destacamos o papel que a literatura pode desempenhar no processo de problematização dos conceitos históricos e geográficos.

LITERATURA INFANTIL: AS HISTÓRIAS QUE NOS MARCAM⁶

De acordo com Coelho (2000), a literatura infantil é arte, é um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida através de palavras. Além disso, pode ser entendida como uma linguagem motivadora e desafiadora que permite ampliar o conhecimento. Com base nessa compreensão do papel da literatura, entendemos tratar-se de uma estratégia importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A referência a alguns dos livros de literatura que foram trabalhados em detrimento de outros foi um fator que nos chamou atenção. A pergunta que nos moveu foi: por que tais escolhas? Ao analisar as produções individuais das crianças, constatamos que, ao rememorarem e narrarem suas recordações sobre alguns livros, ficou evidente a potência do trabalho com a linguagem literária no processo de ensino- aprendizagem. Nas falas dessas crianças, a presença da literatura é considerada. Cabe relatar, todavia, que os livros escolhidos como mote para compor as narrativas foram aqueles que possibilitaram, de alguma forma, experiências lúdicas, conforme discutido no subitem anterior.

Nessa mesma linha interpretativa, chamou nossa atenção a referência ao livro *Liga-Desliga* (FRANCO; PIRES, 2003), que traz discussões sobre outras formas de brincar, fazendo uma crítica ao tempo que as crianças passam diante da televisão. A atividade proposta após a leitura do livro foi uma pesquisa sobre gostos, preferências e hábitos das crianças, na qual os alunos puderam relatar sobre suas brincadeiras, jogos e programas preferidos. Na narrativa da aluna Cristine, pudemos constatar como o livro poderia ser “*divertido e gostoso de se escutar*”. Além disso, ao narrar sobre o dia em questão, a aluna demonstra, em seu texto, a importância de se escutar o que pensam as crianças, permitindo que tragam elementos do seu cotidiano para serem discutidos em sala de aula: “*Eu me lembro quando escrevemos programas de televisão que mais gostamos eu lembro que eu ainda gostava de ‘Famboy e Chum Chum’ confesso ainda vejo ‘Famboy e Chum Chum’ é legal!*” (sic). Dessa maneira, o aluno passa a se sentir parte do meio e da construção do conhecimento. Segundo Miranda e Almeida (2010, p. 17),

[...] tomar a realidade do aluno como ponto de referência, não significa restringir o programa de História a essa realidade, tampouco fortalecer o argumento e a tendência de que o ensino deve se organizar a partir de círculos concêntricos estabelecidos do espaço-tempo mais próximo ao mais

6. Nos módulos foram trabalhados os seguintes livros de literatura: A Pirlampéia e os dois meninos de Tatipurum; Guilherme Augusto Araújo Fernandes; A casa da Joaninha; Quando eu comecei a crescer; Todo mundo tem família; As famílias do Mundinho; Brincadeiras de todos os tempos e Viver a Poesia. Truques Coloridos; Liga-Desliga e Receita de Brincadeira.

distante. Contrariamente a isso, é preciso construir pontes entre aquilo que o indivíduo não conhece – um tempo ou contexto histórico distante, não vivido – e aquilo que é palatável para ele, tal como a sua vida e o contexto histórico no qual ele se insere e que é pautado por forte presença dos aspectos culturais e materiais do mundo sobre o lugar de vivência (grifos do autor).

Ao narrarem suas lembranças acerca das aulas do módulo, algumas crianças não descreveram o que se recordaram, mas criaram uma história a partir de suas reminiscências. De acordo com Miranda e Almeida (2010, p.36), “a literatura tende a exercer um papel fundamental na possibilidade de ativar a dimensão imaginativa associada à capacidade narrativa, seja esta pautada na oralidade ou na construção escrita”, tal qual pode ser constatado na narrativa da aluna Angelina, que escreveu uma história baseada na situação lúdica de produção da peteca, como já destacado neste texto, conforme pode ser lido na íntegra a seguir.

Em um dia da semana, a turma terceiro C, teriam aula de módulo. Mas naquele módulo debatiam sobre as brincadeiras, então os alunos foram para o anfiteatro (sala de vídeos) para fazer uma peteca de jornal. Aí um menino disse:

Porque peteca de jornal, poderíamos comprar uma. – Ele perguntou em alto e bom som. A professora respondeu:

Não acha legal fazer uma peteca de jornal. Na minha opinião uma peteca comprada é sem graça, mas uma peteca feita por vocês tem graça, porque vocês ficam na expectativa.

O menino calou-se, mas aquilo tinha deixado-o tão bravo que de repente sem a professora perceber ele foi lá e rasgou todas as petecas. A menina ficou tão triste que começou a falar para professora. A professora não sabia o que fazer. E falou:

Atenção, pode deixar que eu vejo isso melhor.

O menino todo contente foi para casa, chegando em casa contou para a sua família sua artimanha, a família falou para o menino:

Meu filho nunca mais faça isso. O mesmo trabalho que você teve para fazer sua artimanha os donos das petecas tiveram para construir.

O menino pensou naquilo a noite inteira. E chegou uma hora que não aguentava mais, aí resolveu pegar vários jornais para fazer as petecas. No dia seguinte entregou para todas as pessoas suas petecas. A professora viu seu gesto e ficou impressionada. Na hora do recreio eles foram brincar com suas petecas. E ele passou a respeitar seus amigos e professores.

Destacamos o sentido que Angelina atribuiu à atividade em que, enfatizando marcações temporais e espaciais, retomando a experiência, faz o movimento para trás e para frente, rompendo com a linearidade do processo, estabelecendo, assim, sentido para o que vivera. Nesse percurso reflexivo, cria, a partir da experiência de fazer e brincar com a peteca do jornal, uma situação na qual a peteca é destruída e restituída, partindo do relato de uma situação que pertence ao cotidiano escolar e

não escolar: o dos conflitos.

Cabe destacar que, apesar de a maioria das crianças utilizar o recurso da descrição para narrar suas memórias, a dimensão do imaginário foi também considerada. Acreditamos, em consonância com as discussões de Miranda e Almeida (2010), que é de suma importância que as situações de educar para a compreensão de conceitos históricos e geográficos sejam, especialmente, sustentadas pelo movimento de escuta dos sentidos que as crianças estabelecem.

O que discutimos neste subitem é que o texto literário proporciona diversas possibilidades de ver o mundo. Portanto, pode ser considerado como uma linguagem que pode auxiliar na disseminação do conhecimento de modo que o sujeito possa refletir sobre questões que atravessam o seu cotidiano. O que as crianças disseram e os sentidos que atribuíram nos instigam a pensar no quanto a literatura, em especial, e outras linguagens podem atribuir sentido para práticas pedagógicas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise das narrativas permite-nos afirmar que o trabalho com as múltiplas linguagens foi significativo para a maioria das crianças e, para cada uma, de uma maneira singular. Compreendemos ainda sua importância para o processo de ensino aprendizagem, em que as relações vividas nas atividades ajudaram as crianças a se constituírem como sujeitos ativos, pensantes, que estabelecem vínculos e que aprendem a se posicionar diante de diversas questões indispensáveis para sua formação como leitores autônomos.

Nesse contexto, as múltiplas linguagens mostraram-se potentes para a aprendizagem histórica e geográfica. Cabe relatar que as crianças compreenderam questões temporais e espaciais através de suas experiências. Portanto, a literatura e outras linguagens utilizadas nas aulas consubstanciaram-se como importantes alicerces no trabalho desenvolvido.

Trata-se de aspectos que nos desafiaram a entender, a partir das narrativas das crianças, o que pensam sobre o que aprendem na escola. Neste texto, refletimos sobre lembranças e esquecimentos que remeteram a um tempo de produção do conhecimento que foi rememorado. O que consideramos foi a dimensão da experiência e dos sentidos que as crianças atribuíram para o que aprenderam. Constatamos que a literatura foi um elemento impulsionador considerado nas narrativas. Porém, os textos literários que promoveram esse processo foram aqueles que possibilitaram a emergência de aspectos lúdicos.

As narrativas evidenciaram, dessa forma, a força da ludicidade para os alunos e, por conseguinte, para o ensino. Os jogos e as brincadeiras tiveram um destaque evidente nas narrativas das crianças, o que permite repensar práticas escolares desenvolvidas, bem como a estruturação do módulo para os anos subsequentes. O

desafio de romper com as amarras disciplinares já é uma possibilidade real na prática desse módulo. Todavia, repensar a metodologia por ele utilizada poderá enriquecer ainda mais as relações que as crianças podem estabelecer com o conhecimento histórico e geográfico.

A reflexão que aqui se apresenta é a de que é possível pensar uma prática pedagógica para o ensino dessas disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, problematizada por diferentes pontos de vista, dialogando com as imagens projetadas nas diferentes instâncias sociais.

Compreendemos que as produções coletivas e individuais, oriundas das discussões em sala de aula a partir do portfólio, bem como o trabalho com as múltiplas linguagens, constituíram-se em fontes profícuas de pesquisa, que não se esgotam aqui. O que pretendemos com este texto foi trazer uma contribuição para o estudo do tema, a partir do olhar das crianças em diálogo com o dos pesquisadores, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas e para a importância de se considerar o protagonismo da criança no processo de ensino e aprendizagem. Crianças que, ao interagirem com o objeto de conhecimento, formulam ideias e buscam compreender o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun. Histórias de vida e formação: cultura, imagens e simbolismos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 48, p. 87-107, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4757/3540>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANCO, Camila; PIRES, Marcelo. **Liga-desliga**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

FREIRE, Norma. **A casa da Joazinha**. Rio de Janeiro: B&V, 1982.

FREITAS, Maristela Souza de; AGUIAR, Gersileide Paulino de. Educação e ludicidade na primeira fase do Ensino Fundamental. **Interdisciplinar**, Barra das Garças, n. 7, p. 21–25, 2012.

MELLO, Dilma Maria de; RODRIGUES, Ariane dos Santos; MACHADO, Nilma Nogueira. Professora ou maestra, sempre aprendiz/O Entrecruzar de minha vida pessoal e a vida na escola em minha formação/Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, Tânia Regina de Souza (Org.). **Autobiografias na (Re)Construção de Identidades de Professores de Línguas: o olhar crítico-reflexivo**. São Paulo: Pontes, 2010.

MIRANDA, Sônia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **Proposta curricular: História**. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Secretaria de Educação, 2010.

RAMOS, Anna Cláudia. **Brincadeiras de todos os tempos**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2011.

SILVA, Amanda Maroco dos Reis. **Literatura e ensino de História e Geografia**: narrativas de crianças. 2014. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação no Ensino Fundamental) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O BRINQUEDO EDUCATIVO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Maria Cristina Delmondes Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Hispano Guarani - PY; Mestre em Ciências da Educação; Especialização em Políticas Públicas e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina - FAFOPA; Especialização em Educação Ambiental - FAFOPA; Especialização em Gestão Escolar pela instituição Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias; Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco; Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí; Graduação em Engenharia Agrônoma pela Faculdade de Ciências Agrárias de Araripina; Coordenadora Pedagógica; Professor do departamento pedagógico do Instituto Educacional Ruymar Gomes, professora Efetiva da rede municipal de ensino (ARARIPINA).
E-mail: cristina_delmondes@hotmail.com.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir um relato de experiências sobre as contribuições da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Mais especificamente relatar a experiência do projeto Meu brinquedo, minha história, levado a cabo na escola doutor Francisco de Alencar Lima em Araripina, estado de Pernambuco. Desta forma, é inicialmente feita uma discussão sobre o brinquedo e o brincar e, como esta estratégia

é tratada na literatura, como uma ferramenta capaz de estimular o desenvolvimento infantil e implicar em maior facilitação da aprendizagem escolar. Concluiu-se que a utilização da brincadeira e de elementos lúdicos do universo da criança como um recurso escolar, implica em maior motivação, o que torna a aprendizagem mais atraente. Entretanto, sem a capacitação dos educadores envolvidos e, disponibilização dos recursos pela escola, pode acontecer maior dificuldade na implementação de tais ações educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Brincadeira, Desenvolvimento infantil.

THE EDUCATIONAL TOY AS A CHILD DEVELOPMENT STRATEGY

ABSTRACT: This article aims to present and discuss an account of experiences about the contributions of play to learning and child development. More specifically relate the experience of the project My toy, my story, carried out in the school doctor Francisco de Alencar Lima in Araripina, state of Pernambuco. In this way, a discussion about toy and play is initially made and, as this strategy is treated in the literature, as a tool capable of stimulating child development and implying greater facilitation of school learning. It was concluded that the use of

play and play elements of the universe of children as a school resource, implies greater motivation, which makes learning more attractive. However, without the training of the educators involved and the availability of resources by the school, it may be more difficult to implement such educational actions.

KEYWORDS: Learning, Play, Child development.

1 | INTRODUÇÃO

Brincar é uma atividade própria da infância, que vem sendo cada vez mais estudada no campo científico, de forma a caracterizar as suas especificidades, identificar as relações existentes com o desenvolvimento dos alunos e implicações na sua saúde e, nos processos de aprendizagem. Este artigo discute uma prática relacionada ao uso do brinquedo em sala de aula, com base em pressupostos teóricos, trazendo a baila, evidências sobre as contribuições que o brinquedo e as brincadeiras oferecem para uma melhor dinâmica de sala, melhor motivação e suas consequências para uma melhor aprendizagem no contexto escolar.

Está amparado em pressupostos que nos direciona a que, tanto o desenvolvimento humano, quanto a aprendizagem, são influenciados por um contexto que é ao mesmo tempo histórico, social e cultural. Portanto é pertinente citarmos os construtos de Vygotsky (1991), bem como a contribuição de autores tais como Leontiev (1994), Friedmann (1996), Bomtempo (1997), Brougère (1998), Blatchford (1998), Elkonin (1998), Dohme (2002), Dias Facci (2004) e Biscoli (2005), entre outros.

A maneira como as questões são abordadas, implica em influências na forma de compreender dos resultados das pesquisas. Por isso, é importante que, inicialmente, discuta-se algo sobre a inserção das questões existentes sobre o brinquedo educativo, as brincadeira e os jogos.

INSERINDO A BRINCADEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Parece haver certa evidência entre a relação que perpassa os temas brincadeira e aprendizagem. Spodek e Saracho (1998) já confirmaram isto, quando enfatizaram que, a introdução da brincadeira no currículo escolar, implica em um maior estímulo ao desenvolvimento cognitivo, criativo, físico, social, tendo consequências na melhoria da linguagem da criança. Entretanto, para o sucesso dessa atividade, Bomtempo (1997) ressalta ser necessário a capacitação dos professores envolvidos, e acima de tudo, que estes estejam conscientes de que tais atividades são promotoras da aprendizagem na criança. Já que as crianças, tendem a projetarem nas brincadeiras, algo sobre as suas ansiedades, seus desejos e frustrações, além de sua visão de mundo (FRIEDMANN, 1996; MELLO, 1999; DOHME, 2002 e MELO E VALLE, 2005), seria importante que os professores pudessem pois, observar as crianças enquanto

brincam, para só depois constatarem o tipo de estratégias necessária a facilitar a sua aprendizagem (BOMTEMPO, 1997). A observação cuidadosa das crianças enquanto brincam, tende a ser um procedimento que auxilia os educadores a reconhecerem melhor os alunos com que vão trabalhar.

Bomtempo e cols. (1986) colocam que, apesar de estudos já discutires há algum tempo sobre a importância da brincadeira, na prática, ainda substitui-se os jogos por atividades mais lúdicas, consideradas menos didáticas.

Na década de 80 Glickman (1980) estudou a inclusão da brincadeira no currículo escolar americano. Este autor concluiu esta não tem base em estudos, mas em interesses sociais e políticos. Mais recentemente, Schneider (2004) falou sobre esta problemática, contribuindo com a ideia de que os interesses políticos quanto a brincadeira na educação, devem implicar em uma necessária formação docente especializada e, no investimento em melhores condições para a prática da brincadeira na escola, tal como o incentivo a construção de brinquedotecas, assim como de outros espaços destinados ao brincar. No Brasil, Wajskop (1996) estudou as concepções dos professores quanto ao brincar e constatou que a brincadeira é vista não como promotora da educação, mas como uma diversão apenas, desvinculada do aprendizado.

Kishimoto (1998) analisou as escolas quanto a disponibilidade de brinquedos infantis em São Paulo. Observou que é proibido brincar quando em outras atividades. A autora demonstrou que falta material adequado, espaço, horários, além de adequada formação para as professoras. Biscoli (2005) ao analisar sobre a produção científica brasileira quanto a relação entre brincadeira e educação, demonstrou que os estudos no Brasil dão maior ênfase ao brincar como um recurso na pré-escola. Leif e Brunelle (1978) ressaltam a importância da percepção do professor sobre a brincadeira, constatando que este necessita mais que uma formação adequada, o interesse genuíno pelo brincar. As pesquisas devem auxiliar os adultos sobre os significados que as crianças aportam às suas experiências.

Spodek e Saracho (1998) distinguem no modo participativo, a interação do professor que visa a aprendizagem das crianças durante a brincadeira. O professor deve aproveitar a brincadeira para, dessa forma, inserir a aprendizagem de conteúdos escolares, conduzindo as atividades para situações não lúdicas, porém, evitando ao máximo uma desvalorização do brincar, tentando manter a espontaneidade e a criatividade.

Uma tendência que surge é a da ludoeducação, que assume um educar através da brincadeira e da descontração. Trata-se de uma técnica ou estratégia por meio da qual, põe-se em prática conceitos construtivistas, uma vez que a aprendizagem se dá através da atividade e da participação do aluno, de forma mais relaxada e divertida. facilitada por meio de brincadeiras e jogos que ajudam no desenvolvimento emocional e relacional, não apenas entre as crianças, mas entre as crianças e seus professores (DOHME, 2002).

Alves (2001) coloca de forma simples o tema afirmando que, “Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar” (p. 21).

Algumas vezes não é possível alcançar um determinado rendimento escolar esperado, ou ainda, acontecem algumas dificuldades de aprendizagem, relacionadas a aspectos do desenvolvimento do aluno, tal como um déficit, quando comparado com sua idade cronológica. Ainda assim, a brincadeira pode servir como uma ferramenta-estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Dohme (2002) e Cordazzo (2003), apresentam certos tipos de brincadeiras atrelados aos respectivos benefícios para o desenvolvimento. Ao que parece, algumas brincadeiras que estimulam mais o desenvolvimento físico e motor, asaber: os jogos de pegar, procurar ou perseguir.

A linguagem parece mais estimulada nas brincadeiras de adivinhações e de roda, onde necessita-se cantar. O aspecto social parece mais estimulado nas brincadeiras de faz de conta, nos jogos de participação de mais de um grupo, jogos de mesa e, em muitas das modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo, por sua vez, é melhor estimulado com jogos de mesa, na construção de brinquedos, ou em outros que necessitam raciocínio e estratégia. Quando acontecer do déficit no desenvolvimento ser detectado, ser trabalhado e estimulado para que seja sanado, o aluno estará mais preparado para a aprendizagem, onde anteriormente poderia ter apresentado dificuldades.

A brincadeira nas escolas e, de acordo com Cordazzo (2003), deve persistir, não apenas no período pré-escolar, mas também durante toda a idade escolar das crianças, por volta dos seis aos dez anos de idade. Nas escolas a brincadeira parece estar mais presente, principalmente, em intervalo entre as aulas. Blatchford (1998) afirmou que as crianças em idade escolar parecem ter poucas oportunidades de interação social que não seja na escola. Assim, o horário do intervalo nas escolas parece uma das poucas oportunidades de interação em um ambiente seguro, que seja livre do controle dos adultos. Nestes casos as brincadeiras e relações sociais são mais livres.

Bomtempo (1997), também ressalta que é importante os professores observarem as brincadeiras dos momentos livres das crianças, de forma a se utilizarem deste recurso, como uma estratégia de aprendizagem. A observação de professores tende a auxiliar na condução dos trabalhos que visam sanarem dificuldades sociais ou, déficits no desenvolvimento.

A hora do intervalo parece uma oportunidade para o estabelecimento e consolidação das amizades, através da brincadeira livre. A brincadeira parece ter um papel central nas amizades, o que ajuda como suporte para um melhor ajustamento escolar e, desenvolvimento de habilidades comunicativas sociais.

RELATO DA EXPERIÊNCIA MEU BRINQUEDO, MINHA HISTÓRIA

O trabalho foi desenvolvido pela professora em 2017, com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Doutor Francisco de Alencar Lima, escola que pertence ao município de Araripina, localizada no sertão pernambucano. A instituição oferta o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, a mesma recebe alunos de diversos lugares e situações (rural, periferia, urbana, carência financeira). No primeiro bimestre do ano letivo daquele ano foi realizado um diagnóstico dos perfis dos 24 (vinte e quatro) alunos da turma, observando os seguintes pontos: dificuldade em expressar-se oralmente (timidez); ausência no domínio de padrões simples do sistema alfabético dificultando o processo de letramento, baixa motivação para leitura (verbal e não verbal) de diversos gêneros, hostilidade em desenvolver trabalhos em equipes, comportamentos inadequados com atitudes agressivas impossibilitando ações coletivas. Diante desse contexto sentiu-se a necessidade de elaborar medidas de intervenções, então, no segundo bimestre foi elaborada uma sequência de atividades utilizando os brinquedos dos próprios alunos. Essa sequência passou a ser chamada Meu Brinquedo, minha História.

OBJETIVOS

De forma geral, o objetivo foi avaliar a sensibilidade dos alunos e o prazer pela leitura, através de atividades lúdicas, levando o estudante a refletir sobre seus atos coletivos e individuais, possibilitando que eles participem de situações de comunicação oral e escrita, como contar e recontar histórias, podendo também escrevê-las.

Os objetivos específicos foram: a) Construir, modificar e relacionar ideias, interagindo com outros e com o mundo utilizando o brinquedo; b) Representar, simbolizar, recontar e criar histórias identificando os elementos que compõem a estrutura de uma produção literária (enredo, ação, tempo, espaço, foco narrativo, personagem); c) Propiciar momentos coletivos elencando regras de convivência e reforçando o trabalho em equipe; d) Aperfeiçoar a oralidade expressando-se com facilidade ao público e desbloqueando a timidez; e) Desenvolver ferramentas para o domínio da escrita, processo de letramento melhorando a compreensão nos demais componentes curriculares; f) Produzir e revisar textos em diferentes gêneros

DESENVOLVIMENTO

1º momento

Entrega de fichas para entrevista com os colegas da classe perguntando quais desenhos gostavam, quais as personagens dessas histórias, quais as características dos protagonistas e antagonistas (os alunos que não conseguiam transcrever as respostas faziam desenhos) seguido de elaboração coletiva na lousa de gráficos com as respostas. Entre as respostas destacaram: Ladybug, Carl o Super Caminhão, Monsterhigh.

2º momento

Com aviso prévio, os alunos trouxeram seus brinquedos preferidos para a aula, criaram um nome e uma característica para aquele personagem (brinquedo), como mostra a figura abaixo:



Da esquerda para a direita:

Aluno1: “O Mix, tem uma moto envenenada e é muito mal, deseja governar o mundo” Aluno2:

“O Coelho Pernalonga Puloalto, protetor das pessoas, ele é do bem”

Aluno 3: “A Abelhinha Luz, produz mel de ouro”

Aluno 4: O Ferro gigante, ele esmaga e solta fogo do peito, fica invisível e protege quem precisa” Aluno 5: “O Turbulência, atira, e protege o planeta terra”

Aluno 6: “O homem de ferro, irmão gêmeo do Ferro gigante, ele é do mal” Aluno 7: “O Rato Mal Feitor, ajudante do MIX”

3º momento:

De forma coletiva, criou-se um nome para o espaço onde aconteceria a história: Fazenda Doutor Francisco. Compreendendo as características de cada personagem, conhecendo o local, a turma foi dividida em três grupos para pensarem: no tema/ assunto que seria abordado, a época e o enredo. As ideias de cada equipe era exposta na lousa.

4º momento

Cada equipe elaborou as falas dos personagens em fatias de papeis ofícios inclusive para o narrador-observador, tentava ler as falas para o grande grupo e, assim, a próxima equipe pode dar continuidade a história. Cada fala estava sendo exposta em cartazes, afixado na parede da sala.

5º momento



Apresentação da história em forma de teatro de fantoches (brinquedos) tendo a professora como narrador- observador sendo orientada pelas falas elaboradas anteriormente pelos alunos. A história foi dividida em 4 capítulos, sendo criada de forma coletiva pelos alunos a cada novocapitulo.

AVALIAÇÃO

Ao concluir o segundo bimestre, percebeu-se um o avanço dos alunos nas áreas de oralidade, leitura, escrita, apresentação em grupo, facilidade em expressar ideias e dialogar melhor com os colegas, e conseqüentemente melhor compreensão nos demais componentes curriculares, porém o avanço ficou nítido ao concluir o terceiro bimestre, quando foi introduzido a SACOLA VIAJANTE, material que acompanhava o paradidático da caixa do PNAIC (Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa) e um CADERNO DE REGISTRO, onde o aluno teria que ler o livro e recontar a história com suas palavras no CADERNO, registrando características dos personagens, descrição do espaço, cena que mais gostou. Ao chegar na sala, o aluno que estava com a SACOLA realizava a acolhida com sua leitura, como mostra a imagem a baixo:



Aluna realizando a acolhida da turma do 3º ano B, a mesma apresentava extrema dificuldade de leitura, escrita e expressão oral no primeiro bimestre, situação revertida ao longo no segundo e terceiro bimestre.

Portanto, a avaliação dessa sequência didática aconteceu durante o segundo e terceiro bimestres do ano 2017, destacando: participação coletiva e individual, produção escrita e oral, leitura, letramento literária e apropriação da escrita, assim, os objetivos foram alcançados com sucesso.

ANEXOS



Seminário de abertura no PNAIC 2017/2018. Aluno do 3º ano B da Escola Doutor Francisco de Alencar Lima realizando leitura do livro: Mania de explicação de Adriana Falcão no Seminário de abertura no PNAIC 2017/2018 no município de Araripina –PE.



Alunos do 3º ano B e a Professora Maria Cristina Delmondes Nascimento – Dezembro/2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parecem ter evidenciado a brincadeira na atividade educativa, como uma estratégia para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto de sala de aula. O compartilhar de experiências como essas oferecem aos profissionais da educação, uma oportunidade de utilizarem a brincadeira enquanto inovação didática para reestruturarem seus planejamentos para deixá-los bem mais atrativos às crianças, implicando numa iniciativa mais eficaz, enquanto proposta educativa para o desenvolvimento infantil.

Neste sentido, visa também estimular déficits e dificuldades em aspectos do desenvolvimento. Entretanto, muitos são os profissionais que não detêm habilidades para lidarem com o planejamento de atividades lúdicas associadas ao desenvolvimento dos alunos.

Quanto à aprendizagem, o uso da brincadeira enquanto um recurso motivacional, tende a tornar as atividades e conteúdos escolares mais atraente. Entretanto, de acordo com os estudos revistos, o meio escolar ainda não tem conseguido utilizar a brincadeira como um recurso facilitador da aprendizagem. Algumas barreiras e dificuldades ainda são uma realidade, tais como a falta de recursos, de espaço e de preparação profissional. Algumas iniciativas são observadas, como é o caso da ludoeducação descrita por Dohme (2002).

A estratégia utilizada pelo projeto Meu brinquedo, Minha história, realizado no ambiente escolar com a utilização da brincadeira, ainda são iniciativas discretas. Pode-se concluir que, há um reconhecimento quanto da necessidade da introdução da brincadeira nas escolas. Porém, além desse reconhecimento é importante que tal utilização, na prática torne-se mais efetiva.

A utilização do projeto parece ter sido bastante importante e motivadora aos

alunos, podendo ser utilizada como uma importante estratégia, para trazer benefícios a aprendizagem, tanto para as crianças, enquanto condição facilitadora, quanto para os professores, que podem se utilizar de mais um poderoso recurso para atingirem seus objetivos educacionais com os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BLATCHFORD, P. The State of Play in Schools. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 3, n. 2, p. 58 – 67, 1998.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brincar**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CORDAZZO, S. T. D. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar**. 2003. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

DIAS FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedes**. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 2002. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

GLICKMAN, C.D. Play and the school curriculum: the historical context. **Journal of Research and Development Education**. v. 14, n. 3, p. 1-10, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O Jogo pelo jogo**: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A.N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1994.

MELLO, A. C. M. P. C. **O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica**. 1999, Tese de doutorado. Psicologia escolar e do desenvolvimento humano. Universidade de São Paulo. São Paulo.

MELO, L. L.; VALLE, E. R. M. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia argumento**. Vol. 23, n. 40, p. 43 – 48, 2005.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública**. 2004, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional**. 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE EM INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA *TRIPLE BOTTON LINE*

Luiz Carlos Danesi

Pesquisador Universidade Lasalle

Paulo Fossatti

Professor Estrito Sensu e Pesquisador
Universidade Lasalle

COMMUNITY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF TRIPLE BOTTON LINE

RESUMO: Este artigo visa problematizar o ensino da sustentabilidade na perspectiva da *Triple Botton Line (TBL)*, em Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Tem como base teórica a literatura corrente internacional quanto ao tema da sustentabilidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e empírico de estudo de casos múltiplos. Foram realizadas dez entrevistas com professores de quatro Instituições Comunitárias de Ensino Superior. A pesquisa questionou quanto ao fato de ser uma universidade comunitária: que contribuição isto pode trazer para o ensino da sustentabilidade na instituição? Conclui que suas interações com as comunidades lhe possibilitam trazer, através da pesquisa e extensão, uma contribuição prática real ao ensino da sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Ensino da Sustentabilidade, Instituições Comunitárias.

ABSTRACT: This article aims to problematize the teaching of sustainability from the perspective of the Triple Botton Line (TBL), in Community Institutions of Higher Education. Its theoretical basis is the current international literature on the subject of sustainability. This is a qualitative exploratory and empirical study of multiple case studies. Ten interviews were conducted with teachers from four Community Institutions of Higher Education. The research questioned the fact that it is a community university: what contribution can this bring to the teaching of sustainability in the institution? He concludes that his interactions with the communities allow him to bring, through research and extension, a real practical contribution to the teaching of sustainability.

KEYWORDS: Higher Education, Sustainability Education, Community Institutions.

1 | INTRODUÇÃO

O tema da sustentabilidade é recorrente em escala global, mas assume especial atenção em países em fase de desenvolvimento como o Brasil, onde o crescimento não mais se

THE TEACHING OF SUSTAINABILITY IN

sustenta na perspectiva do *simple bottom line* (ênfase na dimensão econômica), mas requer uma articulação harmoniosa e responsável com as outras duas modernas dimensões da sustentabilidade que formam o *Triple Bottom Line (TBL)*, ou seja, (Prosperidade Econômica; Responsabilidade Social; Qualidade Ambiental). Considerando-se o ambiente das universidades brasileiras, visa-se um novo perfil de desenvolvimento e de novos conhecimentos que contemple as dimensões da sustentabilidade no universo educativo. Isto implica em seus sistemas, atores, capacitação de profissionais e o envolvimento da comunidade universitária em uma perspectiva interdisciplinar (JACOBI, 2003).

Este artigo visa problematizar o ensino da sustentabilidade na perspectiva da TBL, em Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MILES; HUBERMAN, 1994) de caráter exploratório (THEODORSON e THEODORSON, 1970) de estudo de casos múltiplos (YIN, 2014; DUBOIS; GADDE, 2002). Foram realizadas dez entrevistas com professores de quatro ICES. O estudo aponta para a responsabilidade da universidade em formar profissionais comprometidos com cultura e ações sustentáveis; de estabelecer processos pedagógicos entre disciplinas, cursos e áreas do conhecimento que garantam o engajamento dos alunos na perspectiva da sustentabilidade.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura serve para identificar referências de alta relevância em banco de dados acadêmicos. Acessados através de *sites* serve para selecionar os artigos relacionados ao tema pesquisado. Através de uma análise sistemática procede-se a seleção do conteúdo a ser apropriado (FARENHOF, et al., 2014).

2.1 Os pressupostos para a sustentabilidade

O Termo “sustentabilidade” e “ciência da sustentabilidade” estão consolidados na comunidade de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). Professores, estudantes e os profissionais enfrentam novos problemas cujas soluções requerem integração de várias disciplinas, de uma maneira que não era praticada no passado. Para alcançar-se uma sociedade sustentável se necessita conectar todos os elementos da ciência da sustentabilidade. Isto implica em expandir a educação tradicional para incluir uma consciência de uma nova classe de problemas, tendo a sustentabilidade como um tema unificador (ROGERS et al., 2015).

2.2 Universidade e sustentabilidade

Uma revisão da literatura acerca da sustentabilidade na educação superior trata que as universidades devam orientar-se por um pensamento crítico e sistêmico a partir de uma visão holística (VICENTE-MOLINA; FERNÁNDEZ-SÁINZ; IZAGIRRE-

OLAIZOLA, 2013). A compreensão holística e a visão estratégica facilitam a identificação de soluções para a viabilização do Desenvolvimento Sustentável (DS) no âmbito da universidade (MULDER, 2014). Todavia, Claro et. al., (2008) destaca que há uma dificuldade de se associar discursos e práticas gerenciais a uma definição clara e completa de sustentabilidade em relação ao *TBL* nas organizações e sociedade brasileira. Evidencia-se que apesar dos esforços teóricos não há um consenso do real significado de sustentabilidade, dando-se ênfase a questões econômicas ou sociais ou ambientais de acordo com o foco pretendido (CLARO et. al., 2008). Neste contexto, a universidade tem que buscar atender as reais necessidades da sociedade, conjugando ensino e pesquisa para o desenvolvimento de conhecimentos, talentos e inovação aplicados aos desafios que lhes são apresentados (TAN et al., 2014). Alguns autores postulam que as Universidades devem para tanto, ter a sustentabilidade incorporada como uma parte importante de sua cultura (TOO; BAJRACHARYA, 2015; WOOLTORTON et al., 2015).

2.3 As relações institucionais e os futuros profissionais

A educação ofertada pela Universidade influencia as futuras decisões de seus discentes no mundo corporativo, podendo contribuir positivamente para uma sociedade mais sustentável (LOZANO; LOZANO, 2014). Assim, a universidade deve avaliar as suas ações em prol da capacitação dos profissionais e gerentes com o objetivo de incrementar a eficácia das mesmas. Destaque-se que o novo perfil de competência para profissionais comprometidos com a sustentabilidade (agentes de mudança) é complexo, exigente e diferenciado em relação a outras competências gerenciais convencionais (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014), bem como o movimento da universidade em direção a práticas sustentáveis consiste em um esforço contínuo e de longo prazo (SAMMALISTO; SUNDSTRÖM; HOLM, 2015). A formação de agentes de mudanças também requer que as universidades busquem desenvolver competências e habilidades afetas à Responsabilidade Social Corporativa (RSC) (AKTAS, 2015). Para tanto se faz necessário observar constantemente os processos de mudança social em curso (ALONSO-ALMEIDA et al., 2015) e estar preparado para suas atribuições no mercado de trabalho (MILUTINOVIĆ; NIKOLIĆ, 2014; KOŚCIELNIAK, 2014; DLOUHÁ; HUISINGH; BARTON, 2013; ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008).

2.4 O ensino da sustentabilidade

A literatura indica ainda que as universidades enfrentam o desafio de capacitar o corpo docente, disponibilizar carga horária para o desenvolvimento do tema, desenvolver competências didáticas apropriadas à concepção de um currículo moderno e sustentável (MÜLLER-CHRIST et al., 2014) Além disto, devem incrementar a compreensão dos alunos acerca da contribuição das diferentes disciplinas para

a abordagem dos problemas afetos ao tema (ROGERS et al., 2015), detectar mudanças de atitude dos alunos em função das experiências ao longo do curso (SUTTON; GYURIS, 2015), e integrar o DS nas atividades universitárias (LARRÁN JORGE et al., 2015). Neste contexto, as universidades podem contribuir com as futuras decisões sustentáveis que seus egressos tomarão no mundo corporativo e nas instituições em geral onde irão atuar profissionalmente (LOZANO; LOZANO, 2014). Impõe-se assim o desafio de pensar e ultrapassar os limites físicos da sala de aula, indo-se além da teoria (FERRER-BALAS et al., 2010). Isto implica na adoção de pedagogia inovadora no ensino da sustentabilidade com metodologias que contemplam o aprendizado auferido na busca por soluções para problemas práticos reais (DU; SU; LIU, 2013; HOLM et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

2.5 A pesquisa e a extensão

A pesquisa contribui com o DS de duas formas: na melhoria do contexto sócio comunitário e no âmbito interno da instituição. No contexto sócio comunitário, a pesquisa permite que as universidades possam alavancar a sustentabilidade por meio da busca de formas mais eficazes para a abordagem das demandas ambientais e sociais (ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008). No âmbito interno, a pesquisa estimula os alunos a verificar e quantificar ganhos de ações sustentáveis. Isso inclui a análise das fases de concepção, proposta do projeto e avaliação dos resultados obtidos (LOCKREY; BISSETT JOHNSON, 2013). Projetos de pesquisa interdisciplinares e transdisciplinares junto com programas de extensão contribuem para um melhor alinhamento entre os ensinamentos teórico e prático (MÜLLER-CHRIST et al., 2014). Alguns autores postulam que a pesquisa e a extensão podem alavancar os esforços em direção ao DS (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

2.6 A Integração da educação superior no ensino da sustentabilidade

O ensino da sustentabilidade deve focar todos os níveis: graduação, especialização, mestrado, doutorado e extensão (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013). Somente a integração de todas as instâncias do ensino pode contribuir para a promoção de mudanças em prol da sustentabilidade (HOLM; SAMMALISTO; VUORISALO, 2015). A abordagem transdisciplinar do tema precisa abarcar alunos de diferentes cursos e disciplinas (ATKAS, 2015; JABBOUR et al., 2013). Ou seja, uma mistura de disciplinas, diversidade de estudantes e professores de diversos contextos institucionais e culturais com diferentes expectativas e abordagens (DLOUHA; BURANDT, 2015). A mistura do conteúdo técnico com uma visão sistêmica e holística de projetos provoca a necessária integração em cursos existentes quanto ao ensino da sustentabilidade (WHATSON et al., 2013).

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório de estudo de casos múltiplos. Para Miles e Huberman (1994) uma das características importantes das pesquisas qualitativas é que se concentram nas ocorrências naturais de eventos comuns. (MILES; HUBERMAN, 1994). O estudo exploratório permite a familiarização do pesquisador com o fenômeno que quer pesquisar e compreender (THEODORSON e THEODORSON, 1970). Os estudos de caso fornecem meios únicos de desenvolver a teoria, aprofundando os elementos resultantes dos fenômenos empíricos e seus contextos (DUBOIS; GADDE, 2002). O estudo de caso é uma investigação empírica baseada em fenômenos sociais contemporâneos (o caso) e em seu contexto de mundo real, ou seja, cujas fronteiras entre o fenômeno e o seu contexto não são claramente explícitas (YIN, 2014).

A coleta dos dados foi realizada em quatro universidades comunitárias. O critério de escolha era de ser universidade pública não estatal, confessional ou não, e estar comprometida com projetos comunitários, através do ensino, pesquisa e extensão. O critério de escolha recaiu sobre as universidades que preenchendo os requisitos acima, concordaram em participar do estudo. Porque universidades comunitárias para um estudo acerca da sustentabilidade? As universidades comunitárias estão mais fortemente engajadas com a implementação de práticas sustentáveis do que instituições públicas ou mercantis (LARRÁN et. al., 2015).

Foram entrevistados dez professores entre as quatro universidades, com titulação de doutor, e vinculados de algum modo com o ensino da sustentabilidade. O roteiro das entrevistas semiestruturadas procurou questionar os entrevistados quanto o fato de ser uma universidade comunitária: que contribuição isto pode trazer para o ensino da sustentabilidade na instituição?

4 | RESULTADOS DO ESTUDO

Os resultados foram obtidos a partir da triangulação dos achados empíricos, relacionando-os com a revisão da bibliografia e a crítica dos autores. Segundo Yin (2014), a triangulação refere-se à convergência dos dados das diferentes fontes determinando-se a coerência dos achados. A precisão pelas quais os dados refletem os conceitos estudados são medidas que validam o constructo de um estudo de caso (YIN, 2014). Os achados das entrevistas foram organizados por categorias (BARDIN, 2011). Quatro categorias se destacaram: formação profissional; integração e interdisciplinaridade; metodologias de ensino; e ensino, pesquisa e extensão.

4.1 Formação profissional

Os achados sugerem que a universidade devem difundir seus esforços em prol da sustentabilidade a diversos públicos buscando parceria com a sociedade,

governo e empresariado. Na opinião dos entrevistados, estas parcerias também devem resultar na captação de recursos privados para o desenvolvimento de projetos sustentáveis. A universidade recebe os alunos da sociedade e deve devolvê-los formados e capacitados. Os egressos devem contribuir para uma sociedade mais sustentável, nas respectivas atividades profissionais que escolheram. O egresso deve ser contribuir positivamente para com a sociedade (LOZANO; LOZANO, 2014) ser um agente de mudanças, (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014), com responsabilidade e atenção a mudanças sociais (AKTAS, 2015; ALONSO-ALMEIDA et al., 2015), e preparado para suas atribuições no mercado de trabalho (MILUTINOVIĆ; NIKOLIĆ, 2014; KOŚCIELNIAK, 2014; DLOUHÁ; HUISINGH; BARTON, 2013; ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008). Notamos que nas ICES existe esta preocupação na formação integral envolvendo aspectos técnicos e sociais no processo formativo.

4.2 Integração e interdisciplinaridade

O estudo apontou que a temática da sustentabilidade não obrigatoriamente tem que estar contida em currículos e cursos específicos, mas necessita transitar em vários matizes do conhecimento. Isto se faz, adequando linguagens e promovendo uma integração entre níveis, cursos, docentes e áreas do conhecimento. Isto implica essencialmente também na integração com a pesquisa acadêmica e a extensão, nas práticas do ensino. A sustentabilidade é um tema comum para diálogos pedagógicos entre ensino e pesquisa. Uma visão não integrada aos níveis de ensino e limitada ao alcance de disciplinas estanques, dificulta a incorporação da sustentabilidade na cultura da universidade.

O ensino deve focar todos os níveis de ensino, incluindo a pesquisa extensão (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013), abarcando alunos de diferentes cursos e disciplinas (ATKAS, 2015; JABBOUR et al., 2013) de diversos contextos (DLOUHA; BURANDT, 2015) e mistura de conteúdos (WHATSON et. al., 2013) visando mudanças em prol da sustentabilidade.

A literatura ainda apresenta exemplos recentes da integração de diversas áreas do conhecimento para ações e projetos sustentáveis. Neste sentido, Thorlakson et al. (2018), realizou uma pesquisa em larga escala de como as empresas em vários setores e geografias contribuem para a sustentabilidade global através de suas cadeias de suprimentos abordando desafios ambientais e sociais, quanto as práticas de abastecimento sustentáveis (THORLAKSON et al., 2018). Uma visão disciplinar não contemplaria a gama de variáveis a partir da realidade de distintos fornecedores e locais envolvidos na cadeia. No caso, habilidades e competências dos profissionais formados em diversas áreas do conhecimento precisa convergir na integração dos processos, a partir de uma compreensão mútua de conceitos. Cabe a Universidade educar neste sentido.

O DS não se viabiliza frente aos desafios da modernidade, se não houver a

coexistência e o entrelaçamento entre os elementos econômico, social e natural, influenciando um ao outro (MADER et al., 2013). Entendemos assim que cabe à universidade formar profissionais que estejam aptos a lidar com soluções sustentáveis. Lógico, isto requer além da formação específica, a aplicação de estudos interdisciplinares e transversais, com uma orientação voltada para projetos de pesquisa e programas de extensão. Isto implica que a universidade também agregue a capacidade para o trabalho em equipe e a vivência intercultural através das diversas modalidades de intercâmbios acadêmicos.

4.3 Metodologias de ensino

Observou-se nas entrevistas a tônica de que o aluno deve ser estimulado à compreensão das diferentes contribuições necessárias ao debate de temas relacionados à sustentabilidade. O ensino deve alavancar a sustentabilidade através de iniciativas inovadoras, currículos que atendam as necessidades do mercado e da sociedade e de modernas práticas metodológicas aplicáveis à educação superior. Isto requer o envolvimento discente nas diversas atividades e práticas da universidade. O ensino da sustentabilidade requer metodologias modernas e ativas que conduzam os alunos ao desenvolvimento de um pensamento complexo. Para tanto se requer um corpo docente com a preparação adequada e condições apropriadas, tanto materiais quanto ao ambiente de ensino e aprendizagem

A literatura indica competências didáticas (MÜLLER-CHRIST et al., 2014) contribuição das diferentes disciplinas (ROGERS et al., 2015), mudanças de atitude dos alunos (SUTTON; GYURIS, 2015), e integração do DS nas atividades universitárias (LARRÁN JORGE et al., 2015). Preparar os alunos quanto egressos (LOZANO; LOZANO, 2014), pensando e ultrapassando os limites da sala de aula (FERRER-BALAS et. al., 2010), na busca de soluções para problemas práticos reais (DU; SU; LIU, 2013; HOLM et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

Desta forma compreendemos que o tema da sustentabilidade instiga processos e metodologias modernas que extrapolam o conhecimento teórico. O aluno experimente em laboratório real. A prática instiga a busca de soluções para problemas modernos e instigante quanto a sustentabilidade da sociedade, dos negócios e da responsabilidade social e ambiental.

4.4 Ensino, pesquisa e extensão

Os depoimentos apontam que a pesquisa contribui para o hábito de apreender através de artigos científicos e resultados de estudos em sala de aula. Contribui no desenvolvimento de um pensamento complexo, a partir de um ambiente mais investigativo quanto à diversidade do conhecimento. O estudo aponta também para a integração da extensão com o ensino no ambiente social e empresarial. Isto leva a incorporar experiências na capacitação docente e na formação discente. A composição de parcerias institucionais propicia aos alunos participarem de projetos

e programas em um ambiente empírico de aprendizagem, a captação de recursos para projetos de pesquisa e programas de extensão. Isto incluir a participação de alunos e docentes

A luz da literatura a pesquisa e programas de extensão contribuem com ensino da sustentabilidade, mostrando o desafio na busca por abordagens que atendam demandas empresariais, sociais e ambientais (ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008) e a conseqüente verificação de resultados (LOCKREY; BISSETT JOHNSON, 2013). Assim pesquisa e extensão contribuem com o ensino num melhor alinhamento entre o teórico e o prático (MÜLLER-CHRIST et al., 2014), também direcionando esforços em direção ao DS (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

O desenvolvimento do trabalho nos conduz a conclusão que as ICES tem por sua natureza comunitária, a condução de um processo de educação superior baseado na harmonia do ensino, pesquisa e extensão. Projetos de pesquisa aplicada a negócios sustentáveis, bem estar e desenvolvimento social e comunitário, bem como a preservação ambiental, tendem também a se relacionar e impulsionar programas de extensão. Em geral as comunitárias estabelecem as relações com o seu entorno de forma mais eficaz do que outros tipos de IES. Esta riqueza de conhecimento gerado pela solução de problemas econômicos, sociais e ambientais, permite a formulação de base empírica para estudos. A oportunidade de alunos participarem de atividades de pesquisa e extensão, escreverem artigos, monografias e debaterem experiências em sala de aula, propicia uma contribuição única ao ensino da sustentabilidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo problematizou o ensino da sustentabilidade na perspectiva da *Triple Bottom Line (TBL)*, em Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) e teve como base teórica a literatura corrente internacional quanto ao tema da sustentabilidade. Como base empírica buscou coletar dados com professores doutores de universidades comunitárias.

Evidenciaram as relações de parcerias para projetos sustentáveis; importância do aprendizado acerca da gestão sustentável na formação profissional nas diversas áreas do conhecimento; a relação teoria e prática; a preparação do futuro profissional para detectar oportunidades frente à resolução de problemas; a inserção da universidade no mundo real.

Ainda segundo os entrevistados e a luz da literatura corrente, o ensino da sustentabilidade requer currículos e metodologias de ensino apropriado; integração entre os diversos níveis de ensino e áreas do conhecimento; de forma transversal e apoiada por projeto de pesquisa e programas de extensão. A pesquisa e a extensão envolvem os discentes na prática, na formulação de artigos e no posicionamento crítico com relação a resultados.

Projetos de pesquisa e extensão aplicados a problemas envolvendo as diversas dimensões da sustentabilidade propicia aos alunos e professores uma vivência com o mundo empresarial, diálogo na comunidade científica, entre pesquisadores, docentes e discentes. Permite trabalhar soluções apropriadas para problemas da sociedade em geral nos seus diversos segmentos.

Rogers et. al. (2015), destaca que o modelo de aprendizagem baseado em disciplina não mais atende os complexos problemas da sociedade moderna. Isto leva ao desafio das universidades em produzir profissionais que tenham as habilidades para trabalhar com pessoas de um conjunto diversificado de disciplinas. As comunitárias possuem o DNA adequado para tanto.

Desta forma, notam-se esforços no meio universitário de ir ao encontro de uma cultura sustentável nos moldes que se percebe frente à bibliografia corrente consultada. Verificou-se nas ICES foco do estudo, a preocupação efetiva com sustentabilidade econômica, responsabilidade social e ambiental.

REFERÊNCIAS

AKTAS, B. **Reflections on interdisciplinary sustainability research with undergraduate students.** International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 16, n. 3, p. 354–366, 2015.

ALONSO-ALMEIDA, M.; MARIMON, F; CASANI, F; RODRIGUEZ-POMEDA, J . **Diffusion of sustainability reporting in universities: current situation and future perspectives.** Journal of Cleaner Production, v. 106, p. 144–154, nov. 2015.

ALSHUWAIKHAT, M.; ABUBAKAR, I. **An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices.** Journal of Cleaner Production, v. 16, n. 16, p. 1777–1785, 2008.

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

CLARO, P. et. al. **Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações.** Revista da Administração. USP. São Paulo. v. 43, n.4, p.289-300, 2008.

DLOUHÁ, J.; HUISINGH, D.; BARTON, A. **Learning networks in higher education: Universities in search of making effective regional impacts.** Journal of Cleaner Production, v. 49, p. 5–10, 2013.

FERNÁNDEZ-MANZANAL, R; SERRA, L; MORALES, M; CARRASQUER, J;

RODRÍGUEZ-BARREIRO, L: del VALLE; J; MURILLO, M. **Environmental behaviors in initial professional development and their relationship with university education.** Journal of Cleaner Production, v. 108, p. 830–840, dez. 2015.

FERRER-BALAS, D; LOZANO, R; HUISINGH, D; BUCKLAND, YSERN, P; ZILAHY, G. **Going beyond the rhetoric: system-wide changes in universities for sustainable societies.** Journal of Cleaner Production. V. 18, p. 607–610, 2010.

HESELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. **Educating change agents for sustainability - Learnings from the first sustainability management master of business administration.** Journal of Cleaner Production, v. 62, p. 24–36, 2014.

- HOLM, T; SAMMALISTO, K; GRINDSTED, T; VUORISALO, T **Process framework for identifying sustainability aspects in university curricula and integrating education for sustainable development** Journal of Cleaner Production, v. 106 p. 164e174, 2015.
- HOLM, T.; SAMMALISTO, K.; VUORISALO, T. **Education for sustainable development and quality assurance in universities in China and the Nordic countries: A comparative study.** Journal of Cleaner Production, v. 107, p. 529–537, 2015.
- JABBOUR, C.; SANTOS, J; JABBOUR, A; et. al. **Understanding the process of greening of Brazilian business schools.** Journal of Cleaner Production, v. 61, p. 25–35, 2013.
- JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.
- KOŚCIELNIAK, C. **A consideration of the changing focus on the sustainable development in higher education in Poland.** Journal of Cleaner Production, v. 62, p. 114–119, 2014.
- LARRÁN JORGE, M; MADUEÑO, J; CEJAS, M; PEÑA, F. **An approach to the implementation of sustainability practices in Spanish universities.** Journal of cleaner production, v. 106, p. 34–44, nov. 2015.
- LOCKREY, S.; BISSETT J. K. **Designing pedagogy with emerging sustainable technologies.** Journal of Cleaner Production, v. 61, p. 70–79, 2013.
- LOZANO, F. J.; LOZANO, R. **Developing the curriculum for a new Bachelor's degree in Engineering for Sustainable Development.** Journal of Cleaner Production, v. 64, p. 136–146, 2014.
- MADER, M.; MADER, B, ZIMMERMANN, F; GÖRSDORF-LECHEVIN E; MARIO, D. **Monitoring networking between higher education institutions and regional actors.** Journal of Cleaner Production, v. 49, p. 105–113, 2013.
- MILES, M.; HUBERMAN, A; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook.** SAGE. Edition 3. 1994.
- MULDER, K. **Strategic competencies, critically important for Sustainable Development.** Journal of Cleaner Production, v. 78, p. 243–248, 2014.
- MÜLLER-CHRIST, G; STERLING, S; DAM-MIERAS, R van; ADOMBENT, D, FISCHER, D; RIECKMANN, M. **The role of campus, curriculum, and community in higher education for sustainable development - A conference report.** Journal of Cleaner Production, v. 62, p. 134–137, 2014.
- ROGERS, M; PFAFF, T; HAMILTON, J; ERKAN, A. **Using sustainability themes and multidisciplinary approaches to enhance STEM education.** International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 16, n. 4, p. 523–536, 2015.
- SAMMALISTO, K.; SUNDSTRÖM, A.; HOLM, T. **Implementation of sustainability in universities as perceived by faculty and staff – a model from a Swedish university.** Journal of Cleaner Production, v. 106, p. 45–54, nov. 2015.
- TAN, H; SHUQIN, C,; SHI, Q; WANG, L **Development of green campus in China.** Journal of Cleaner Production, v. 64, p. 646–653, 2014.
- THEODORSON, A.; THEODORSON, G. **A modern dictionary of sociology.** London, Methuen, 1970.

TOO, L.; BAJRACHARYA, B. **Sustainable campus: engaging the community in sustainability.** International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 16, n. 1, p. 57–71, 2015.

VICENTE-MOLINA, A.; FERNÁNDEZ-SÁINZ, A.; IZAGIRRE-OLAIZOLA, J. **Environmental knowledge and other variables affecting pro-environmental behaviour:** Comparison of university students from emerging and advanced countries. Journal of Cleaner Production, v. 61, p. 130–138, 2013.

WOOLTORTON, S; WILKINSON, A; HORWITZ, P; BAHN, S; DOOLEY, J. **Sustainability and action research in universities:** Towards knowledge for organisational transformation. International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 16, n. 4, p. 424–439, 2015.

YIN, K. **Case study research:** Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 5 th ed. 2014.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE MATO GROSSO

Laudileire Cristaldo Chaves

Prof da rede Estadual de ensino/MT.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação /UFMT – Campus de Rondonópolis

Ivanete Rodrigues dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação / UFMT – Campus de Rondonópolis

RESUMO: Há algum tempo, a discussão sobre o papel da educação enquanto instrumento de emancipação vem ganhando relevância no cenário educacional. Nesse contexto, o ensino de ciências realizado numa perspectiva crítica permite a leitura e a interpretação de fenômenos e transformações dessas mudanças, porém, é preciso compreender de que forma esse ensino contribui para uma formação onmilateral dos sujeitos. Nessa perspectiva, o presente artigo visa a apresentar como esse ensino é caracterizado na política educacional do estado de Mato Grosso expressa nas Orientações Curriculares, por meio da análise deste documento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental e um estudo fundamentado nos pressupostos teórico-metodológico do materialismo dialético. Ele consiste em entender como esse ensino pode ser efetivado como instrumento emancipador e que, para isso, é preciso romper com os conceitos pré-estabelecidos historicamente acerca da ciência. Assim, a

teoria da aprendizagem significativa crítica, proposta nas orientações curriculares do estado de Mato Grosso, surge como uma possibilidade de construção de sujeitos autônomos capazes de se posicionarem frente às demandas sociais. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de ciências; Aprendizagem significativa crítica; Orientações curriculares.

THE TEACHING OF SCIENCES IN AN EMANCIPATORY PERSPECTIVE: AN ANALYSIS FROM THE CURRICULAR GUIDELINES OF THE STATE OF MATO GROSSO

ABSTRACT: For some time, the discussion about the role of education as an instrument of emancipation is gaining relevance in the educational scenario. In this context, the teaching of sciences carried out in a critical perspective allows the reading and interpretation of phenomena and transformations of these changes, however, it is necessary to understand in what way this teaching contributes to the onmilateral formation of the subjects. From this perspective, this article aims to present how this teaching is characterized in the educational policy of the state of Mato Grosso expressed in the Curricular Guidelines, through the analysis

of this document. This is a qualitative documentary research and a study based on the theoretical-methodological assumptions of dialectical materialism. It consists in understanding how this teaching can be effective as an emancipatory instrument and that, for this, it is necessary to break with the pre-established concepts historically about science. Thus, the theory of critical learning, proposed in the curricular guidelines of the state of Mato Grosso, emerges as a possibility of construction of autonomous subjects capable of positioning themselves in front of social demands.

KEYWORDS: Science education; Significant critical learning; Curricular guidelines.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade passa por continuas transformações, o que torna necessário oportunizar aos sujeitos formas de viver nesse cenário de mudanças. Um dos meios capazes de fornecer instrumentos de sociabilidade é a escola por meio de suas práticas emancipadoras. Nesse contexto, o ensino de ciências realizado numa perspectiva crítica permite a leitura e a interpretação de fenômenos e transformações naturais e sociais, porém, é preciso compreender de que forma esse ensino contribui para uma formação onmilateral dos sujeitos.

Assim, o presente artigo tem por objetivo apresentar a caracterização do ensino de ciências presente na política educacional expressa nas orientações curriculares do estado de Mato Grosso (OCs), documento este norteador das práticas pedagógicas. Para tanto, utilizou-se da pesquisa qualitativa por meio da análise do documento, uma vez que, conforme Godoy (1995), documentos constituem uma rica fonte de dados, pois permitem serem (re) examinados a fim de obter novas interpretações ou interpretações complementares.

O método da pesquisa está fundamentado no materialismo histórico-dialético, pois ele permite abordar os fenômenos da natureza de forma dialética, ou seja, com suas contradições. Sua interpretação se dá na concepção do materialismo que considera os fenômenos naturais em constante movimentos e transformação assim como, seu desenvolvimento como resultado das contradições existente nesse âmbito e como ações mutuas das forças contraditórias. A dialética não considera a natureza como um conjunto de objetos e fenômenos que se reúnem aleatoriamente, desvinculados e isolados uns dos outros, mas sim, como um conjunto articulado e interdependentes e que estão condicionados mutuamente.

Portanto, partindo da concepção da dialética e da concepção do ensino de ciências na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa, conforme propõem esse documento, a prática dessa disciplina neste viés, permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela, bem como possibilita a ele analisar e contrapor-se às questões que se apresentam de forma crítica e autônoma (MOREIRA, 2000). Essa teoria se concretiza pela proposta metodológica da alfabetização científica expressa dentro das orientações curriculares de Mato

Grosso.

Nesse sentido, a alfabetização científica, enquanto proposta metodológica, oportuniza ao sujeito perceber na ciência uma possibilidade de interpretação e ação da realidade. Desse modo, ensinar ciências nessa perspectiva pressupõe o ensino da dimensão humano em seu contexto social, de modo a aliar os conhecimentos científicos aos conhecimentos empíricos. Tal concepção vem ao encontro do que propõe o método dialético que exige uma análise dos fenômenos, não só do ponto de vista de suas relações mútuas e de seu mútuo condicionamento, mas também do ponto de vista de seu movimento, de suas transformações e de seu desenvolvimento.

Para tanto, faz-se necessário romper com o conceito de “verdades absolutas” imputadas a ela historicamente e entendê-la como fator essencial para melhoria das condições humanas e sociais. Assim, abordaremos inicialmente um breve histórico da ciência para, então, apresentar sua caracterização nas orientações curriculares do estado de Mato Grosso.

2 | BREVE RELATO HISTÓRICO DA CIÊNCIA: DA VERDADE ABSOLUTA AO ENSINO SUBVERSIVO

Para pensarmos o ensino de ciência numa perspectiva emancipatória, é preciso conhecer de que forma ela vem se apresentando ao longo da história e se concretizando enquanto disciplina de relevância no contexto educacional. Ao fazermos um resgate histórico, percebemos que a ciência sempre se fez presente nas ações do homem desde os primórdios dos tempos por meio da utilização de técnicas para sua sobrevivência, as quais buscavam sempre formas de subsistir por meio de tentativas e erros. Assim, antes mesmo de sabermos, a investigação e a descoberta eram caminhos para entender e sobreviver no meio social.

Contudo, essas ações se efetivaram como método científico e passou-se a pensar em ciência no início da idade moderna com os filósofos Francis Bacon, representante do empirismo e René Descartes expositor do racionalismo (CHALMERS, 1997), em que o conhecimento científico era produzido a partir destes dois campos da ciência.

A ciência moderna valeu-se de um único modo de ver e compreender o mundo, rígida e imutável. Segundo Chalmers (1997), os cientistas dessa época estabeleceram, ou ao menos tentaram, uma metodologia única que negava os movimentos antecessores e que, oriunda de procedimentos a-históricos, estabeleciam a verdade absoluta.

No início do século 17, a ciência ganhou popularidade devido à ideia apresentada por Francis Bacon de que era necessário que as pessoas tivessem uma capacidade de raciocinar para então compreender os fatos, o que, para ele, só era possível por meios do conhecimento científico (SANSSON, 2011). Porém, foi na década de 1950 que emergem nos cenários políticos e educacionais a importância

dessa popularização, isso porque naquele ano houve o lançamento do satélite Sputnik (1957), que marcou um passo importante na história da ciência espacial. Tal fato precisava ser entendido pela sociedade e, para isso, era preciso conhecer os princípios científicos e tecnológicos. Assim, o ensino de ciência como disciplina escolar contribuiria para que houvesse esse entendimento.

Diante desse debate que se instaurava no mundo, as políticas científicas e tecnológicas no Brasil passavam por um processo de institucionalização decorrente do crescimento do país. Essas políticas foram marcadas pelo racionalismo característico da ciência que deixava de considerar os impactos decorrentes das interferências tecnológicas e científicas no contexto social da época (VACCAREZZA, 1999). Assim, contrapondo o pensamento de popularização da ciência, preconizava-se que ele deveria ficar a cargo dos próprios cientistas e especialistas. Contudo, devido ao enrijecimento e à não contextualização social do seu emprego, resultou em impactos significativos no meio ambiente e na sociedade (MEDINA e SANMARTÍN, 1992).

Segundo os autores, como consequência da ineficaz gestão da ciência, o Estado, nas décadas de 1980 e 1990, cedeu espaço para o mercado internacional que passou, então, a gerir os temas e os métodos das pesquisas a serem realizadas. Isso aconteceu em decorrência da adesão ao ideário neoliberal que ocasionou a instrumentalização da pesquisa e da ciência em função dos interesses do capital, isto é, fundamentada na racionalidade instrumental.

Estes passaram a atender aos interesses de grupos específicos que tinham interesses variados, o que afetou não somente a pesquisa aplicada, mas também a pesquisa básica. Nesse contexto, a atividade científica exercida no âmbito universitário ganhou novo discurso embasado no desenvolvimento das novas tecnologias e aos avanços na indústria.

As propostas do ensino de ciência nos anos 1950 direcionavam-se para a aceitação de verdades científicas que determinavam maneiras de agir e pensar pré-estabelecidos (FROTA-PESSOA, 1987). Em 1964, houve uma reformulação na proposta do ensino por influência da política internacional, que visava a atender a preocupações de cientistas quanto à formação de jovens que chegavam às faculdades. Essa proposta pautava-se na necessidade de um ensino mais atualizado e eficiente (CHASSOT, 2004). Assim, para atender à exigência do desenvolvimento científico e tecnológico, o ensino de ciência passou a ter como objetivo levar aos estudantes à aquisição de conhecimentos científicos por meio da investigação, influenciado pelo ideário escolanovista que entende o ensino como pesquisa.

De acordo com Nascimento et al (2010), o ensino por meio da investigação presumia uma sistematização didática da aprendizagem que possibilitasse aos estudantes o pensar e o agir científico. Nesse cenário, as aulas práticas configuravam-se como principal meio de garantir a transformação do ensino de ciência que, apesar de serem realizadas por meio de uma organização pré-determinada, permitiam ao estudante tomar decisões, resolver problemas e de pensar logicamente, de forma a

favorecer uma visão científica do mundo (FROTA-PESSOA, 1987).

Nos anos de 1970, diante da crise econômica que se instaurou, houve a necessidade de reformular o sistema de ensino brasileiro de modo a promover a formação intelectual e desenvolver habilidades que possibilitasse ao cidadão o enfrentamento dos desafios impostos pelo desenvolvimento (NASCIMENTO et al, 2010). Nesta reformulação foi apresentada a proposta de uma “educação em ciência para a cidadania”, mas, ainda assim, o ensino não atendeu as exigências postas para a formação de sujeitos autônomos e cientes de seus direitos e interesses específicos de classe, uma vez que não foram dadas as condições materiais e humanas para a realização de um projeto de construção para cidadania.

Contudo, no início dos anos 1980, a educação passa a ser entendida como uma prática social e como instrumento para a transformação da realidade, fundamentando-se, pois, numa concepção histórico-crítica da educação. Assim, o ensino de ciências, numa perspectiva crítica, poderia contribuir para reproduzir o sistema vigente no país ou possibilitar uma visão capaz de transformá-lo (NASCIMENTO et al, 2010). Isso de forma a estabelecer uma dicotomia quanto ao seu ensino: uma o enfatiza como forma de pensar e ver o mundo de forma única e imutável e a outra, com base na formação de pensamento crítico, ignora os procedimentos objetivos da produção e validação dos conhecimentos e valoriza os conhecimentos individuais pré-existentes (CHASSOT, 2013).

Diante do percurso histórico apresentado, cabe ressaltar que quando falamos de Ciência enquanto produção social e cultural que acompanha as condições políticas e econômicas vigentes no momento e que considera a formação humana, estamos adotando uma visão construtivista do ensino que busca a aplicação de práticas que despertem nos estudantes a capacidade de argumentar. Essa postura pedagógica é empregada quando se utiliza nas aulas de ciências metodologia direcionada para o desenvolvimento dessas habilidades, tais como: resolução de problemas, concepções prévias, levantamento de hipóteses, explicação e argumentação.

No entanto, há ainda professores que abordam o ensino de ciências numa visão positivista, visão essa que considera a ciência como detentora da “verdade absoluta”, objetiva. O ensino nessa perspectiva se baseia na experimentação controlada, onde se repete a prática tal qual ela se apresenta sem apropriar-se dos erros que tendem a acontecer nesses momentos. Segundo Nunes (2017), essa forma de ensino volta-se para a prática como produto de repetições e ignora o erro como um momento de aprender, portanto, a maneira como o professor concebe a ciência implica na forma como ele ensina ciências. Ademais, o ensino na perspectiva positivista tem por finalidade a formação de sujeitos cientistas, ou seja, o ensino de ciências se distancia da Ciência enquanto produção social.

Assim sendo, a prática do ensino perpassa pela compreensão da concepção a ele imputado, portanto, é preciso entender como o ensino de ciências é proposto pelas políticas públicas educacionais vigentes que elaboram os currículos escolares

e qual a concepção de educação é abordada nesses documentos. Nesse contexto, é de fundamental importância compreender como é caracterizado esse ensino no documento norteador da rede pública estadual.

3 | A CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE MATO GROSSO

A proposta curricular do estado de Mato Grosso para o ensino de ciências tende a contemplar um ensino emancipador. Ela parte da premissa do desenvolvimento crítico dos estudantes, para tanto, embasa-se na teoria da aprendizagem significativa crítica e utiliza como proposta metodológica a alfabetização e o letramento científico que visa a conciliar a linguagem cotidiana com a linguagem científica. Isso porque, conforme define Lorenzetti (2001, p. 48), a alfabetização científica é compreendida como “a capacidade do sujeito para ler, compreender e expressar opinião crítica a cerca de assuntos que envolva ciência”.

A teoria da aprendizagem significativa crítica tem fundamento nas ideias propostas por Neil Postman e Charles Weingartner e, no Brasil, por Marco Antônio Moreira. Na visão dos autores, a aprendizagem não deve ser apenas significativa. Conforme proposto por Ausebel, ela precisa desenvolver a capacidade do estudante de analisar, contrapor e discutir questões que se apresentam empoderado de conhecimentos que lhe possibilite argumentar e posicionar-se. Essa teoria parte do princípio de que a escola precisa ser um espaço de formação do sujeito em sua totalidade, de modo a contribuir para a sua emancipação. No entanto, a escola, muitas vezes, deixa de exercer sua função emancipatória.

O ensino de ciências, como parte curricular dessa instituição, reveste-se de algumas características que colaboram para o não desenvolvimento de sujeitos autônomos pois, conforme apresentamos no início, é possível observar que, por muito tempo, prevaleceu-se do conceito de “verdade absoluta”; do conceito único do certo e do errado; do estado imutável das coisas. Acreditava-se que os conceitos existiam paralelos e opostos: bom-ruim, curto-comprido, e que o conhecimento era transmitido por uma autoridade que detinha o “poder do conhecimento” (MOREIRA, 2000).

No entanto, com o avanço da ciência e da tecnologia, essa postura foi se modificando, e passou a ser necessário “aprender a aprender”, mas para Moreira (2000), apesar dessa necessidade de mudança, a educação simplesmente agregou novos conceitos ou (re)formulou antigos com vista a preparar o sujeito para a sociedade do consumo, para a globalização, ou seja, para a denominada sociedade do conhecimento em que a educação deve exercer o papel de formadora de trabalhadores flexíveis e com capacidade para operar com sistemas de informação.

Por compreender que é preciso romper com a passividade social, é que a prática

pedagógica se torna instrumento fundamental nesse processo, e as mudanças só são possíveis quando partem do próprio indivíduo a percepção de sujeito de transformação. Nesse sentido, se faz necessário dispor de métodos que nos permitam analisar as situações para então proporcionar uma aprendizagem significativa crítica. Assim, a utilização do método dialético para analisar a política pública educacional, implica em explorar as contradições presente no cenário educacional e social, assim como dos contextos e dos movimentos constantes acerca de conceitos antes ditos como absolutos.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a ciência não é estanque, portanto, está sempre sendo reformulada e questionada por meio de continuas pesquisas. Conforme Engels (1880):

“A natureza é a pedra de toque da dialética, e as modernas ciências naturais nos proporcionam como prova disso um acervo de dados extraordinariamente copiosos, enriquecido cada dia que passa, demonstrando com isso que a natureza se move, em última instância, pelos canais dialéticos e não pelos trilhos metafísicos, que não se move na eterna monotonia de um ciclo constantemente repetido, mas percorre uma verdadeira história” (ENGELS, 1880, p. 165)

Neste contexto, o ensino de ciências, conforme propõem Moreira e apresentado nas orientações curriculares do estado de Mato Grosso, vem ao encontro da exigência social de preparação do sujeito para a cidadania (MATO GROSSO, 2012). Contudo, para que essa se configure nesse instrumento, faz-se necessário entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem, bem como a aplicação de metodologias que atendam a essa necessidade.

As orientações curriculares trazem como proposta para o ensino de ciências a teoria da aprendizagem significativa crítica e a alfabetização científica como proposta metodológica, que partem do conceito de integração dos novos conhecimentos com conhecimentos pré-existentes do estudante, ou seja, só se pode aprender a partir daquilo que já se conhece (MOREIRA e MASSINI, 2006). Assim, para que a aprendizagem significativa crítica se efetive, a averiguação dos conhecimentos prévios dos estudantes precisa acontecer. Vale destacar que essa aprendizagem se constitui num processo gradativo, os significados vão se internalizando progressivamente, sendo a integração pessoal imprescindível para a concretização desse processo.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre os sujeitos (professor e aluno) e a contextualização sociocultural pressupõem-se como base dessa aprendizagem. Ademais, a ciência vale-se da compreensão da realidade. Portanto, podemos dizer que ela faz parte do processo de construção humana e de sua formação para a cidadania, aspecto abordado nas orientações curriculares:

Nessa perspectiva, o ensino de ciências adquire o importante significado social de preparação para a cidadania. A disseminação do saber científico apresenta-se como condição de envolvimento dos sujeitos no respeito e na tomada de decisão na sociedade, no sentido de melhorar sua vida e de outras pessoas (MATO GROSSO, 2012 p.8)

O proposto nesse documento tem concordância com o que destaca Chassot (1995, p.87): “é preciso procurar uma educação para a vida política, questionadora de uma ética e responsabilidade, que procure também uma educação de dimensões ecológicas”. Assim, de acordo com o autor, os professores de ciências são corresponsáveis pelo desenvolvimento de um pensamento autônomo que se faz por meio do ensino ministrado com metodologias que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes a fim de torná-los homens e mulheres mais críticos (CHASSOT, 2003).

Compartilhando o pensamento de Chassot, Paulo Freire (2011) aponta para a necessidade de um ensino que desperte no aluno essa capacidade crítica. Na sua visão, uma educação baseada na transmissão de conteúdos se opõe a essa formação, pois, quando organizada nessa lógica, ela tende a desumanizar o sujeito, imputando-lhe verdades que não se encontram com a sua, o que lhe proporciona um sentimento de inferioridade.

Assim sendo, é preciso que o ensino de ciências se respalde numa pedagogia crítica e não numa ciência dogmática, ensinada como uma verdade a-histórica, única. Para que haja uma prática pedagógica crítica, é importante que os professores mostrem aos estudantes a ciência como instrumento transformador da realidade. Para tanto, é preciso acontecer uma aprendizagem significativa que envolva um pensamento e uma linguagem que a proporcione. De acordo com as orientações curriculares de Mato Grosso, para o ensino de ciências:

É de suma importância que os professores sejam capazes de mostrar aos estudantes as possibilidades oferecidas pela ciência como forma de construção da realidade sobre o mundo em que vivem. Isso implicará em um conhecimento significativo que envolva pensamentos, sentimentos e ações. (MATO GROSSO, 2012. p.9)

Cabe destacar que essa aprendizagem perpassa conceitos próprios da disciplina e aspectos éticos, estéticos e políticos do conhecimento científico, bem como a postura dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, partindo da ideia de uma educação emancipatória, a caracterização do ensino de ciências que se propõe nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso torna-se ferramenta capaz de efetivar essa proposta. Isso porque, por meio da aprendizagem significativa crítica, o aluno poderá se ver como parte integrante da cultura e não ser subjugado por ela. Ela possibilita que ele construa sua história sem se deixar dominar por imposições.

Dessa forma, essa área do conhecimento tem como característica possibilitar a percepção do processo de transformação da natureza e suas relações, desvelando as interações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais (MATO GROSSO, 2012 p.8).

Dentro dessa perspectiva, o ensino de ciências precisa estar coerente com o desejo de proporcionar uma educação mais comprometida e, para isso, é preciso ensinar os estudantes a perguntar ao invés de dar respostas. É preciso que haja questionamentos sobre as coisas, os acontecimentos. Segundo Postman e Weingrther (1969):

“O conhecimento não está nos livros à espera de que alguém venha aprende-lo; o conhecimento é produzido em respostas as perguntas; todo novo conhecimento resulta de novas perguntas, muitas vezes novas perguntas sobre velhas perguntas” (POSTMAN E WEINGSRTH, 1969, p.106).

Nesse sentido, o ensino crítico não se concretiza com base em respostas transmitidas do professor para o aluno e do aluno para o professor nas provas. Ao contrário, tal ensino se dá por meio do intercâmbio de perguntas, pois, ainda de acordo com os autores: “uma vez que se aprende a formar perguntas relevantes, aprende-se a aprender”, assim, é importante que a relação entre professor e aluno seja dialógica.

A relação estabelecida no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível para que haja a construção do conhecimento. O respeito às ideias e às opiniões abrem caminho para essa construção. É preciso entender que os alunos são perceptores, portanto, cada um perceberá de maneira única o que lhe for ensinado, assim como o professor também é fruto de suas percepções. Desse modo, a comunicação só será possível na medida em que os dois perceptores (professor e aluno) buscarem perceber de maneira semelhantes os instrumentos do aprendizado (MOREIRA, 2000).

Nesse sentido, compreender que o conhecimento científico não é único detentor de verdades, podendo coexistir com outros conceitos e com outras percepções que o sujeito possui da realidade, favorece uma horizontalidade na aprendizagem e rompe com a relação de dicotomia e superioridade impregnada historicamente nela, além de abrir caminhos para que novas atitudes sejam tomadas (CHASSOT, 2013).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, foi possível levantar algumas questões em torno das práticas pedagógicas e dos conhecimentos dos professores que ministram a disciplina de Ciências e questionar sobre a importância dessa disciplina no currículo escolar. O aprofundamento teórico acerca da profissão docente precisa proporcionar o interesse de estudar como essa disciplina pode contribuir para formação onilateral dos alunos, esta que, por muitas vezes, é tida como uma disciplina rígida, exata.

Para tanto, é necessário compreender de que forma essa visão de ciência pode ser rompida no cenário educacional, ou seja, desmistificá-la por meio de uma pedagogia crítica, que parte do princípio de que os estudantes não são “vazios”, ao contrário, são perceptores da realidade na qual estão inseridos e que, portanto, é preciso articular o conhecimento científico ao conhecimento trazidos por eles.

Ademais, entender como esse ensino pode ser efetivado como instrumento emancipador é essencial para romper com os conceitos pré-estabelecidos historicamente acerca da ciência. Assim, a teoria da aprendizagem significativa crítica, proposta nas orientações curriculares do Estado de Mato Grosso, pode possibilitar

a construção de sujeitos autônomos capazes de se posicionar criticamente frente a realidade objetiva.

REFERÊNCIAS

CHALMERS A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos.** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 3. Ed. – Ijuí: Ed. Ijuí, 2003.

_____. Propondo sementeiras. In.: ARANTES, V. A. (org.). **Ensino de ciências:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2013. p. 61-102

_____. **Para que(m) é útil o ensino?** Alternativas para um ensino (de Química) mais crítico. Canoas: Ed. Ulbra, 1995.

ENGELS, F. Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico. 1ª edição. Grupo Acropolis. 1880. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/index.htm>. Acesso: 20/10/2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FROTA PESSOA, O. et alii. **Como ensinar ciências.** São Paulo: Nacional, 1987.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresa** • v. 35 • n. 3 • Mai./Jun. São Paulo. 1995.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia.** São Paulo: Harbra, 1998.

LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências. v. 3 (1). jun. 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações curriculares: áreas de ciências da natureza e matemática: Educação Básica. Gráfica Print. Cuiabá. 2012.

MEDINA, M. e SANMARTÍN, J. **Ciencia, tecnología y sociedad:** estudios interdisciplinares en la universidad, en la educación y en la gestión pública. Barcelona: Anthropos, 1992.

MOREIRA, M. A aprendizagem significativa crítica. **III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Lisboa. 2000. Disponível em: www.if.ufrgs.br/~moreira. Acessado: 21/08/2018.

MOREIRA, M. A. & MASINI, E. A. S. . **Aprendizagem significativa:** a teoria de aprendizagem de David Ausubel. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora. 2006

NASCIMENTO, F. do. FERNANDES, H. L. MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010 - ISSN: 1676-2584

NUNES, T. Ciência e ensino de ciências. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/>

disponiveis/81/81133/tde-29032017-172339/pt-br.php. In: <http://pontobiologia.com.br/ciencia-e-ensino-ciencias/>. Acesso: 20/10/2018.

POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co. 219p. 1969.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. p. de. Alfabetização científica: Uma revisão Bibliográfica. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 16(1), 2011. Disponível em: *Signos*, ano 36, n. 1, p. 71-85, 2015. ISSN 1983-0378. www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/download/783/773

STÁLIN. J.V. Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico. Edições Horizonte, Rio de Janeiro. 1938. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Acesso: 20/10/2018.

VACCAREZZA, L. S. Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. 18, 21-33, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article>. Acesso em: 21/08/2018.

O PEDAGOGO NAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

Bianca Brandão Aracaqui

Centro Universitário ICESP

Sônia Regina Basili Amoroso

Centro Universitário ICESP

RESUMO: O curso de Pedagogia por um processo de transformação e em alguns momentos sua matriz sofreu inúmeras modificações, buscando adaptar a formação do pedagogo ao momento societário. Em 2006 uma nova e importante mudança trouxe uma ampliação no escopo de espaços de atuação deste profissional com as Diretrizes Nacionais para o Curso, porém, não obstante isso, ainda parece ser pequeno o contingente de pedagogos que buscam atuar em espaços não escolares. Esta pesquisa buscou descrever as atribuições do pedagogo nas Universidades Corporativas, identificadas como um dos espaços de atuação do Pedagogo, mas pouco conhecido por ele em sua formação. Para isso utilizou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e caráter descritivo e explicativo. Os resultados apontam para o fato de que os concursos de áreas não escolares têm poucas vagas, enquanto os da Secretaria de Educação do Distrito Federal têm um quantitativo maior de vagas. De certo modo influenciando que os Pedagogos se voltem a estes espaços, mesmo não sendo a eles tão chamativos. Mas os

dados também apontam para o fato de que já temos muitas empresas desenvolvendo suas Universidades Corporativas. Concluiu-se que alcançar espaços mais atraentes e que sejam de fato de seu interesse parece requerer um esforço que ultrapasse as questões da formação inicial, mas principalmente de construir uma formação que seja direcionada a uma maior satisfação deste profissional, em especializações. Assim como a coragem e a determinação de avançar para áreas que até então são pouco divulgadas e reconhecidas por ele e até pela sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Universidades Corporativas; Pedagogia; profissionalidade.

THE PEDAGOGUE IN CORPORATE UNIVERSITIES

ABSTRACT: The course of pedagogy for a transformative process and in a few moments your array has undergone numerous changes, seeking to adapt teacher training to the corporate time. In 2006 1 new and important change brought an expansion in the scope of this professional performance spaces with national guidelines for the course, but nonetheless, still seems to be little the contingent of teachers seeking work in spaces not schoolchildren. This research sought to describe the responsibilities of the educator in the corporate universities,

identified as one of the Teacher's performance spaces, but little known in your training. To that utilized a qualitative research, bibliographic and descriptive character and nature. The results point to the fact that the school areas have few vacancies, while the Board of education of the Federal District have a greater quantitative slots. Somehow influencing the Educators turn to these spaces, even if it's not them so eye-catching. But the data also point to the fact that we have many companies developing their corporate universities. It was concluded that reach most attractive spaces and which are in fact of your interest seems to require an effort that goes beyond the issues of training, but mainly to build a formation that is directed to a greater satisfaction of this professional specializations. As well as the courage and the determination to move to areas that are little disclosed and recognized by him and even by the society.

KEYWORDS: Corporate universities; pedagogy; professionalism

INTRODUÇÃO

Desde sua criação, o curso de Pedagogia percorreu diferentes caminhos e por mais que se fundasse dentro de uma visão educacional, sempre esteve às voltas com mudanças em sua estrutura que levaram tanto aos Pedagogos quanto à comunidade educacional a dividir-se quando às atribuições reais da profissão. Em alguns momentos o curso esteve direcionado ao bacharelado e em outros mais voltados à licenciatura, ora permitindo que o Pedagogo fosse visto como professor, ora como técnico em assuntos educacionais e principalmente com especialidades de cunho adjacente ao do professor, como orientador, administrador, supervisor escolar ou inspetor escolar.

Apenas ao final de 2006, quando são finalmente implementadas as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, que o Pedagogo adquire um novo status e sua função se amplia, podendo atuar em ambientes não escolares, na educação profissional e áreas em que a multiplicação e a produção de saberes sejam requeridas. Assim, surge neste momento uma inquietação da autora que, como conluente do curso de Pedagogia, se questiona por que em 2018, ou seja, 12 anos após as referidas Diretrizes serem implementadas parece ser pequeno o quantitativo de pedagogos interessados pela atuação em ambientes não escolares, mas, especificamente nas Universidades Corporativas, uma vez que nem todos são de fato interessados pela área escolar?

Desta maneira, surge a pesquisa ora apresentada que, por meio de um estudo de revisão bibliográfica e a análise de alguns dados disponíveis sobre a oferta de vagas nos espaços de atuação do pedagogo buscou descrever as atribuições do pedagogo nas Universidades Corporativas, identificadas como um dos espaços de atuação do Pedagogo, mas ainda pouco conhecido por ele em sua formação.

A EVOLUÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A história do curso de Pedagogia no Brasil começou em 1939, trazendo diversas mudanças ao longo do tempo, que dividiram pensamentos de como seriam realizados a formação do docente. Pois nos dias de hoje, ainda estamos em processo de transformação da educação e formação de profissionais que atuem com qualidade. As mudanças sonhadas estavam em acordo com as necessidades da sociedade. Com isso, o nível de conhecimento deveria crescer junto com a economia, a política e a cultura estabelecidas pelos avanços das leis e do próprio país (SOKOLOWKI, 2013). Logo de início havia a necessidade de mão de obra qualificada (SILVA, 2014).

As mudanças econômicas, sociais e políticas, que abriram a visão do governo sobre um novo modelo e postura frente a população e sua formação foram importantes, como nos informa SILVA (2014), que em 1932, com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova inicia-se o desenvolvimento de novos métodos educacionais visando modificar o modelo tradicionalista que permanecia no curso de Pedagogia.

Segundo Vieira (2008, p.3) o curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3+1”. Isso obrigava que os bacharéis formados em cursos cujas durações tinham até 3 anos, mas que buscassem à docência, deveriam fazer uma complementação para obter a licenciatura, complementando sua formação com um curso de Didática. Escolhia sua formação sob dois processos, em que todos atuavam de certa forma no ambiente escolar, ou como técnicos educacionais ou docentes. Os pedagogos docentes seriam formadores de professores nos cursos de magistério, mas não poderiam atuar nas turmas infantis, e os técnicos atuavam em áreas da gestão da escola (GALLO, 2009).

O Decreto-lei nº 1.190 de 1939, artigo 51, previa que para que um profissional docente pudesse atuar em qualquer disciplina, deveria ter o diploma que correspondesse à disciplina inerente ao curso em que desejaria ministrar aulas (BRASIL, 1939). Começa a constar neste decreto mais uma função dirigida ao pedagogo, que é o de Orientador Educacional (VIEIRA, 2008). A escola apresentava mais necessidades de pedagogos em algumas áreas, em que estes antes não podiam atuar, pois eram apenas técnicos em educação. Assim, em 1946, com o Decreto-lei nº 8.558/46 há a criação de cargos isolados cujo provimento era feito por pedagogos efetivos no então denominado “Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde” (VIEIRA, 2008).

Inicia-se a formação de docentes para atuar como “magistério da Escola Normal”, ou seja, um estilo de formação junto com o ensino secundário, em que estariam aptos ao trabalho escolar, ou seja, seriam agora, não apenas técnicos em educação, mas formadores de professores (VIEIRA, 2008). Com isto, o docente não precisava de uma formação universitária, a ele bastava cumprir o ensino secundário e participar da Escola Normal, para assim exercer a função docente nas escolas de educação básica.

De acordo, com Warde (1993, p. 134).

Como o mercado de trabalho era relativamente pequeno, nas décadas de 40 e 50 se acrescentaram duas possibilidades para o pedagogo: lecionar no ensino primário e no secundário. Por razões desconhecidas, concedeu-se o direito legal ao professor formado em pedagogia de lecionar disciplinas como matemática.

Em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61. Com essa lei, a educação orienta-se a formar mais profissionais para desenvolver o trabalho docente dentro e fora de sala de aula. Conforme o artigo 53, da mesma lei, nas alíneas a e b, fica expresso que:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961, p.10).

Assim fica evidente como eram formados os docentes para atuarem de forma correta em sua função. O parecer do CFE n. 251/62, traz um novo modelo ao curso de Pedagogia, revogando o antigo formato (3+1), para uma formação universitária interligada ao bacharelado e a licenciatura (SOKOLOWKI, 2013).

Conforme o Decreto-lei n.53/66 em seu artigo 30 definia que as Universidades Federais de Filosofia, Ciências e Letras formaram uma única unidade. Este decreto só foi incorporado em 1968, pela Lei nº 5540/69, fixando normas de funcionamento ao ensino superior. Ela estipula que os especialistas que atuariam frente ao ensino teriam formação para Orientação, Supervisão, Administração, Planejamento e Inspeção de ensino (SILVA, 2014 e VIEIRA, 2008).

Assim fica definida a formação do pedagogo, que ao sair do segundo grau, faria o magistério e assim, estaria apto a exercer a docência, enquanto o pedagogo atenderia às demandas de cargos de gestão escolar. Com a criação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de n. 5.692/71, ainda durante o regime ditatorial fica expresso: exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, p. 12-13).

Com essa nova lei, o docente, para atuar em determinadas séries teria que estar de acordo com o que se habilitava para a sua atuação. Segundo Cruz (2009, p.808) “a Lei de Diretrizes e Bases do CFE nº 5692/71 aprovada no bojo das reformas empreendidas pelo governo militar” fazia pouco diferencial(GALLO, 2009).

Para Marques (1992, p.71):

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foi, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturaram no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a de formação do profissional da educação. A busca não era por um entendimento educacional e sim, por preparar profissionais para atuarem na área adequadamente.

Em 1985, com o fim regime Militar, seria necessário atualizar a LDBEN, pois o modelo social, político e econômico do país haviam mudado, com isso, poderia se atualizar as funções escolares do pedagogo e também, trazer novas formas de o curso se organização frente à profissionalização (VIEIRA, 2008). Em 1996 surge a Lei 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De acordo com Vieira esta LDBEN é fruto do movimento reformista do estado, trouxe dentre outros o objetivo de “incitar novas ideias quanto à formação docente e verificou-se o surgimento dos cursos normais, em nível superior, e a implementação dos Institutos Superiores de Educação como locus da formação docente” (VIEIRA, 2008, p.12). No que concerne a formação docente para atuar na educação básica terá que ocorrer em nível de ensino superior em seu artigo 62 esclarece que esta formação se dará “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” (BRASIL, 1996).

Porém de forma contraditória acrescenta-se ao final que a mesma também poderá ser “a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Isso prevalece até hoje, tendo em vista que nosso país ainda não tem maestria em ofertar cursos de formação a todos.

Essa Lei mostra como, no decorrer desses anos da existência do curso de Pedagogia, criaram-se funções em que o Pedagogo pudesse atuar tanto em ambiente escolar, como não escolar. Conforme a Resolução CNE/CP n. 01/06 que apresenta as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia fica clara a ideia de que ao pedagogo estão relacionadas as atribuições e atuações em áreas da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Agora, podemos dizer que quem é formado pelo curso de Pedagogia, tem um grande leque de opções para a atuação. Ou seja, podendo trabalhar aonde necessitem de trabalhos pedagógicos de crianças a adultos. De acordo com Vieira (2008, p.14 apud BRASIL, CEEP/02, 2008, p.14).

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

As Universidades Corporativas usam um modelo de aprendizagem criada pelas empresas para que melhorem a qualidade de serviço dos seus funcionários e, melhorar o estudo que o empregador deixou de lado por questão trabalhista.

As leituras de Vivas (2012, p. 43) apontam para Alperstedt (2003) que explica que: “na expressão “universidade corporativa”, o uso do termo “corporativo” significa que a universidade é vinculada a uma corporação e que serviços educacionais não constituem seu principal objetivo”.

Vivas (2012) ainda descreve que a palavra Universidade não tem aqui o mesmo sentido e significado do conhecido contexto do sistema de ensino superior, pensado para a formação de estudantes com vistas a obtenção de uma graduação, com ensino pesquisa e extensão em várias áreas do conhecimento. A função da universidade corporativa é instruir de forma específica a uma área de negócio da própria organização. A universidade corporativa estabelece laços entre a educação e o empresariado, com isso, começa-se a construir modelos de educar organizacionalmente aquele que trabalha na empresa. Esse novo formato de educação empresarial, trouxe uma busca incessante de conhecimento para os profissionais. E para isso começaram a surgir locais de estudos nas empresas e indo além disso, os profissionais começaram a perceber que poderiam se qualificar em outra modalidade da Educação (VIVAS, 2012).

O primeiro formato de uma empresa com universidade corporativa que se chamava Accor aqui no Brasil foi em 1992. Mas, não foi à pioneira e sim, o país pioneiro foi os Estados Unidos e a França (OTRANTO, 2007). Ensejava-se criar um sistema de universidade corporativa, compondo pesquisas, treinamentos e busca de conhecimentos; criar conteúdos significativos para o grupo e para o modo individual e, criar meios onde o trabalhador possa arrumar meios de estudos a distância (VIVAS, 2008).

O sistema deve incluir tudo o que for necessário para a aprendizagem do profissional/aluno, pensar sobre: socialização, interação, conhecimento, habilidade, competência e saberes. Com isso, o novo método que as empresas estão utilizando são os recursos da educação à distância. Essa educação a distância é um tipo de alicerce para que as empresas consigam fornecer capacitação e qualificação. E com isso, “sai de cena, portanto, a busca por uma sociedade mais justa e igualitária e o fortalecimento de seus princípios éticos e morais, para entrar em pauta os valores mercadológicos e a ética da competitividade, que busca o sucesso a qualquer preço” (OTRANTO, 2007, p. 04).

As empresas começam a competir pelos melhores serviços fornecidos pelos seus funcionários que estão participando dos cursos de capacitação pelas Universidades Corporativas. Podendo assim, desfrutar de novos conhecimentos e adquirindo novos saberes de modo social e profissional. A aprendizagem organizacional pode ser

adquirida individualmente, em grupo e de forma organizacional. Essa aprendizagem pode ser adquirida em diversos ambiente, que auxiliem os seus funcionários em suas vivências e as suas competências (VIANA e BATISTI, 2012).

Para que ocorra uma aprendizagem organizacional é necessário contratar novas pessoas, para ajudar a equipar o grupo, trazendo assim novos conhecimentos com as novas experiências, que a empresa adquira o hábito de analisar o desempenho da empresa e de seus funcionários para assim, fornecer os cursos para qualifica-los da melhor forma (VIANA e BATISTI, 2012).

Tendo objetivos e metas, a empresa consegue prosperar sempre em melhorar os seus serviços. Ela deve priorizar e aprimorar o treinamento ofertado pela universidade corporativa aos seus funcionários, com isso, determinar os conceitos a serem trabalhados para a qualificação do funcionário e regras a serem estipuladas para que não atrapalhem a função desempenhada por cada um (VIANA e BATISTI, 2012). Do profissional ou servidor espera-se a ampliação do conhecimento em prol de um sistema adquirido pela empresa. Sendo assim, o treinamento terá um padrão exigido para que o funcionário alcance a qualidade desejada e atue segundo o que a empresa espera e precisa.

Segundo Viana e Batisti (2012) a ideia de desenvolvimento de pessoas centraliza-se em prepara-las para cargos importantes e de centralidade na empresa, quando estes em treinamento serão preparados para desenvolver habilidades e competências essenciais naquele ambiente e, para isso “Ambos, treinamento e desenvolvimento (T&D) constituem processos de aprendizagem” (p.04). O desenvolvimento será feito de acordo com a função adquirida pelo funcionário na empresa, ou seja, será treinado para desenvolver a competência e habilidade que o cargo exigirá.

A empresa em si busca construir novos conhecimentos (LUZ e FROM, 2016). Ou seja, o que moverá todo o funcionamento de uma empresa será a qualificação contínua e a busca do conhecimento, o olhar recai então sobre o capital intelectual da empresa.

Segundo Claro e Torres (2012, p.215) ainda nos dias de hoje,

[...] é fundamental que empresas e profissionais mantenham-se atualizados, por meio do processo de educação contínua, a fim de competir com o mercado globalizado. Para que esse processo ocorra de forma a impactar positivamente os resultados dos negócios, é preciso um profissional preparado para lidar com todos os aspectos que envolvam a formação e o desenvolvimento de competência dos indivíduos: o pedagogo.

Isso mostra que é necessária a presença de um pedagogo nas empresas, para que possam organizar, capacitar e transmitir diversos métodos para o melhoramento da equipe e de cada funcionário. O pedagogo terá a função de conduzir o desenvolvimento social e do conhecimento e, para aquelas empresas que possuem problemas de entendimento pessoal (SOUSA, 2010), pois caberá ao pedagogo direcionar o trabalho, juntamente com a melhoria na cordialidade e na educação dos funcionários. Com isso as Universidades Corporativas são um meio no qual as

empresas se apoiam para qualificar os seus funcionários (LUZ e FROM, 2016).

É necessário que a formação desse pedagogo empresarial ou que atua nas universidades corporativas seja adequada para que consiga executar as suas funções nas empresas, será necessário que ele detenha um conhecimento básico sobre o que a empresa faz e como ela pode potencializar a capacidade de seus colaboradores.

Claro e Torres (2012, p.210), defendem que:

O Pedagogo é capaz de provocar mudanças culturais no ambiente em que atua; coordenar equipes multidisciplinares no desenvolvimento de projetos; prestar consultoria interna relacionada ao treinamento e desenvolvimento de pessoas; evidenciar formas educacionais para a aprendizagem significativa e sustentável; definir políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente; bem como auxiliar na construção e na manutenção de formas adequadas de utilização dos processos comunicacionais que facilitam a aprendizagem individual e organizacional.

Com isso, o pedagogo tem que se capacitar para que possa transmitir e mediar a formação dos funcionários de sua empresa com conhecimentos essenciais que sejam aprendidos, tudo para adequar-se e melhorar a produtividade e, com isso, o capital da empresa. O pedagogo é, em suma, o mediador(RIBEIRO, 2010).

Este profissional é o mais adequado para mediar o que a empresa almeja alcançar, com isso, o pedagogo irá fazer com que a capacitação facilite o andamento do serviço fornecido pelo empregador. É muito importante as empresas contratarem um pedagogo, pois isso ajudará no processo social, político e econômico, tanto de modo individual como coletivo (LUZ e FROM, 2016).

A Formação do Pedagogo Empresarial e generalista Como acontece a preparação do pedagogo para atuar nas empresas? Esta é uma questão importante, pois não basta ter uma formação inicial como base e prosseguir, somente com ela e sim, tem que está habilitado para atuar neste ramo da Pedagogia.

Segundo Costa (2015, p.25709 apud Libâneo, 2001 a, p.22):

Existe uma ideia que parte do senso comum, inclusive demonstrada por muitos pedagogos, de que a pedagogia é o modo como se ensina o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino, tratando-se apenas de uma ideia simplista e reducionista. Contudo, pode-se afirmar que a pedagogia vai, além disso. Ela é um campo de conhecimentos sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Popularmente, o curso de Pedagogia é conhecido somente como aquele que prepara para atuar com a docência, muitos desconhecem que a atuação vai além disso, haja vista traz como uma ação educativa que perpetua em várias fases da vida humana. A formação do pedagogo “um campo teórico investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo(LIBANEO, 2012, p. 12).

Com a pedagogia é possível realizar uma reflexão contínua sobre como se

realizam as práticas educativas e a ação educativa. Analisando a relação entre a teoria e a prática da educação, visando como objetivo, sobretudo analisar as práticas educativas. Libâneo (2012) apresenta que esta expressão “práticas educativas” e não o simplista termo “educação” amplia a ideia central e a dimensão do que vem a ser a prática educativa. Já que esta não se centra e se refere “apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola” (LIBANEO, 2012, p.12).

Afirma ainda que há uma diversidade de formação da pedagogia e do pedagogo, portanto uma diversidade de pedagogias “a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais, a pedagogia do trabalho etc. e, também, obviamente, a pedagogia escolar” (p.13).

Por isso o curso tem fronteiras muito amplas. Com isso, o pedagogo traz novas formas de atuar e trabalhar, podendo assim, progredir com novas visões que atendam a realidade da sociedade. Com a cobrança maior do mercado de trabalho, todas as profissões passaram a exigir mais de seus profissionais tendo que além, de um curso superior tem que obter uma habilitação específica em sua área de atuação (SOARES, 2014).

Portanto, adquirindo um novo conhecimento poderá aplicar da melhor qualidade em sua nova função e saberá como exercê-la adequadamente, mas, só poderá acontecer isso com a habilitação. O tema qualificação está relacionado à teoria, pela busca de um novo conhecimento e a prática, sendo uma nova forma de atuação. Ou seja, está relacionada a uma ação educativa, que requer de seus profissionais novas competências, habilidades e saberes (SOARES, 2014).

Para Costa (2005, p. 25718 apud Kuenzer, 2000, p.15):

um profissional polivalente é aquele que desempenha diferentes tarefas usando conhecimentos distintos. O professor pedagogo pode assim ser chamado de polivalente, pois assumiu diversas funções e necessitou ter diversos conhecimentos. Houve uma inter-relação entre conteúdos fragmentados neste papel deste profissional.

Portanto, o pedagogo deve estar em contínua aprendizagem, para se atualizar e aprender novos métodos para levar ao seu trabalho. Segue uma preocupação com esses profissionais que não são reconhecidos pelo trabalho que exerce. E passa, em tese valorizar o pedagogo formado para atuar na docência e por desconhecem a importância do pedagogo em ambiente não escolar, desvalorizam e desqualificam o profissional, desmotivando a atuação (SOARES, 2014).

O que se pode dizer também, sobre essa desqualificação, na visão do autor é não ter uma lei de efetivação para esse profissional, para ampara-lo com todos os seus direitos e deveres, e nem para defini-lo de fato.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa aplicada, em que o conhecimento gerado poderá ser aplicado na prática daqueles que se interessem pelo assunto através, de problemas específicos que estão ligados a um tema que discorre entre a teoria e a prática (PRODANOV, 2013). Tem caráter descritivo e explicativo. E sob o ponto de vista técnico o artigo contará com a pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a apresentação dos referenciais, a pesquisadora traçou um paralelo entre a formação do pedagogo que passou por muitas mudanças que levam a uma perda de identidade deste profissional. Além disso, colocou em destaque, como sentiu sua pouca aproximação durante a formação inicial em Pedagogia com os estudos sobre os ambientes não escolares.

Na visão da autora seria importante que a formação do Pedagogo fosse de fato ampliada por especializações, ou seja, uma formação contínua, já que muitos não se interessam em atuar na escola. Neste sentido, observa-se que o pedagogo faz bem preparado faz enorme diferença, quando, ao conhecer a empresa, seus negócios e necessidades, poderá desenvolver projetos de desenvolvimento para aprimorar o trabalho do capital intelectual desta empresa.

São demandas das mais variadas ordens que precisam ser encaminhadas e gerar uma busca por oferecer conhecimentos que favorecerão que os funcionários sejam formados e preparados para novos cenários mercadológicos e façam frente às mudanças que são rápidas e exigem muito dinamismo dos mesmos. O olhar acadêmico do Pedagogo poderá se abrir para esta área já na formação inicial, quando ele, como foi visto nas Diretrizes do Curso, entende que tem a possibilidade de atuar em outros ambientes que não apenas o escolar. Porém, a prática do estágio, mesmo favorecendo uma breve visão sobre estes espaços e, mesmo que existam algumas disciplinas que visem esclarecer e ampliar esta visão, fica óbvio que para atuar nestes ambientes será necessário que o Pedagogo faça uma formação continuada sob a ótica de uma especialização. Sem o qual terá poucas chances de ingressar em ambientes corporativos.

O que chama a atenção é o fato de que este profissional, em sua formação inicial, fica interessado por atuar nestes ambientes não escolares, principalmente aqueles que não têm grande afeto por atuar em escolas e tampouco com crianças, mas devido a alguns fatores este profissional não busca a atuação em ambientes que seriam mais atraentes a ela.

Observando os dados de alguns concursos que fazem chamada àqueles que querem atuar em empresas, tribunais, câmara legislativa etc., fica evidente que há poucas vagas e muitas vezes isso se torna pouco interessante, já que ao compararmos

com o quantitativo de vagas para a docência na rede pública e particular, sempre será muito díspar. Isso parece ser um grande fator que finda por levar os pedagogos a irem à busca do trabalho em escolas, mesmo que não se sintam tão atraídos por esta área de atuação. Verificando os dados da Fundação Carlos Chagas, apenas do último Concurso para a Câmara Legislativa, observa-se que existia uma única vaga para o pedagogo e um contingente de 1375 inscritos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2018).

E em contrapartida, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, SEDF, em seu último concurso para as licenciaturas (concurso para docentes temporários) haviam 45000 inscritos e o número de vagas para Pedagogos era em média de 200 vagas para cada Região Administrativa (SEDF, 2018).

Assim concebe-se que o que move as pessoas a isso, talvez seja a oportunidade e a vantagem de conseguir concorrer a uma vaga e ingressar. Até porque, o salário não é ruim, quando se trata do caso da docência na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. As buscam apontam então às novas oportunidades que este trabalho buscou apontar, pois quando apuramos as buscas por ofertas de vagas a pedagogos em universidades corporativas, não há uma base de dados que possa nos dar esta informação, mas foi possível encontrar na revista Exame, de 20 de julho de 2018, que algumas empresas são fortemente atuantes na área de formação de seus funcionários e para isso utilizam de Universidades Corporativas. Nesta matéria foi possível descobrir que alguns Bancos já fazem este trabalho, tais como Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, Santander, além destes, temos a AmBev, a Fiat Chrysler Automóveis e o McDonald's.

O que já aponta que estes espaços estão se abrindo e são prováveis contratantes do trabalho de pedagogos (SILVA, 2018). Por isso concebe-se que ao fazer esta leitura alguns interessados busquem aperfeiçoamento para assim atuar nestas áreas, se este for um desejo que possa satisfazer e realizar profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, concluiu-se que a formação inicial do Pedagogo tem uma maior centralidade à formação docente para a atuação com crianças, porém, não obstante a isso, há uma tentativa de ampliar a visão destes profissionais para que busque adequar sua formação, ampliando seus conhecimentos de forma a se tornarem aptos a atuarem em outros ambientes e de algum modo sentirem-se mais gratificados.

É claro que também ficou evidente que poucas ainda são as oportunidades que este profissional encontra fora da realidade escolar. Mas certamente, na medida em que houver pedagogos com especializações e aprimoramentos de seus conhecimentos, muito poderão demonstrar sua relevância e assim desbravar o mercado mais amplo que está se abrindo aos pedagogos. Já que nas Universidades

Corporativas o Pedagogo poderá contribuir com atribuições que vão ao encontro das necessidades da Corporação e seu ramo de negócio, mas igualmente com o desenvolvimento profissional e os conhecimentos destes funcionários.

Enquanto não houver profissionais dispostos a se apresentar e encarar os desafios propostos por estes novos ambientes, muitos permanecerão ainda em atuações que não contemplem seus anseios, haja vista isso estar de certo modo relacionado à facilidade de encontrar vagas, como apontam os dados discutidos. Alcançar espaços mais atraentes e que sejam de fato de seu interesse parece requerer um esforço que ultrapasse as questões da formação inicial, mas principalmente de construir uma formação que seja direcionada a uma maior satisfação deste profissional, em especializações.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto-lei n.1.190 de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: setembro de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 4.024 de 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: setembro de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692 de 1971**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: setembro de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: setembro de 2018.

_____. **Lei n. 12.014 de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm Acesso em: setembro de 2018.

_____. **Lei da CNE/CP n.01 de 2006**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de Maio de 2006, Seção 1, p.11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: setembro de 2018.

CLARO, José Alberto Carvalho dos Santos e TORRES, Mariana de Oliveira Fernandes. Pedagogia Empresarial: A Atuação dos Profissionais da Gestão de Pessoas. **Revista Contrapontos, Eletrônica, Vol. 12, n. 2, p. 207-216, mai-ago., 2012**. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/2214/2245>. Acesso em: outubro de 2018.

COSTA, Rafaela Aparecida Rodrigues. Identidade do Pedagogo: Formação e Atuação. **Londrina, EDUCERE – PUC PR. 2015, p.25709**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596_10509.pdf. Acesso em: outubro de 2018.

Fundação Carlos Chagas – **Dados do Concurso da Câmara Legislativa do Distrito Federal de 2018**. Dados estáticos de candidatos inscritos. Disponível em: http://www.concursosfcc.com.br/concursos/caldf118/caldf118estatistica_geral.pdf. Acesso em: outubro de 2018.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. **A História da Formação de Pedagogos no Curso de Pedagogia: Um Debate Identitário**. Londrina, 2009, p. 808. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1918_979.pdf Acesso em: Setembro de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas** / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Ana Paula Cordeiro, Simone Ghedini Costa Milanez (org.). – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LUZ, Marcello Costa e FROM, Danieli Aparecida. Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa: O Pedagogo na Empresa Para Quê? **Vitrine Prod. Acad., Curitiba, v.4, n.2, p.183-195, jul/dez. 2016.** Disponível em: file:///C:/Users/Dihego/Downloads/Artigo%20Pedagogia%20empresarial%203.pdf Acesso em: outubro de 2018.

OTRANTO, Celia Regina. **Universidades Corporativas: O que são e Para o que Servem?** Rio de Janeiro, 2007, p. 04. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2852-- Int.pdf> Acesso em: Setembro de 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico [Recurso Eletrônico]: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>Acesso em: novembro de 2018.

RIBEIRO, Neyse de Carvalho. **O Pedagogo e a Educação Corporativa.** Niterói, 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n203576.pdf Acesso em: outubro de 2018.

Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Dados do Concurso de Professor Temporário de 2018 da Secretaria de Educação do Distrito Federal.** Obtido junto ar funcionários da SEDF. Disponibilizado em: Novembro de 2018. SIMP.TCC/Sem.IC. 2018

SILVA, Elisabeth Faustino da. **O Pedagogo no Âmbito da Gestão Por Competências.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/25/ELIZABETH%20FAUSTINO%20DA%20SILVA.pdf> . Acesso em: Outubro de 2018.

SILVA, Maria Raichel de Freitas. **O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ORIGEM E DESAFIOS.** Ceará, WEB artigos - 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-curso-depedagogia-no-brasil-origem-e-desafios/124395>. Acesso em: setembro de 2018.

SILVA, Rafael Silvério da. **CONHEÇA O SUCESSO DAS EMPRESAS QUE POSSUEM UNIVERSIDADES CORPORATIVAS NO BRASIL.** EADBOX.- 5 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://eadbox.com/empresas-que-possuem-universidade-corporativa/> Acesso em: novembro de 2018.

SOARES, Rebecca Lima de Almeida. **PEDAGOGIA EMPRESARIAL: CERTIFICAÇÃO OU FORMAÇÃO?** Angra dos Reis, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/1494/1/Monografia%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20%20Rebecca%20Lima%20De%20Almeida%20Soares.pdf>. Acesso em: outubro de 2018.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL. **Piracicaba, ano 20, n.1, p.81-97, jan-jun. 2013.** Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/1192> Acesso em: setembro de 2018.

VIANA, Laysa Rodrigues e BATISTI, Maria José Menezes Cotrim. UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: UM BREVE ESTUDO, **Psicologia.PT 2012, p.3-4.** Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0265.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

VIEIRA, Fábio H. Antunes e Francisco, Antônio Carlos de. Etapas da implementação da educação corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso. **Produção, v.22, n.2, p. 296-308, mar- abr., 2012.** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132012005000018>. Acesso em: outubro de 2018.

VIEIRA, Suzane Rocha. **A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA- DE 1939 A 2006. Cascavel, EDUCERE** – PUC PR. 2008, p.3-14. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: setembro de 2018.

VIVAS, Marcelo Duarte. **Universidade Corporativa: Uma Reflexão sobre a Aprendizagem Organizacional e o seu valor para o Indivíduo**. Dissertação Apresentada à escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas Para Obtenção do Grau de Mestre. – Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3969/mvivas.pdf> Acesso em: setembro de 2018.

WARDE, Mirian Jorge. **A ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. PERSPECTIVA**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.20, p.127-153. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10322/9590> Acesso em: 15 de setembro de 2018.

O REPENSAR DA PRÁXIS DOCENTE: A QUALIDADE DO ENSINO PROVENIENTE DE METODOLOGIAS AUTORREFLEXIVAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Joseany Sebastiana da Silva Moreira

IFMT

Cuiabá – MT

Edson Gomes Evangelista

IFMT

São Vicente – MT

Geison Jader Mello

IFMT

Cuiabá – MT

RESUMO: Inúmeros estudos são realizados em busca de discutir os problemas relacionados à educação com o intuito de encontrar uma solução concreta e eficiente. As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem não são específicas de uma determinada área do conhecimento, praticamente em todos os níveis de ensino os desafios aparecem e precisam ser dirimidos. O presente trabalho apresenta a importância das metodologias de ensino autorreflexivas para o ensino de língua portuguesa, para tanto será realizada uma análise dos aspectos que constituem a docência como uma profissão de acordo com as teorias de António Nóvoa. O conceito de *práxis* docente está fundamentado nas teorias de Paulo Freire e a concepção de linguagem nas contribuições de Mikhail Bakhtin, percorrendo um caminho metodológico de caráter exploratório com

enfoque investigativo e com método qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

PALAVRAS-CHAVE: *Práxis*, Metodologias Pedagógicas, Língua Portuguesa, Autorreflexão.

ABSTRACT: Numerous studies are carried out in order to discuss the problems related to education in order to find a concrete and efficient solution. Difficulties in the teaching-learning process are not specific to a particular area of knowledge; at virtually all levels of education the challenges appear and need to be addressed. The present work presents the importance of self-reflexive teaching methodologies for teaching portuguese language, for which an analysis of the aspects that constitute teaching as a profession according to the theories of António Nóvoa will be carried out. The concept of teacher praxis will be based on theories of Paulo Freire and the conception of language in the contributions of Mikhail Bakhtin, traversing a methodological path of exploratory character with investigative focus and qualitative method (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

KEYWORDS: *Práxis*, Pedagogical Methodologies, Portuguese Language, Self-reflection.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento contínuo do educador se constitui como a mais importante das competências pedagógicas. Essa constante formação permite ao docente desenvolver saberes que contemplam a docência em si, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção conhecimento pedagógico (PERRENOUD, 2002). O presente trabalho, atualmente uma dissertação de mestrado em andamento, surge a partir da observação de algumas aulas de gramática realizadas em um colégio da rede particular de ensino de Cuiabá-MT no ano 2014, onde os alunos do ensino fundamental II apresentaram dificuldade para aprender o conteúdo devido a metodologia adotada pelo professor não atender às necessidades dos discentes. Por vezes o docente observado recorria a métodos conhecidos como “decorebas” para que os aprendentes memorizassem o conteúdo sem analisar a sua aplicação prática ou a importância do seu uso no cotidiano. Os alunos não compreendiam como que aprender sobre “orações subordinadas adverbiais” poderia contribuir para a sua vida, por isso questionavam o professor deixando-o, muitas vezes, sem respostas convincentes. Diversos livros e trabalhos acadêmicos apontam sugestões ou orientações para o término ou a diminuição dos problemas no atual cenário educacional brasileiro, o assunto que mais se repete entre as teorias apresentadas é o repensar da *práxis* docente. Com base nestes fatos as metodologias de ensino autorreflexivas surgem como um recurso para a melhoria do ensino relacionada à gramática, mas de que forma essas metodologias podem auxiliar na melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa?

José Luiz Fiorin em “Introdução ao pensamento de Bakhtin” (FIORIN, 2011) assevera que “Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. ”, a língua não é um sistema de valores puros, mas uma constituição do fenômeno social da interação verbal que ocorre por meio das enunciações. Essa interação é o processo comunicativo que ocorre no dia a dia, em diversos ambientes, inclusive na sala de aula. Sendo assim, faz-se necessária a autorreflexão crítica no ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, porque ela possibilita ao docente questionar tanto a sua atuação profissional quanto a pessoal, levando-o a uma autoanálise que será concretizada em sua prática beneficiando também os discentes.

De acordo com Mikhail Bakhtin, a concepção de linguagem como prática sociointeracional, constituída nas relações sociais e delas resultante, é a mais adequada para alcançar um dos principais objetivos da disciplina de língua portuguesa: tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania. Para Bakhtin (1989), a linguagem é compreendida a partir da interação verbal, é através dela que se constitui a realidade da língua, uma vez que a língua é resultado de uma interação entre os seres que a utilizam. Por isso, todo ato de enunciação, seja ele oral ou escrito, está influenciado por uma

variedade de discursos orientados pelo âmbito social no qual estão inseridos os interlocutores desses discursos.

A obra intitulada “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996) aborda a importância da autorreflexão crítica para a *práxis* docente e o papel do professor e o do aluno, que passam a ser sujeitos do processo de ensino-aprendizagem porque ambos estão aprendendo e ensinando simultaneamente. Pela perspectiva de Freire o professor não deveria ser aquele que “injeta” o conteúdo em seus alunos (passivos) ou aquele que não provoca a curiosidade e a crítica. O autor retrata o professor como aquele que ensina a pensar certo, sem impor ideias, mas proporcionando aos discentes as oportunidades que os levem a novos caminhos. Segundo Freire, todo educador deveria acreditar que é possível ocorrer mudanças e para que elas ocorram na história, na cultura e na política é fundamental que o professor, primeiramente, acredite que é possível mudar, no sentido mais amplo da palavra, norteando seu projeto político-pedagógico na perspectiva das mudanças oriundas de suas práticas, ciente de que o seu trabalho não beneficiará apenas o grupo “A” ou o “B”, mas a coletividade, ou seja, a sociedade.

O ensino de Língua Portuguesa, assim como o de outras disciplinas, mediado por metodologias pedagógicas autorreflexivas possibilita ao discente o *devoir*, tornando-o capaz de refletir e optar por ações que beneficiem tanto o individual quanto o coletivo, com mais autonomia, humanidade e condições para evitar possíveis barbáries humanas, além do aprendizado dos conteúdos curriculares propostos para a área. Sônia Cristina Soares Dias Vermelho reivindica a importância da criticidade no processo de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de evitar a barbárie humana e ambiental em primeiro plano, considera-se justificável e fundamental uma reflexão sobre a educação e, se esta deve mudar, é necessário pensar qual o sentido desta mudança. Se existe, efetivamente, para nós educadores alguma necessidade urgente para repensarmos, ela se inscreve na busca por construir uma educação com autorreflexão crítica, encontrar caminhos que permitam uma formação para a autonomia. Conforme nos alertaram os teóricos da Escola de Frankfurt, ainda em meados do século passado, no auge do terror, de que para se contrapor à barbárie somente uma formação para a autonomia de pensamento, uma autonomia fundada sobre um processo de autorreflexão para que o indivíduo tenha elementos e condições de se colocar contra sua própria destruição ou, numa situação mais crítica, a de agir em detrimento do outro. Somente um sujeito com consciência de si e dos outros, que tenha uma vida individual e social plena, é capaz de se colocar contra Auschwitz. E isso, apesar de não ser prerrogativa e nem função exclusiva da educação, é um dos agentes principais. (Vermelho, 2012, p.2).

Embora diversos educadores percebam a necessidade do uso de novas metodologias que visem a construção da criticidade em sala de aula, ainda existe uma certa “barreira ideológica” que impede a sua entrada nos ambientes escolares. Alguns dos fatores que, provavelmente, impossibilitariam essa inserção seriam: o próprio sistema educacional brasileiro que prepara os alunos apenas para o vestibular (ENEM) e a falta de conhecimento de novas metodologias autorreflexivas por parte

dos docentes. Bernard Charlot em sua obra “Da relação com o saber às práticas educativas” enfatiza:

Dizem que o mundo contemporâneo requer produtores e consumidores mais reflexivos, mais criativos, mais autônomos, mais responsáveis e, portanto, mais bem-formados, educados e instruídos de modo mais inteligente. No entanto, a sociedade globalizada atual incita a concorrência permanente. Já há vestibulinho no jardim de infância de escolas particulares... Essa lógica de concorrência gera uma forma idiota de ir à escola: se vai para repetir, decorar, colocar o X na casinha do questionário de prova. Há aí uma contradição fundamental da sociedade atual. (Charlot, 2013, p.181-182).

Alguns estudos foram realizados sobre a mesma temática, como o trabalho de Sandra Cristina Schram e Marco Antonio Batista Carvalho intitulado de “O pensar educação em Paulo Freire para uma pedagogia de mudanças” onde os autores apresentam uma reflexão sobre a escola, a educação através da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo espaço para uma releitura sobre o papel social da escola, o currículo, a formação docente, a proposta pedagógica, aspectos da avaliação, tendo como referencial os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire.

Nosso maior interesse é refletir a presença da escola na sociedade, sabendo que ela se destina à promoção do homem. O que necessariamente requer um educador que seja um profundo conhecedor do próprio homem. Portanto compreendemos que a formação dos docentes é a base para a escola de qualidade, pois não basta apenas equipamentos tecnológicos, espaço físico, mobiliários, antes, docentes capacitados para fazer o seu trabalho, em ação coletiva com os educandos compreendendo o seu estar no mundo, o seu fazer, fazendo-se. Queremos uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem, em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica... (Schram; Carvalho, -, p. 2).

1.1 Por que optar por metodologias pedagógicas autorreflexivas?

Moacir Gadotti afirma em “Boniteza de um sonho Ensinar e aprender com sentido” (GADOTTI, 2002) que a beleza está em todo lugar e que nós, espectadores do mundo, devemos ter um olhar mais apurado para contemplá-la. Essa afirmação se aplica também quando nos referimos à educação, principalmente nesses últimos anos onde há tanta desvalorização da profissão professor e o aumento da desmotivação profissional. Dependendo da “lente” na qual projetamos o nosso olhar em direção ao cenário educacional, poderemos ver apenas inúmeros problemas aparentemente insolúveis, mas se focarmos naquilo que é realmente essencial enxergaremos a educação como aquilo que ela realmente é: um grande legado que possibilita a construção, transformação e o aprimoramento do ser. Bernard Charlot conceitua a educação como um movimento que realiza um processo de recepção e de transferência das criações culturais construindo assim um ser singular.

Nascemos como possibilidade e vamos nos tornando seres humanos concretos

por meio da educação, que nos permite incorporar o que foi criado pela própria espécie humana no decorrer de sua história (ou, pelo menos, uma parte do que foi criado). Isso significa duas coisas: o homem nasce quase sem nada, mas, quando ele nasce, ele chega em um mundo humano que o antecedeu. (Charlot, 2013, p. 169).

A construção desse ser depende muito do que ele aprenderá ao longo da vida, por isso a escola assume um papel fundamental e as metodologias adotadas para esse processo também são essenciais, tendo em vista que elas proporcionam a criticidade e ao mesmo tempo apontam os imbrólios que metodologias que propiciam o desenvolvimento de estudantes acríticos podem desencadear como a defasagem escolar, a indisciplina, entre outros.

A literatura recente sobre a formação docente tem enfatizado a importância da reflexão do professor sobre a própria prática pedagógica, com destaque para a formação do professor reflexivo-pesquisador (SILVA, 2006). Pensando nisso, Paulo Freire já defendia que a ação educativa tem que garantir as mudanças na sociedade e, para tal, torna-se fundamental uma incorporação da perspectiva dialética na educação. O autor justifica que através da identificação dos problemas sociais, a busca pela sua superação torna-se mais exequível. Partindo do pressuposto de que o que os alunos aprendem na escola pode interferir na sociedade, faz-se necessário o ensino por meio de uma abordagem autorreflexiva crítica, pois fornece aos discentes a oportunidade de ampliar os meios utilizados para responsabilizar e a habilidade de situar-se também como possível responsável pela transformação de seu contexto social.

O professor é um ator de grande importância para o cenário educacional, por isso a sua formação/capacitação é primordial para que se alcance as tão almejadas melhorias educacionais. São diversos os atores envolvidos no processo educativo: Docentes, Discentes, Coordenadores, Gestores, Escolas, Secretarias de Educação, entre outros. Cada um desempenha um papel importante que, somados, contribuem com o ensino-aprendizagem. O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Mas afinal, o que é ser professor?

De fato, ser professor vai além da transmissão de um determinado conteúdo. Vários artigos são escritos com o objetivo de responder a essa indagação, António Nóvoa faz uma análise histórica e assevera que há anos o docente tinha que possuir apenas três saberes para exercer a função: o saber (conhecimento), o saber-fazer (capacidade) e o saber-ser (atitudes). Hoje já é um pouco diferente. Em sua obra *Profissão Professor* o autor elencou cinco competências que o professor deve possuir:

Conhecimento (as práticas docentes conduzem os alunos ao conhecimento), a cultura profissional (o professor aprende com os demais colegas de trabalhos, a partir das análises sobre a sua prática e a troca de experiências com o outro), o tato pedagógico (a capacidade de conduzir os alunos “para a outra margem”, a conquista dos alunos para o aprendizado, isso não é para qualquer um), o

trabalho em equipe (o exercício docente que ocorre por meio do coletivo, as “comunidades de prática”) e o compromisso social (ensinar vai além da sala de aula, o aluno é preparado para ir além dos muros da escola e é papel do professor os auxiliar nesse processo de ultrapassagem das barreiras que lhes foram impostas). (Nóvoa, 1992, p. 72)

Nóvoa também parte desse processo quando se refere à formação de professores, afirmando que a reflexão sobre a prática torna o profissional mais qualificado para o exercício de sua função. Não é apenas a participação nos cursos e a aquisição de conhecimentos e técnicas que os capacita para a função, mas principalmente um olhar voltado para a sua própria identidade, para a sua prática. A formação não se constrói apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas também através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A ideia do olhar para si é reforçada, assim como o questionamento de sua ação docente: que tipo de profissional eu estou sendo? A minha prática está em conformidade com as minhas teorias? Eu estou satisfeito/a com os resultados alcançados? O que eu posso fazer para melhorar a minha *práxis*? O que eu, como professor, tenho aprendido com o meu aluno? É uma via de mão dupla, não é possível considerar que apenas o professor é o detentor do conhecimento e desconsiderar os saberes que os alunos trazem de casa ou da vida. Um professor que não reflete sobre a sua prática tende a ser apenas um transmissor de conteúdos, preocupado apenas em cumprir um cronograma e ir embora para casa deixando para a sociedade um aluno memorizador de ideias prontas e que não se posiciona criticamente sobre os assuntos.

Vale ressaltar que a palavra *práxis* assume diversos significados dependendo do contexto em que é inserida, para esta análise o termo utilizado possui o significado construído por Paulo Freire no qual tem o seu conceito articulado à prática pedagógica, ela se concretiza na relação teoria-prática sendo relacionada à educação e orienta à emancipação humana.

Ao escrever “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 1996), Paulo Freire aponta alguns saberes necessários para a ação docente, por meio de uma analogia com o ato de cozinhar o autor apresenta a importância dos saberes:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (Freire, 1996, p. 12)

Esses saberes elencados por Freire estão relacionados à reflexão da

dicotomia teoria-prática, são eles: ensinar não é transferir conhecimentos; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige a “corporeificação” das palavras pelo exemplo; entre outros.

Por fim, é compreensível que são múltiplos os benefícios advindos de metodologias pedagógicas autorreflexivas, pois elas favorecem a formação de alunos autorreflexivos críticos contribuindo para a construção de seres humanizados e conscientes de seu papel diante da sociedade e do mundo de modo geral.

2 | ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A presente análise, de caráter qualitativo (BOGDAN, R. & BIKLEN, S. 1994), será conduzida a partir da observação das metodologias de ensino utilizadas por docentes de uma instituição de ensino superior de MT. As observações ocorrerão em 8 aulas, divididas entre duas habilitações do curso de Letras: Espanhol e Literatura, totalizando 4 aulas para cada habilitação. Como destaca Robert Bogdan e Sari Biklen a investigação qualitativa requer do pesquisador “a abordagem do mundo de forma minuciosa” (1994, p. 49), sendo assim, com o objetivo de registrar os mínimos detalhes da observação das aulas e da entrevista serão utilizados equipamentos de áudio e vídeo, conforme a autorização dos sujeitos da pesquisa.

Os dados serão levantados através de entrevistas narrativas com professores de Língua Portuguesa dos anos finais do curso de Letras, que ocorrerão no mês de maio de 2019 com o objetivo de refletir a respeito da atuação e da formação desses profissionais da educação. Durante a entrevista os docentes, sujeitos da pesquisa, terão liberdade para relatar as suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao ensino, para que dessa forma sejam obtidas informações necessárias de modo que sejam investigadas a formação e a docência em Letras, levando em conta os aspectos subjetivos de cada educador entrevistado para uma melhor compreensão de como esses fatores influenciam na sua atuação como docente. As informações coletadas nesta fase da pesquisa serão de suma importância para a reflexão e o conhecimento acerca da formação docente, de suas práticas profissionais, das condições de trabalho e até mesmo para o entendimento de suas escolhas metodológicas.

A entrevista também possibilitará conhecer os professores em seus aspectos mais subjetivos: suas reflexões sobre a trajetória profissional, sobre os resultados das suas práticas de ensino, sobre o que eles pensam a respeito da educação, como ele analisa o ensino de Língua Portuguesa na atualidade. A metodologia que será utilizada na presente pesquisa – entrevistas com questionamentos relacionados às práticas de ensino de Língua Portuguesa – proporcionarão momentos de autorreflexão ao professor. As perguntas serão norteadoras, referindo-se à escolha da profissão,

à concepção que o professor tem sobre Língua Portuguesa e à importância de seu ensino, às dificuldades enfrentadas no cotidiano da profissão, às suas sugestões de mudanças para o ensino da gramática, à forma de realizar a avaliação junto com os alunos e ao uso das novas tecnologias/metodologias em seu ensino.

3 | RESULTADOS ESPERADOS

A partir dos estudos realizados espera-se que haja uma melhor compreensão, por parte dos atores envolvidos na educação, da importância das metodologias pedagógicas autorreflexivas em aulas de língua portuguesa. Como assevera Sônia Cristina Soares:

O professor talvez seja um dos poucos que tem na essência de sua profissão a reflexão. Assim, devemos refletir se acreditamos na possibilidade de mudança. Se nós, professores, que devemos e podemos exercitar a reflexão sobre os mais diversos problemas não acreditarmos, quem poderá acreditar que é possível outro mundo? Mesmo que a vida cotidiana tente arrefecer nossos desejos, nossas utopias, nossos sonhos, o que está colocado para a nossa geração não se trata de defender um sonho, uma utopia, mas de garantir a sobrevivência da raça humana. (Vermelho, 2012, p. 17).

O professor do século XXI necessita realizar mudanças para exercer a sua função de forma satisfatória, para que possa responder às perguntas elaboradas pela nova geração de alunos que vem surgindo. Porém, para se alcançar esse objetivo é preciso que o docente tenha estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas, sendo assim, as metodologias pedagógicas autorreflexivas são fundamentais para conduzir esse processo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1989.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez, SP, 2002.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1992.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2002.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antônio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire para uma pedagogia de mudanças**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf> > Acesso em: 25 ago. 2018.

SILVA, Ana Conceição Elias; SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Formação e profissão docente**. – Cuiabá: EdUFMT, 2008.

VERMELHO, Sônia Cristina Soares Dias. **Práxis no ensino superior**. Curitiba- PR: FAEL, 2012.

O USO DA LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Vanessa Luciano Brito

Universidade do Estado da Bahia, Campus XI
Serrinha - Bahia

Tatiane Vilella Mascarenhas

Centro Educacional 30 de Junho
Serrinha - Bahia

Ana Margarete Gomes da Silva

Universidade do Estado da Bahia
Salvador – Bahia

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma proposta de intervenção no âmbito do subprojeto "Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UNEB/Campus XI, o qual teve a finalidade de trabalhar com a linguagem literária no ensino de Geografia, com o intuito de (re) significar a história e memória cultural do patrimônio (material e imaterial) da cidade de Serrinha – BA, realizado no Centro Educacional 30 de Junho. Como tentativa de aproximar o cotidiano dos estudantes do ensino fundamental II do 7º Ano B, foi proposto um estudo sobre o contexto histórico da cidade, através de entrevistas com moradores mais antigos e aulas de campo, seguido de estudo bibliográfico. Iniciamos o processo de intervenção, com uma

exposição da história da literatura, enfatizando como se deu a origem do cordel, enquanto manifestação artística tradicional da cultura popular brasileira. Em seguida, propomos uma atividade de pesquisa e socializamos algumas fotografias da cidade de Serrinha, a partir da origem de seu povoamento até os dias atuais, a fim de aproximar o contexto histórico às vivências dos respectivos estudantes. A partir dos resultados coletados pelos estudantes, observamos as mudanças ocorridas na paisagem da cidade, ao longo do tempo. Por fim, apresentamos alguns cordéis escritos por cidadãos serrinhenses e sugerimos aos estudantes que criassem alguns cordéis que retratassem a história e memória da cidade, e formatassem em forma de livreto. O resultado foi apresentado para toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e Geografia. Ensino e aprendizagem. História e memória.

THE USE OF LITERATURE IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The present work is the result of a proposal for intervention in the subproject "Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", from the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -

PIBID / UNEB / Campus XI, which had the purpose of working with the literary language in the teaching of Geography, in order to (re) signify the history and cultural memory of the heritage (material and immaterial) of the city of Serrinha - BA, held at the Centro Educacional 30 de Junho. In an attempt to bring the daily life of elementary school students II of 7th Year B, a study on the historical context of the city was proposed, through interviews with older residents and field classes, followed by a bibliographic study. We began the process of intervention, with an exposition of the history of literature, emphasizing the origin of the cord, as a traditional artistic manifestation of Brazilian popular culture. Next, we propose a research activity and socialize some photographs of the city of Serrinha, from the origin of their settlement to the present day, in order to bring the historical context closer to the experiences of the respective students. From the results collected by the students, we observe the changes that have occurred in the landscape of the city, over time. Finally, we present some of the cords written by serrinhenses citizens, and we suggested to the students that they create some cords that would portray the history and memory of the city, and format them in booklet form. The result was presented to the entire school community.

KEYWORDS: Literature and Geography. Teaching and learning. History and memory.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura ao longo do tempo perpassou por várias transformações, sobretudo, devido ao grande desenvolvimento tecnológico que culminou na era da informação. Hoje o interesse em produções literárias no ambiente escolar tem diminuído, de igual modo, em diferentes espaços de convívio social e conseqüentemente de aprendizagens, visto que, outras novidades estão atraindo os estudantes, a exemplo de aplicativos de celular e redes sociais como (*Facebook, WhatsApp, Twiter, Instagram, YouTube, Google*, dentre outros).

Assim sendo, a escola parece estar distante dessa cultura. Parece existir uma desvalorização e um desinteresse pela leitura, que começa desde a literatura infantil até os grandes clássicos. Muitas vezes esse reconhecimento só é feito em algumas atividades sugeridas pela escola, em curtos períodos específicos, seja ele, quando se comemora a semana da cultura ou apenas para a realização de uma pequena atividade escolar pontual, como muito bem esclarece Silva (2005, p. 517):

Na verdade, a escola parece não conseguir instrumentalizar, de modo eficaz, o aluno para a leitura dos clássicos. É fato sabido que os alunos têm acesso a roteiros já prontos de interpretação, além de praticarem as leituras de adaptações de clássicos que, na maioria das vezes, deturpam a obra original. Desse modo, as dificuldades com a leitura tornam-se intensas, pois os alunos não são adequadamente preparados para o contato com textos clássicos ou contemporâneos, principalmente se considerarmos os casos de textos que investem na desconstrução da linguagem, por meio de uma organização discursiva pouco linear. (SILVA, 2005, p. 517).

A intensificação da literatura na escola deve ser feita o quanto antes. Há uma

diversidade de textos literários, em que se pode trabalhar no contexto escolar, desde que sejam textos chamativos, que prenda a atenção e o interesse dos estudantes, haja vista que, uma atividade que os provoque a pensar e construir o pensamento geográfico deverá ter uma intencionalidade clara quanto aos objetivos que queremos atingir, com vistas a uma reflexão crítica do mundo real, levando-os a pensarem sobre os múltiplos contextos e épocas distintas, que modificaram as formas, função e estrutura sociais ao longo da história.

Logo, o exercício da leitura através da literatura, forma leitores críticos, operacionalizando o papel fundamental da escola, que é desenvolver ações cotidianas com o objetivo de, além de promover o gosto pelo ato de ler, pois revelam e informam sobre a condição humana: os estilos de vida, as características socioculturais, econômicas e históricas e os diferentes meios físicos de determinada área retratada. Desse modo, a ciência geográfica atual procura novas alternativas de apreensão do espaço geográfico, especialmente, a abordagem cultural na Geografia se lança com novas perspectivas nos estudos sócioespaciais.

Os estudos de obras literárias sob perspectivas geográficas não são recentes. Entre os geógrafos franceses, desde os anos de 1940, já emergiam idéias de resgatar aspectos geográficos em romances, contos, poesias e crônicas. Reconhece-se atualmente, a literatura como documento social, como esclarece (CLAVAL, 1999, p.55):

Nessa perspectiva a literatura permite conhecer outros mundos, e aliada ao ensino de Geografia, pode ser um instrumento didático-pedagógico potencializador para a leitura e compreensão do mundo, para além da paisagem e sim, na sua totalidade. Nesse sentido, são vários os motivos que ligam a literatura à escola, desde a leitura até a produção textual, que depende exclusivamente da leitura e da percepção e/ou concepção do leitor, podendo conhecer a diversidade linguística até o estilo literário da época. Mas, o problema não está somente nos recursos didáticos, na maioria das vezes, e sim, na forma com que esses conteúdos são trabalhados em sala de aula e como os mesmos são selecionados.

Contudo, a formação do sujeito-leitor não se restringe aos muros da sala de aula, mas, sem dúvida, é no espaço escolar que ela se fortalece. Desse modo, Silva (2005) assevera que:

É de esperar-se, portanto, que a escola não consiga pleno êxito no projeto de formar leitores críticos, pois é criado o mito de que a leitura é uma tarefa escolarizada que só faz sentido dentro dos limites da sala de aula. (SILVA, 2005, p. 519).

A literatura brasileira é uma cultura riquíssima, pois armazena dados, fatos e acontecimentos históricos importantes, desde a época colonial até os dias atuais. É um meio através do qual temos informação dos antepassados, desde uma descrição das características de um povo "nu" até os principais locais de uma determinada época. No entanto, há algumas dificuldades em trabalhar esses gêneros literários, pelo fato de exigir uma leitura minuciosa, que não seja apenas uma leitura superficial.

É de suma importância para a formação integral do cidadão, o conhecimento e a valorização dessa cultura, consideravelmente quase esquecida no contexto escolar, já que nos livros didáticos encontram-se somente recortes de textos literários para uma pequena análise, ou apenas para responder a um questionário.

Concordamos com Silva (2005), quando diz:

O professor deve realizar seleção de textos literários, tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos. É preciso mostrar que qualquer obra literária é formada por meio do entrelaçamento de registros lingüísticos e estéticos. Além disso, é importante que o aluno tenha a liberdade de selecionar seus próprios textos, a partir de suas experiências prévias de leitura, no sentido de descobrir o prazer de ler. (SILVA, 2005, p. 517).

O professor deve provocar o estudante, o papel da escola é transformar o mesmo num leitor crítico reflexivo, e não num leitor reproduzidor. Necessita ser capaz de criar/recriar e não apreciar somente o que já está pronto/concluído. É necessário que a escola promova atividades instigantes e provocativas, para que assim, o sujeito se sinta motivado a ler, escrever e criar textos literários, além de utilizá-los na contextualização dos problemas e realidades cotidianas.

2 | O USO DA LITERATURA NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

A literatura deve ser abordada como um mecanismo teórico estratégico para discutir acerca de temas diversos. Para Silva e Barbosa (2014):

Ensinar Geografia significa aproximar os alunos da compreensão da realidade a partir das relações espaciais, logo a construção de uma visão crítica pela ciência geográfica passa obrigatoriamente pelo ensino realizado multiescalarmente através de muitas linguagens. (SILVA, BARBOSA, 2014, p. 82).

Nas aulas de Geografia, o uso de gêneros literários como cordéis, crônicas, contos, poemas, entre outros, podem contribuir para a interpretação do espaço geográfico, seja na forma como o escritor descreve as paisagens e vivências sociais em determinados espaços ou na maneira como a narrativa aborda questões do cotidiano em um dado lugar.

Nessa perspectiva, os educandos são incentivados a ler o espaço geográfico mediante a interpretação dos textos a serem trabalhados e na forma como o conteúdo é abordado, levando-os a pensar, conhecer culturas diferentes e criar um mundo de identidades única em suas criações literárias. É nesse sentido que a literatura se configura como linguagem essencial para as aulas de Geografia e, portanto, não deve ser marginalizada como dispositivo didático-pedagógico nas práticas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Por apresentar um caráter interdisciplinar a prática literária pode ser utilizada em várias outras áreas diferentes da comumente usada língua portuguesa. Podem ser abordados temas de outras disciplinas, discutir assuntos atuais, fatos históricos e inúmeras outras opções para que se faça o uso da literatura de forma interdisciplinar.

Segundo Almeida (2010, p. 142), □A linguagem literária tem a particularidade de comunicar aspectos da realidade ou fatos e tempos da experiência humana.”

A Geografia e a literatura podem sim permanecerem unidas, há múltiplas pontes entre elas, assim, aprender e ensinar literatura nos leva a compartilhar experiências geográficas próprias. A educação deve ser sobretudo, libertadora, permitindo ao indivíduo uma emancipação política e intelectual. O uso da Literatura nessa ótica favorece ao ensino de Geografia numa perspectiva crítica, ao passo que fornece elementos para análises espaciais e ao mesmo tempo fomenta a problematização dos conteúdos geográficos. Nesse viés, Saviani (1991) destaca que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1991, p. 6).

Diante disso, concluímos que a literatura é uma ferramenta a qual permite investigar tanto as formas de existência dos modos de vidas passados através da escrita ou representações artísticas de alguns autores, quanto nos dias atuais. Sendo assim, conclui-se que a literatura é um diálogo da vida.

3 | DA TEORIA À PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NO CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO

O projeto de intervenção do IV Ateliê Geográfico no âmbito do subprojeto "Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico", do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/Geografia, foi desenvolvido numa turma de 7º Ano/6ª Série B, do Ensino Fundamental, no turno vespertino, do Centro Educacional 30 de Junho, localizado na Av. Getúlio Vargas, S/N, bairro da Estação, cujo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/UNEB/*Campus XI*, tem como escola parceira.

Iniciamos promovendo um diálogo com a turma citada acima, para termos uma ideia do que cada estudante poderia trazer de conhecimento prévios sobre a literatura. Muitos deles sentiram-se á vontade e contribuíram a partir de seus conhecimentos, fazendo com que o trabalho fluísse melhor. Após esse primeiro momento, exibimos um vídeo de Patativa do Assaré - Antônio Gonçalves da Silva, intitulado "Cabra da Peste", onde também pudemos contar com a participação dos discentes expondo seus pontos de vista. Em seguida, com auxílio de *slides*, como mostra a foto 1) explicamos um pouco sobre a história da literatura, como e onde surgiu. Em seguida abordamos sobre o cordel, a sua história e suas características, e o porquê da origem desse nome.



Foto 1 - Introdução da aula com os estudantes.

Foto: Maria Fabiana Cardoso, 2016.

Como atividade extraclasse que seria realizada na aula seguinte, solicitamos uma pesquisa impressa sobre a história da cidade de Serrinha - Ba. Após a socialização sobre os fatos relatados nas pesquisas trazidas pelos estudantes, fizemos uma exibição de algumas fotografias antigas e recentes da cidade, e solicitamos que eles relacionassem o que foi pesquisado com as fotografias expostas, o que facilitou muito a compreensão, pois nas histórias trazidas, citam pontos principais da cidade, onde um dos mais conhecidos é a Estação Ferroviária, localizada muito próxima à escola que muitas vezes é tida como despercebida, pois muitos não sabem o valor histórico daquele local, e a sua função até os dias atuais, haja vista, que além da conservação da história e memória, a via férrea ainda é utilizada para o transporte de cargas.

Dando continuidade as atividades propostas, recitamos algumas crônicas de escritores locais, contidas no livro "O Boi Baratão" do escritor serrinhense Lafaeth Coutinho, valorizando ainda mais a nossa cultura, pouco conhecida por eles. Após a leitura, solicitamos que eles também criassem seus próprios cordéis. Nós, bolsistas ID, auxiliamos alguns dos estudantes na melhoria das produções, indicando os avanços e lacunas. Em momento algum, desmerecemos os trabalhos realizados, apenas mostramos que eles têm potencial e podem melhorar sempre, fazendo com que eles compreendessem a verdadeira natureza e função da avaliação pedagógica, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Como resultado desse processo, o produto foi a confecção de um pequeno livreto com cordéis, de autoria própria dos próprios estudantes. Tais livretos seriam expostos durante o projeto "TransformaÊ" para que fossem socializados com toda a comunidade escolar.

Com o auxílio da professora supervisora, Tatiane Vilella Mascarenhas, juntamente com os estudantes, fizemos uma visita ao Sr. Edmundo Bacelar, morador antigo da cidade, e responsável pelo maior acervo histórico da cidade de Serrinha,

conforme a (fotografia. 2), para a concessão de uma entrevista sobre a história e memória da cidade.

Nessa entrevista, fizemos algumas perguntas ao entrevistado, conforme citadas abaixo:

- 1- Quem eram os habitantes que viviam aqui antes da colonização?
- 2- Quando e como se deu o processo de colonização no município de Serrinha?
- 3- Quais as primeiras atividades econômicas desenvolvidas na Região?
- 4- Onde ocorreu o primeiro sinal de urbanização no município de Serrinha?
- 5- Quais os principais festejos comemorados naquele contexto e que ainda permanece influente nos dias atuais?

6- Como e em qual contexto surgiu a primeira escola de ensino fundamental do município de Serrinha?

7- Como e quando ocorreu o processo de emancipação do município de Serrinha?

A referida entrevista facilitou nosso entendimento sobre o contexto histórico serrinhense e como ocorreu o processo de emancipação, assim como, acerca da cultura local e algumas questões políticas.



Foto 2 – Entrevista com o Sr. Edmundo Bacelar.

Foto: Paulo Henrique Andrade, 2016.

A última atividade foi a encenação de um dos cordéis do livro de Lafaeth Coutinho através de um filme intitulado "Santa Ignorância". Com o nosso auxílio, fizemos uma seleção de cordéis do livro "O Boi Baratão" e criamos todo o roteiro. Juntamente com os alunos escolhemos os figurinos de cada um, relacionado a cada personagem. A cena foi gravada na Estação Ferroviária, como mostra na fotografia 3), em frente à escola.



Foto 3 - Gravação do vídeo.

Foto: Tatiane Mascarenhas, 2016.

O produto foi a exibição do vídeo para toda a escola. Na culminância do projeto intitulado "TransformaÊ" da Secretaria de educação do Estado, no qual houve a apresentação de diferentes culturas do Brasil, danças, comidas típicas, encenações teatrais, entre outras, onde os estudantes puderam apresentar para toda a comunidade escolar os resultados das atividades desenvolvidas dentro do subprojeto do PIBID, contribuindo com as informações e socialização da cultura local, reavivando a história e memória da cidade de Serrinha, Bahia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das atividades desenvolvidas no Centro Educacional 30 de Junho, a partir da temática de gênero literário, observamos que os estudantes se sentiram mais atraídos, quando a proposta didática está ancorada em atividades investigativas, onde eles se sintam autores. Para que todas as atividades fossem pensadas e articuladas, foram necessárias várias reuniões semanais e observações nas aulas da nossa supervisora Tatiane Mascarenhas, durante a intervenção do IV Atelier Geográfico. Inicialmente houve várias críticas em relação ao uso da literatura na sala de aula, no ensino de Geografia. Muitos estudantes demonstraram rejeição, porque não era hábito, estudar Geografia através da linguagem literária. Porém, a partir de diálogos em sala de aula, notamos que o olhar sobre a literatura foi aos poucos se modificando para além do estudo de Geografia.

Ao final, apesar de percebermos que o sistema educacional ainda se encontra com deficiência em vários aspectos que concernem às práticas pedagógicas e às demandas exigidas pela sociedade da informação, conclui-se que, o artifício e a apropriação da literatura no ensino de Geografia, é de suma importância, pois, além de promover o conhecimento de vários gêneros literários, mostra também

a diversidade linguística, instigando aos estudantes conhecerem mais sobre seu universo cotidiano, contextualizando com essa linguagem e melhorando a escrita, a leitura, e sobretudo, ampliando a percepção e concepção de mundo, observando a natureza contraditória como as classes antagônicas produzem o espaço, mediada por e a partir das relações de poder.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Geralda de. Os cantos e encantamentos de uma Geografia sertaneja de Patativa do Assaré. In: MARADOLA, JR Eduardo; GRATÃO, Lucia Helena Batista (org.) **Geografia e literatura**. Ensaio sobre geograficidade, poeta e imaginação. Londrina. EDUEL. 2010.

CLAVAL, P. tradução L. F.P. e M.C.A.P. **Geografia cultural**. Florianópolis: ed. da UFSC, 1999.

MARTINS, Ivanda Maria Silva. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Contexto, 2003. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31603280/5.2_Ivanda.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479854295&Signature=MFOA7JfF2FTvuj%2BZngVsy0mKq%2BY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D5_2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos da Escola**, Uberlândia, v. 15, n. 49, p.80-89, 26 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361>>. Acesso em: 02 out. 2017.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LITERATURA: UMA CONTRIBUIÇÃO ESTÉTICA. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 49, n. 15, p.80-89, mar. 2014. Instituto de Geografia UFU Programa de Pós-graduação em Geografia. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=O+E+NSINO+DE+GEOGRAFIA+E+A+LITERATURA+%3A+UMA+CONTRIBUI%C3%87%C3%83O+EST%C3%89TICA&oq=O+E+NSINO+DE+GEOGRAFIA+E+A+LITERATURA+%3A+UMA+CONTRIBUI%C3%87%C3%83O+EST%C3%89TICA&aqs=chrome..69i57j69i59.3397j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>>>. Acesso em: 29 set. 2018.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, 2005.

SILVA, Márcia Rios da. **Língua e Literatura**: nas tramas da formação. Salvador: EDUNEB, 2010. 183 p. ISBN 9788578870706 (broch.).

O USO DE ANIMES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM A FRANQUIA POKÉMON E O ENSINO DE BIOLOGIA

Victor Hugo de Oliveira Henrique

Graduado em Ciências Biológicas (UFMT), Mestre em Educação (UNESP), atualmente professor no departamento de Biologia da Unemat *campus* Cáceres e aluno do Programa de Pós-graduação (Doutorado) em Ciências Ambientais – PPGCA/ UNEMAT. Hugo31_oh@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho consiste em um relato de experiência de uma atividade pedagógica realizada com uma turma do 3º ano do ensino médio, teve como objetivo relatar uma proposta de utilização da franquia Pokémon no ensino de biologia. A atividade foi realizada na escola estadual Nossa Senhora de Fátima no município de Araputanga-MT. Consistiu na divisão em grupos, em que os discentes apresentaram a diversidade da fauna dos continentes do planeta que inspiraram na criação dos Pokémon. Ao fim aplicou-se um questionário aberto para cada grupo. Foi possível perceber o entusiasmo assim que a proposta foi apresentada, ao fim foi possível verificar a eficiência da atividade, que a mesma promoveu uma aprendizagem significativa e divertida do conteúdo relacionado a biodiversidade, mostrando que o uso de desenhos, animes, séries e filmes pode ser um recurso didático no ensino de biologia.

PALAVRAS-CHAVE: Pokémon. Ensino de Biologia. Recurso pedagógico.

THE USE OF ANIMES IN BASIC EDUCATION: AN EXPERIENCE WITH POKÉMON FRANCHISE AND THE TEACHING OF BIOLOGY

ABSTRACT: This work consists of an experience report of a pedagogical activity carried out with a class of the 3rd year of high school. Its objective was to report a proposal to use the Pokémon franchise in biology teaching. The activity was carried out at the Nossa Senhora de Fátima state school in the municipality of Araputanga-MT. It consisted of the division into groups, in which the students presented the diversity of the fauna of the continents of the planet that inspired the creation of the Pokémon. At the end, an open questionnaire was applied to each group. It was possible to perceive the enthusiasm as soon as the proposal was presented, at the end it was possible to verify the efficiency of the activity, which promoted a meaningful and fun learning of biodiversity related content, showing that the use of drawings, animations, series and films can be a didactic resource in teaching biology.

KEYWORDS: Pokémon. Teaching of Biology. Educational resource.

1 | INTRODUÇÃO

Despertar o interesse e a curiosidade dos

alunos durante as aulas pode representar um constante desafio aos professores. Problemas na escola podem acontecer devido à falta de prazer provocada pela inadequação do ambiente escolar às expectativas sociais e culturais do aluno. Embora o interesse em aprender seja responsabilidade do aluno, o professor é parte fundamental no processo de estímulo desse interesse (DEMO, 2000). Nesse sentido, Santos e Silva (2011) ressaltam que o lúdico, quando utilizado pelo docente como estratégia de ensino, deve trazer curiosidade, prender a atenção, instigar os alunos a se interessarem pelo que está sendo proposto, facilitando a compreensão do conteúdo lecionado, deixando-os entretidos, curiosos e concentrados.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera como sendo o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade, oferecendo várias possibilidades para que o aluno possa escolher entre os vários caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que ainda encontrará em seu futuro (ROJAS, 2002). De acordo com Zanella, Christ e Souza (2008), cada aluno apresenta diversas maneiras de aprendizagem e, desta forma, o professor deve explorar diferentes recursos, com propósito de desenvolver os conceitos científicos, enfatizando como eles fazem parte de nossa vida, bem como a importância dos mesmos.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo relatar uma prática pedagógica realizada no dia Internacional da Biodiversidade inspirada na franquia Pokémon. Este dia é comemorado anualmente em 22 de maio e foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e visa sensibilizar a população sobre a importância da diversidade biológica do planeta.

2 | UM POUCO SOBRE POKÉMON E O ENSINO DE BIOLOGIA

Pokémon é uma franquia de mídia que pertence a The Pokémon Company tendo sido criada por Satoshi Tajiri em 1995. Ela é centrada em criaturas fictícias chamadas «Pokémon», que os seres humanos capturam e os treinam para lutarem um contra o outro como um esporte (TOLEDO, 2012)

A franquia começou com um par de jogos lançados para o Game Boy original, desenvolvidos pela Game Freak e publicados pela Nintendo. Atualmente, a franquia se estende em jogos, cartas colecionáveis, anime, além de filmes, mangás e brinquedos. Pokémon é a segunda franquia de mídia de jogos mais bem sucedida e lucrativa do mundo (TOLEDO, 2012).

É inegável que a franquia de jogos Pokémon tem enorme influência cultural de diversas gerações, sendo uma das mídias mais consumidas desde que foi lançada, em meados dos anos 90.

O relacionamento de Pokémon com a preocupação ambiental talvez tenha sido confirmada pela primeira vez com o lançamento em 1999 da Pokémon Island, um

ambiente turístico sintético e autônomo com um cenário para o jogo “Pokémon Snap” da Nintendo, onde os jogadores atuam como fotógrafos do Professor Oak, tirando fotos de pokémons “selvagens” que vivem “livres” em seu habitat “natural”. Neste ambiente, a captura dos pokémon não é permitida (para preservar a biodiversidade dos pokémon) e, em vez disso, o objeto do jogo se torna “documentar um ambiente virtual e os jogadores acumulam imagens que são avaliadas pelo professor Oak. Desta forma, as crianças aprendem que as espécies raras são muitas vezes capturadas no filme para preservá-las (em vez de em um pokéball) (TOLEDO, 2012).

Estas são relações bastante significativas para o ensino de Biologia, pois influenciam e incentivam diretamente na conservação da biodiversidade (BAINBRIDGE, 2014).

Na franquia há diversos Pokémon baseados em espécies reais, Cartepie, por exemplo, pode ter sido inspirada na lagarta de tigre oriental Swallowtail (*Papilio glaucus*, Linnaeus 1758) (DORWARD *et al.*, 2016). Para modelo do Kabuto, um Pokémon fóssil, foi utilizado o caranguejo-ferradura ou límulo (DORWARD *et al.*, 2016), um artrópode próximo das aranhas e escorpiões. Estes animais são representantes da classe Merostomata, composta por espécies já extintas, restando apenas quatro espécies atuais, sendo o límulo uma delas (PECHENIK, 2016). Kakuna pode ter sido inspirado em pupas de abelhas, Vileplume foi inspirado na planta *Rafflesia arnoldii*, Victreebel se assemelha muito com *Nepenthes rajah*, uma espécie de planta carnívora. O famoso Pikachu é inspirado numa espécie de coelho, o Pika (*Ochotonidae* sp.) (DORWARD *et al.*, 2016).

De acordo com Dorward *et al.* (2016), Pokémon pode ser um aliado ao ensino de Ciências e Biologia, em especial à conservação de espécies, assim como na natureza, os personagens têm diferentes tipos de habitat, hábito, diversidade e abundância, proporcionando um bom modelo para representar a biodiversidade. Além disso, a preocupação com a conservação é primordial, visto que estamos vivenciando uma difícil época onde a degradação do ambiente e a superpopulação estão limitando as condições de vida na Terra.

3 | DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

A atividade foi realizada na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, localizada no município de Araputanga – MT com uma turma do 3º ano do ensino médio, no turno matutino durante mês de Maio no ano de 2018 por meio de seminários. Foi apresentado a proposta para os discentes com o tema “Pokémon da vida real”. Os discentes foram divididos em seis grupos e cada um desses grupos ficou encarregado de apresentar a biodiversidade faunística de um continente do planeta, que tenha semelhança com a diversidade de Pokémon apresentada pela franquia.

A turma era composta por 28 discentes, sendo 13 do gênero feminino e 15 do

gênero masculino, com faixa etária entre 15 anos a 17 anos. Foram distribuídos em 5 grupos de 5 pessoas e um grupo de 3 pessoas.

As apresentações foram realizadas na semana do dia 22 de maio, dia internacional da Biodiversidade, com duração em média de 30 minutos cada seminário.

4 | RELATANDO A EXPERIÊNCIA

Assim que foi apresentada a proposta para os discentes, eles demonstraram um grande entusiasmo, provavelmente devido ao lançamento do Jogo Pokémon Go, último produto da franquia. O lançamento do jogo Pokémon GO foi um dos maiores acontecimentos da segunda metade de 2016. Considerado o jogo mais popular nos EUA, não demorou muito para se tornar o jogo mais baixado de todos os tempos em todo o planeta (BBC, 2016). O criador do Pokémon, Satoshi Tajiri tinha fascinação por entomologia quando criança, daí a inspiração maior para a criação de diversos Pokémon (BAINBRIDGE, 2014).

A tabela 1 apresenta alguns dos Pokémon apresentados pelos discentes e seus inspiradores faunísticos distribuídos nos continentes do planeta.

Grupo/Continente	Pokémon	Animal
1 - Europa	Vileplume	Plantas do gênero <i>Rafflesia</i>
	Gorebyss	Quimera de nariz longo
	Beedrill	Abelha
2 - África	Sandslash	Pangolim
	Metapod	Pupa de Borboleta <i>Pieris rapae</i>
	Martine	Arraia manta
	Eevee	Foneco/Raposa do deserto
3 - Oceania	Torterra	Tartarugas da espécie <i>Elusor macrurus</i>
	Starmie	Estrela do Mar Girassol
	Muk	Peixe-bolha
4 - Ásia	Victreebel	Planta carnívora <i>Nepenthes rajah</i>
	Charmander	Salamandra chinesa gigante
	Arbok	Serpentes do gênero <i>Naja</i>
	Seaking	Peixe kinguio cálico
5 - América	Sandshrew	Tatu
	Pidgey	Picoteiro americano
	Gyarados	Peixe-remo
6 - Antártida	Walrein	Morsa
	Tirtouga	Tartaruga marinha

Tabela 1 - Grupos/continentes, Pokémon e Animais apresentados pelos discentes

Fonte: o autor

O grupo 6, encarregado do continente Antártico, também apresentou os Pokémon inspirados em animais pré-históricos, tendo em vista ser um continente com uma biodiversidade menor que os outros. Os Pokémon apresentados pelo grupo, além dos citados na tabela, foram o Omanyte, inspirado nos amonóides, também chamados de amonites, constituem um grupo extinto de moluscos cefalópodes surgido no período Devoniano e que desapareceu no final do Cretáceo (MINERALIENATLAS, S/D). O Aerodactyl, inspirado no Pterodáctilo, um réptil voador da ordem Pterosauria, que viveu na atual África e Europa durante o Jurássico Superior (há cerca de 150 milhões de anos). O Pokémon Armaldo, inspirado no Paquicefalossauro (*Pachycephalosaurus wyomingensis*) que viveu no fim do Cretáceo, por volta de 66 milhões de anos atrás.

Outro Pokémon apresentado foi o Rampardos, sendo o **Paquirinossauro seu inspirador**, uma espécie de dinossauro herbívoro e quadrúpede que viveu no fim do período Cretáceo. A figura 1 traz os Pokémon pré-históricos apresentados pelo grupo 6.

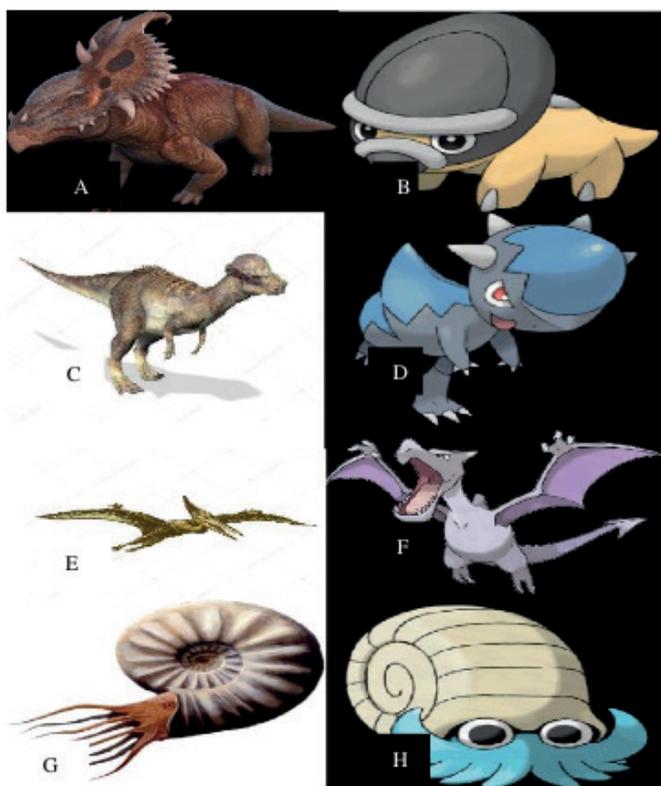


Figura 1 – (A) Paquirinossauro (B) Rampardos. (C) Paquicefalossauro (D) Armaldo. (E) Pterodáctilo. (F) Aerodactyl. (G) Amonóide (H) Omanyte.

Ao fim da semana de apresentações, foi aplicado um questionário para cada grupo contendo 2 perguntas abertas. A primeira consistia em saber o que o grupo achou sobre a proposta do seminário e a resposta positiva foi unanime.

Nosso grupo gostou bastante do tema, todos os membros curtem o desenho, alguns gostam mais e ainda assistem, outros já assistiram quando crianças e é

um desenho que marcou a infância de todos e usar isso para aprender o conteúdo da matéria é bem legal. Foi divertido. (Grupo 4)

Além da franquia Pokémon como um impulsionador para o ensino de biologia, o grupo 1 e 5 também relatou a contribuição do seminário, o excerto a baixo ilustra isso.

A proposta de apresentar sobre animais que foram usados como exemplo para o desenho dos Pokémon foi bem legal, e apresentar na frente da sala na forma de seminário também foi bom, alguns do grupo são tímidos, mas o professor reforçou em superar a timidez, pois na vida profissional e no mercado de trabalho, muitas vezes precisamos apresentar nossos currículos e propostas para outras pessoas, então foi muito bom superar um pouco a vergonha de falar em público. (Grupo 5)

O grupo 3 traz um relato interessante, mostrando como a escola ainda trabalha com metodologias tradicionais e tecnicistas.

Eu achei bem 'da hora', pois a maioria dos professores da escola dão aula de um jeito muito entediante ainda, o professor fica sentado explicando ou em pé e no final sempre manda responder algumas questões que possui no livro, já essa atividade saiu do comum da escola e nos fez unir algo divertido com a matéria de biologia. (Grupo 3).

Na pedagogia tradicional o aluno é tido como *tábula rasa* onde as informações produzidas pela sociedade são impressos. Ao docente, centro do processo de ensino, cabe a tarefa de “imprimir” nos discentes os conhecimentos universais. Portanto, não se aplica a ideia de uma educação crítica, que desperte a conscientização. Há uma priorização no volume de conteúdos ensinados e o ato educativo centra-se, principalmente, na transmissão e assimilação dos conhecimentos produzidos (CABRERA, 2008)

Essa concepção foi chamada por muitos de autoritária e antidemocrática, pois não considerava os conhecimentos que o aluno trazia consigo, considerando apenas o professor como o único detentor do saber (SAVIANI, 2007).



Figura 2 – Apresentação dos grupos

A outra pergunta do questionário pedia para os discentes sugerissem outras atividades que gostariam de fazer na disciplina. As indicações foram diversas, tais como filmes, séries de tv, jogos, etc.

Existe muitas séries que são legais e que falam de animais, natureza, experimentos, ficção científica, que os professores poderiam usar e explicar os conteúdos, para ajudar até entender melhor os episódios dessas séries. Na Netflix mesmo, tem uma série chamada Zoo, que fala muito do comportamento dos animais e de doenças (Grupo 6).

O grupo 1 ainda trouxe propostas para serem usadas em outras áreas do conhecimento, como no ensino de história, física e química.

Tem a série Braking Bad que o protagonista é um professor de química, aí fala de elementos da tabela periódica, etc, tem a série Big Bang Theory, que fala de física, tem a série A Coroa, que fala da história da Inglaterra, Tróia que fala da história da Grécia, existem várias (Grupo 1).

O cinema, desenhos e séries, por meio da sua ótica, a qual costuma retratar personagens, personalidades, fatos históricos e acontecimentos em geral, cotidianos ou não, está diretamente ligado com a percepção de mundo que os indivíduos possuem. Estes mesmos fatores sempre foram retratados em filmes e reproduzidos no imaginário das pessoas (COELHO; VIANA, 2011).

A educação vai ao encontro desses fatores, já que procura ampliar a percepção do mundo dos indivíduos, mostrando o que é desconhecido e estimulando o aprender. Neste entendimento, o cinema pode ser um valioso recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o interesse e o estímulo dos estudantes, sejam crianças ou adultos, provocados pelos filmes, podem incentivá-los

a buscar leituras mais complexas, desenvolvendo pensamentos críticos e instigando-os à reflexão.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como instrumento didático, a proposta do uso da franquia Pokémon como facilitadora no processo de construção do conhecimento biológico, além de fomentar uma aprendizagem significativa, transformou o conteúdo mais atrativo e divertido. Nesse sentido, a proposta se mostrou um recurso válido no ensino de biologia, pois a utilização deste material mostrou um potencial para a realização de atividades em sala de relacionadas a biologia numa perspectiva interdisciplinar.

Por meio desta estratégia, os estudantes puderam, além de se divertir, aprender biologia, (re)conhecer a biodiversidade e saber da sua importância no mundo.

REFERÊNCIAS

BAINBRIDGE, J. 'It is a Pokémon world': the Pokémon franchise and the environment. **International Journal of Cultural Studies**. v.17, n.4, p.399-414, 2014.

BBC. **Should you believe those Pokémon Go download numbers?** Disponível em < <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-36868076>> acessado em 05 de janeiro de 2019.

CABRERA, R. C. **Prática de Ensino, Tomo 2 - O ensino de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

COELHO, R. M. de F.; VIANA, M.C.V.; A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no instituto de ciências exatas e biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. 1, p 89-97, 2011.

DEMO, P. **Educação e conhecimento**. Relação necessária, insuficiente e controversa. 3ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DORWARD, L. et al. Pokémon Go: Benefits, Costs, and Lessons for the Conservation Movement. **Conservation Letters**, January/February, 10(1), 160–165, 2017.

MINERALIENATLAS. **Ammonoidea (Ammoniten)**. Disponível em <https://www.mineralienatlas.de/lexikon/index.php/fossildata?fossil=ammoniten> acessado em 05 de janeiro de 2019.

ROJAS, J. O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. Rio de Janeiro: **ANPED**, 2002. Disponível em <<http://www.25reuniao.anped.org.br/excedentes25/jucimararojast07.rtf>>. Acessado em 04 de outubro de 2018.

SANTOS, C.R.M.; SILVA, P.R.Q. A utilização do lúdico para a aprendizagem do conteúdo de genética. **Univ. Hum.** Brasília, v. 8, n. 2, p. 119-144, jul./dez. 2011.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Memórias da Educação), 2007.

TAKADA, K. Japanese interest in “Hotaru” (fireflies) and “Kabuto-Mushi” (japanese Rhinoceros

beetles) corresponds with seasonality in visible abundance. **Insects**, v.3, n.2 p.424-431, 2012.

TOLEDO, M. **A origem dos games: Pokemon**. Portal Nparty. 14 de abril de 2012. Disponível em: Acesso em 20 de outubro de 2018.

ZANELLA, E.Z.; CHRIST, K.B.; SOUZA, L.C. **Atividade com filme no ensino de Ciências – filme “Dinossauro”**. Instituto de Ciências Biológicas – Universidade de Brasília, 2008.

OS DILEMAS DA FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Nildo Viana

Universidade Federal de Goiás

nildo@nildoviana.com

RESUMO: O presente artigo discute a questão da formação na sociedade contemporânea, colocando em evidência os seus dilemas e impasses. O primeiro ponto de discussão é o dilema do alto grau de desenvolvimento tecnológico convivendo com um descompasso com a formação intelectual. Derivado disso, vários impasses são constituídos na contemporaneidade. Após expor o contexto geral da sociedade contemporânea e os seus dilemas e impasses, o artigo discute a possível solução para o atual estado de coisas. A autoformação individual e coletiva, e a transformação social radical e total são as formas de superar os entraves para a formação e reprodução da humanidade no atual momento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Autoformação, Sociedade Contemporânea, Dilemas, Tecnologia, Capitalismo.

A sociedade contemporânea vive um dilema que perpassa o conjunto das relações sociais e coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade: o processo de formação

não acompanha o grau de desenvolvimento tecnológico e a superação que alguns apontam seria o uso da tecnologia e aprofundamento da situação problemática, enquanto que outros simplesmente querem voltar no tempo e recuperar a educação tradicional. Em ambos os casos, não temos uma real solução. A superação desse dilema só é possível se superarmos o presentismo e o passadismo (BERGER, 2015). Essa superação, no entanto, requer uma reflexão sobre o problema da formação na contemporaneidade e contribuir com esse processo reflexivo é o objetivo do presente texto.

A relação entre indivíduo e sociedade é complexa e tem como elemento fundamental o processo de formação social do indivíduo. Esse processo é marcado pela socialização e pela individuação. A socialização é o processo pelo qual o indivíduo se torna um ser social e isso se realiza sob forma específica em cada sociedade específica, bem como é preparado para viver sob determinadas relações sociais, ou seja, tem um elemento universal e outro histórico-particular (VIANA, 2011). O aspecto universal é benéfico para a humanidade, pois é um processo de humanização, no qual o indivíduo se torna um ser humano. O aspecto histórico-particular é problemático no sentido

de que é uma formação no interior de uma sociedade de classes. E, junto com isso, temos uma formação genérica e outra diferencial (por classe, sexo, etc.).

Esse processo de socialização é também um processo de individuação, ou seja, de formação da individualidade. O indivíduo é constituído socialmente, mas isso ocorre no conjunto complexo de relações sociais que são distintas. Essa distinção é derivada da inserção específica e única de cada indivíduo no interior da sociedade. O processo histórico de vida de um indivíduo é singular. E isso proporciona para tal indivíduo sua singularidade psíquica (VIANA, 2011), ou, em outras palavras, sua individualidade ou personalidade. O processo de formação social do indivíduo na sociedade moderna é marcado pela socialização (infância), ressocialização (juventude) e desenvolvimento (maturidade)¹.

Assim, o processo de formação é algo amplo e complexo, que remete para o processo de formação social do indivíduo e formação intelectual (mental), que são coisas inseparáveis. A formação social é totalizante: intelectual, ética/moral, sentimental, relacional (coletiva: civil, cívica, profissional). Esse processo complexo assume formas distintas em sociedades distintas e por isso é necessário entender que ele tem um duplo caráter: universal e histórico-particular.

Para entender o processo de formação na sociedade moderna, o que, por sua vez, é fundamental para compreender os dilemas da educação na contemporaneidade, é necessário compreender tal sociedade. Não poderemos, obviamente, desenvolver aqui uma análise da sociedade capitalista. A essência da sociedade capitalista, que é o modo de produção capitalista, já foi abordada por Marx (1988), bem como diversos pensadores ajudaram a compreender algumas de suas características. A sociedade capitalista tem como determinação fundamental o modo de produção capitalista, que é caracterizado pela produção e apropriação de mais-valor. A produção de mais é o que constitui as duas classes sociais fundamentais dessa sociedade, o proletariado e a burguesia. O proletariado produz mais-valor e a burguesia se apropria dele e assim realiza o processo de acumulação de capital e, desta forma, acaba controlando o processo geral de produção e reprodução das riquezas. Ao lado dessas duas classes sociais fundamentais emergem diversas outras subsidiárias (burocracia, intelectualidade, subalternidade, campesinato, etc.). A produção de mais-valor ocorre através da produção de mercadorias² e isso gera um processo de mercantilização das relações sociais (VIANA, 2016). Este processo contém diversos outros elementos e gera diversas consequências, o que não será possível abordar aqui, mas que é um pressuposto de toda análise que virá a seguir.

1. Esse é um processo típico da sociedade moderna, pois nas sociedades pré-capitalistas não existe o processo de ressocialização, ou seja, a juventude, que é uma criação do capitalismo devido o processo de formação da força de trabalho (VIANA, 2014; VIANA, 2015). Esse processo foi percebido por alguns autores, tal como a necessidade de “entrada na vida” para se tornar um “adulto-padrão” (LAPASSADE, 1975) ou como a escola é fundamental no processo de formação da juventude enquanto grupo social (AVANZINI, 1980).

2. A produção de mercadorias existiu antes do capitalismo, mas não era produção de mais-valor. A produção de mais-valor é a forma especificamente capitalista de produção de mercadorias (VIANA, 2009).

Um elemento da sociedade moderna, no entanto, é importante para analisar o processo de formação na contemporaneidade. Trata-se do conceito de sociedade civil. Esse termo já foi abordado por toda uma tradição filosófica, desde os contratualistas (HOBBS, 1983; LOCKE, 1978; ROUSSEAU, 1987) até Hegel (1990), e por outros pensadores, como Marx (1983) e Gramsci (1988). Por questão de espaço, não poderemos retomar tal discussão, mas tão-somente apresentar a nossa concepção de sociedade civil. Entendemos que uma sociedade é formada pelo modo de produção dominante e modos de produção subordinados (no caso do capitalismo, o modo de produção capitalista como dominante e alguns outros como subordinados, como o modo de produção camponês, artesão, cooperativo, latifundiário, etc.) e formas sociais, o que Marx denominou “formas jurídicas, políticas, ideológicas” e ficou popularizado como “superestrutura”. Essas formas sociais podem ser privadas ou estatais (VIANA, 2007). Denominamos “sociedade civil” as formas sociais privadas, ou seja, aquilo que engloba a família, as igrejas, os partidos, as formas de consciência dos indivíduos fora das relações de trabalho e aparato estatal, etc.

O indivíduo é formado no conjunto das relações sociais. Logo, o processo de formação individual se dá no conjunto da sociedade. Porém, a formação que ocorre no âmbito do trabalho, na nossa sociedade, é um processo geralmente secundário. A formação do indivíduo ocorre inicialmente na sociedade civil (família, por exemplo). A formação que ocorre no âmbito político também é posterior. Geralmente, o indivíduo passa pela socialização (família, escola, comunidade, etc.) e pela ressocialização (ensino técnico e superior, etc.), para depois adentrar ao mundo laboral e político.

Assim, a formação individual e mental ocorre no âmbito familiar e escolar. E, historicamente, ela vai se deslocando paulatinamente do familiar para o escolar, o que se percebe com a entrada cada vez mais cedo das crianças nas escolas. A família, como um espaço de educação inicial, cumpre uma função fundamental no sentido da humanização, através da educação sentimental e formação do ser social. A escola é outra instância fundamental e sua colaboração com a formação se dá através do saber básico, especializado, profissional, repassando os valores dominantes, a moral dominante. O seu significado é outro, pois a escola é voltada para a reprodução social, tal como vários autores apontaram (BOURDIEU; PASSERON, 1982; ALTHUSSER, 1985; ESTABLET, 1974; TRAGTENBERG, 1990; VIANA, 2002), e como reproduz uma sociedade fundada na divisão de classes, então reproduz suas contradições e lutas.

No âmbito da sociedade civil há um elemento fundamental que ajuda a explicar o processo de formação: a sociabilidade capitalista. Essa é marcada pelo processo de mercantilização, burocratização e competição social (VIANA, 2008) e isso é um dos elementos básico da formação social dos indivíduos no capitalismo. É na sociedade civil que se reproduz a hegemonia (valores, ideias, etc.) e exigências sociais (trabalho e obrigações sociais). Portanto, a sociedade civil e a sociabilidade capitalista são fundamentais para explicar o processo de formação na sociedade

moderna.

O Estado é outro elemento fundamental para explicar a formação na sociedade moderna. Ele tem todo um aparato cultural, bem como aparato educacional, que interfere diretamente na formação dos indivíduos. Ele também interfere indiretamente, tal como no âmbito da sociedade civil através da legislação e outros processos. Assim, o Estado atua através das instituições estatais de educação, o controle burocrático (via ministério da educação) efetivada nas escolas particulares, política cultural determinada e que atinge a população, entre diversos outros elementos que o tornam um dos pilares da formação social dos indivíduos no capitalismo.

Assim, todo este processo de socialização, ressocialização e desenvolvimento na sociedade capitalista são marcados por um conjunto diversificado de instituições, relações, etc., que não pode ser separado de determinada hegemonia que se estabelece em determinado momento, impondo determinados valores, concepções, etc., que atinge diferentemente as gerações. Contudo, há também um processo de conflito dentro da sociedade moderna. As duas classes sociais fundamentais geram dois campos antagônicos que vivem em luta e em certos momentos históricos, quando há radicalização dos conflitos, esse antagonismo se revela para grande parte da população. Esse processo é outra fonte de formação social dos indivíduos e cria alterações dependendo dos processos de luta em determinadas épocas históricas. Devido à questão de espaço não desenvolveremos isso aqui, mas é preciso alertar que, especialmente para o proletariado, a luta de classes é elemento fundamental para seu processo de formação.

Por fim, é importante destacar que a formação social do indivíduo tem uma forma e uma finalidade. A forma, no caso da sociedade moderna, é burocrática, mercantil e competitiva. Ela ocorre em diversos lugares, tais como as escolas (instituições burocráticas), sociabilidade capitalista, etc. O controle é fundamental, bem como a competição e a mercantilização são generalizadas. A forma é fundamental por causa da finalidade dessa formação: a reprodução da sociedade capitalista. Para o indivíduo, isso aparece sob a forma de interesses pessoais (definidos por essa sociedade e que significa integração nessa sociedade, tal como mercado de trabalho, ganhar competição social, etc.) e que significa um processo de reforço da reprodução do capitalismo. O indivíduo tem interesse pessoal em ganhar a competição (o que significa reproduzir a sociabilidade capitalista e a mentalidade burguesa, bem como colocar o individualismo acima do humanismo ou bem estar coletivo), precisa de dinheiro e deseja riqueza (o que é outro elemento de competição, bem como de corrupção e integração na sociedade capitalista), está submetido e quer exercer o controle (elemento que é produto e reproduzidor da burocratização). Assim, os interesses pessoais integram o indivíduo no capitalismo³.

Uma coisa é o que é a formação no capitalismo, outra coisa é o que ela deveria

3. É preciso apenas perceber que trata-se dos interesses pessoais no interior desta sociedade e que entra em contradição com as necessidades radicais dos indivíduos. Se submeter ou exercer controle é um processo que

ser. O que deveria ser depende dos valores e interesses de quem indica o dever-ser. Ela deveria ser uma autoformação individual e coletiva. Sem dúvida, isso aponta para a crítica da sociedade existente e o projeto de uma nova sociedade, pois esse processo é impossível no interior do capitalismo. Então a forma assumida pela formação deveria ser a autoformação. E sua finalidade deveria ser a emancipação (no capitalismo) e o desenvolvimento onilateral (na sociedade autogerida). Ou seja, a finalidade da formação no capitalismo deve apontar para a emancipação, sendo que esta luta já anuncia o desenvolvimento onilateral, mas parcialmente, e a finalidade da formação na futura sociedade pós-capitalista (autogestão social) é o desenvolvimento onilateral, ou seja, do conjunto das potencialidades humanas.

Após esta discussão mais geral para contextualizar a perspectiva da qual partimos, passamos agora a tratar da formação na contemporaneidade. Os elementos gerais apontados anteriormente continuam válidos e explicando o processo de formação na sociedade capitalista. Contudo, a sociedade moderna não é estática, ele mantém sua essência, mas muda sua forma. Esse processo, numa perspectiva crítica, é explicado através da sucessão de regimes de acumulação (VIANA, 2009; VIANA, 2015; ORIO, 2014; BRAGA, 2013). Cada fase do capitalismo corresponde a um regime de acumulação⁴ e este gera um processo de mutação cultural⁵.

A sociedade contemporânea é caracterizada justamente por ter instaurado um novo regime de acumulação. O regime de acumulação integral (VIANA, 2009; VIANA, 2015; ORIO, 2014; BRAGA, 2013) é instaurado nos anos 1980 no capitalismo imperialista, mas alguns de seus elementos constitutivos começam a se esboçar antes. Esse processo teve na rebelião estudantil de maio de 1968 um ponto de partida, pois a derrota da luta de estudantes e trabalhadores franceses fez emergir uma contrarrevolução cultural preventiva (VIANA, 2009)⁶. Essa contrarrevolução cultural preventiva gerava ideologias que produziam uma despolitização das críticas realizadas no período anterior. Assim, a crítica do cotidiano capitalista e da razão instrumental, por exemplo, se tornaram a crítica do cotidiano e da razão fora da totalidade da sociedade capitalista, marcado pela recusa da totalidade. Essa recusa da totalidade significava, no fundo, uma reusa do marxismo que emerge nesse momento, que retoma a radicalidade do pensamento de Marx e outros. Ela assume

gera desgaste social e psíquico, bem como limitador de quem controla e de quem é controlado. Da mesma forma, a competição social é geradora de conflitos interindividuais, que geram, por sua vez, conflitos psíquicos e

4. Um regime de acumulação é constituído por uma determinada forma assumida pelo processo de valorização (organização do trabalho), forma estatal e forma de exploração internacional. Assim, se tivermos o regime de acumulação conjugado de 1945 até o final dos anos 1970, ele foi caracterizado pelo fordismo (processo de valorização), Estado integracionista, mais conhecido como de “bem estar social” ou “keynesiano” (forma estatal) e expansão do capital oligopolista transnacional, mais conhecido como “multinacionais” (forma de exploração internacional). A partir dos anos 1980 há mudança nesses elementos, gerando um novo regime de acumulação, fundado no toyotismo (processo de valorização), neoliberalismo (forma estatal) e hiperimperialismo (forma de exploração internacional).

5. Essa mutação cultural assume a forma de “renovação hegemônica”, instituindo um novo paradigma e novas ideologias filiadas a ele.

6. Essa derrota ocorreu também em diversos outros países, como Itália e Alemanha, apesar de não ter atingido a força e a radicalidade que teve na França. A derrota, no entanto, não foi total, pois as lutas operárias na França e Itália continuaram com relativa força até início dos anos 1970.

a forma de “história em migalhas”, recusa das “metanarrativas” (LYOTARD, 1993) ou da teoria (FOUCAULT, 1989), etc.

É nesse contexto que vai emergir um novo paradigma hegemônico: o subjetivismo. Se durante o regime de acumulação conjugado o paradigma hegemônico era o reprodutivista, com seu caráter holista, objetivista, formalista, etc., expresso em ideologias como o estruturalismo, funcionalismo, “teoria” dos sistemas, etc., o novo paradigma enfatiza o subjetivismo, recusa a totalidade, etc. Emergem novas ideologias que reproduzem tal paradigma, como o pós-estruturalismo, multiculturalismo, estudos culturais, generismo (ideologia do gênero), etc.

Emerge, ao mesmo tempo, a nova política cultural do Estado capitalista após 1980. A política cultural do Estado capitalista é um dos pilares para a constituição do novo paradigma, tal como se observa nos Estados Unidos e outros países. No entanto, organismos internacionais, como especial destaque para a UNESCO, Fundações e institutos (internacionais e nacionais), CIA (Central de Inteligência Americana), entre diversas outras, são fortes fontes de produção e reprodução dessa política cultural e renovação hegemônica. Assim, as políticas governamentais e, mais especialmente, o capital comunicacional inicia esse processo de reproduzir e popularizar o novo paradigma hegemônico.

Um elemento que ocorre junto com esse processo é o desenvolvimento tecnológico. Esse desenvolvimento é impulsionado pelas necessidades do capital e é marcado por uma mercantilização crescente da tecnologia, que se inicia com vídeos-games e outros aparelhos e ganha um salto com os computadores e celulares, com todos os seus acessórios (impressora, tinta, softwares, webcam, etc.). Nesse contexto, a internet é uma novidade que parece ser benéfica ao permitir o desenvolvimento da comunicação. No entanto, a internet oferece uma falsa democratização. A falsa democratização da internet se revela em diversos aspectos. O primeiro deles é que ela permite um acesso à informação como nunca antes visto na história da humanidade. Contudo, nem todos tem acesso à internet. Os mais pobres estão excluídos do acesso à internet ou possui um acesso precário (em alguns lugares públicos, no trabalho, etc.). Da mesma forma, nem todos tem a mesma qualidade de acesso à internet (pois ela é mercantilizada e depende de planos de conexão pagos que varia de acordo com o poder aquisitivo dos indivíduos, bem como com máquinas distintas – celulares/computadores mais potentes ou com mais recursos são mais caros e a população com menos recursos utilizará aparelhos mais velhos, usados, ou com menos potência e recursos).

Esses problemas remetem para a questão das classes sociais e suas formas diferentes de acesso à internet. No entanto, há um outro problema relativo à internet. É que o conjunto de informações disponíveis na internet não é acessado da mesma forma pelos indivíduos de diferentes classes sociais, entre outras divisões sociais. Há um acesso seletivo. E o processo de acesso seletivo possui múltiplas determinações, tais como o poder aquisitivo. No entanto, tão grave quando o problema

do poder aquisitivo é a falta de formação. A sociedade contemporânea é rica em distribuir informação, mas é pobre em fornecer formação. Num mundo de milhões de informações disponíveis, é necessária formação intelectual para escolher o que procurar, onde, como, com quais critérios. Os sites mais acessados são aqueles vinculados com o capital comunicacional (“indústria cultural”, tais como as redes de TV, grande jornais e revistas, etc.), grandes empresas, celebridades, etc. O grau de formação é tão precário na contemporaneidade que é possível ver professores doutores reproduzirem sites humorísticos de notícias falsas (são sites de humor que noticiam coisas falsas, mas como se fosse algo sério e verdadeiro), demonstrando que a quantidade enorme de informação e a rapidez das “trocas informativas” são acompanhadas por formação precária, acriticidade, etc. Em outras palavras, de nada adianta ter em seu computador todo acervo da produção cultural da humanidade, se não tem formação para realizar as escolhas, separar o falso do verdadeiro, o que é de alta qualidade do que é de baixa qualidade, do que é justo ou injusto, do que é original e do que é cópia, etc.

E nesse contexto emerge outro problema: as redes sociais. No interior das redes sociais temos um processo no qual todos podem manifestar suas opiniões, sejam sobre as coisas mais inúteis e corriqueiras, até as questões políticas, morais, sociais e financeiras da qual pouco se sabe, seguindo acriticamente correntes de opiniões vigentes ou a que é predominante. É nesse contexto que alguns autores vão colocar a questão da reprodução das opiniões problemáticas que qualquer um pode divulgar nas redes sociais (ECO, 2017). A internet reproduz a sociedade capitalista. Ela reproduz também suas divisões, contradições, lutas, etc., mas o predomínio é da hegemonia burguesa, seja sob uma ou outra forma (conservadora, progressista, etc.).

Da mesma forma, há um processo de manipulação nas redes sociais por parte de seus proprietários. O facebook, por exemplo, é um manipulador e influenciador de muitos usuários, sob várias formas. Além disso, a superficialidade, a rapidez, a pressa, são outros processos que acompanham o uso da internet e que vem dificultando o processo de formação. Assim, alguns críticos da internet colocam a questão da superficialidade e dos efeitos dela sobre os indivíduos (CARR, 2017).

Esse processo é reforçado, no entanto, por um outro fenômeno. O novo paradigma hegemônico, subjetivista, gera uma recusa da teoria, da razão, etc., o que cria um conjunto de concepções anti-intelectualistas, individualistas, irracionalistas, que servem de justificativa para a não-formação, a negação da leitura, etc. Ao lado disso, interesses e oportunismos reforçam discursos sobre “vivência” e “lugar de fala”, para citar apenas dois exemplos, que apontam para um fortalecimento da má formação sob a máscara da recusa da formação. O subjetivismo reinante aliado com as redes sociais e as novas possibilidades de trocas comunicativas gera um processo crescente de expansão de um certo “autismo intelectual”, seja individual ou coletivo, no qual a comunicação com os que pensam diferente se torna uma

incomunicação.

É nesse contexto que temos os impasses contemporâneos no que se refere ao problema da formação. Os principais impasses da formação na contemporaneidade são os seguintes: a) Excesso de informação e precariedade na formação; b) Excesso de autoconfiança e precariedade em esforço e reflexão; c) Excesso de moralismo e precariedade de ética; d) Excesso de politização despolitizada e precariedade de politização real; e) Manutenção da hegemonia burguesa e lutas internas (conservadorismo versus progressismo) em detrimento de uma colaboração real no processo de formação e produção intelectual.

O primeiro desses impasses já foi discutido aqui, que é o excesso de informação em contraste com a precariedade da formação e por isso dispensa mais comentários. O excesso de autoconfiança e precariedade em esforço e reflexão é algo incentivado pelo paradigma subjetivista, mas também é reforçado pela educação burocrática e desinteressante e outros processo sociais. O excesso de moralismo é um desenvolvimento mais recente da sociedade capitalista, na qual via internet e redes sociais, as pessoas começaram a fazer o discurso de “politizar a vida privada” e, no fundo, o que fizeram foi a “moralizar”, pois isolam a vida privada da história e do conjunto de relações sociais que a explica, bem como troca a compreensão pelas “receitas” que são verdadeiras normas de conduta, desde o “politicamente correto” ao “politicamente incorreto”, duas faces da mesma moeda. O moralismo (e o pseudomoralismo, mais conhecido como “falso moralismo”, que o acompanha) é artificial e imposto socialmente, expressando determinados interesses de classe e outros derivados. A moral é distinta da ética (VIANA, 2000), pois esta apresenta coerência entre os valores fundamentais do indivíduo e suas ações reais, enquanto que a moral é um produto social e histórico que nem sempre se fundamenta na coerência entre discurso e prática.

O excesso de politização é expresso não somente por querer “politizar a vida privada”, retirando ela da totalidade e, por conseguinte, despolitizando-a, mas também por trazer um discurso político falso, frágil, sem fundamentação e desenvolvimento. Assim, tudo virou “comunista” (segundo os conservadores) ou “fascista” (segundo os progressistas), duas formas de despolitizar supostamente “politizando”. A manutenção da hegemonia burguesa e do paradigma subjetivista que lhe acompanha e suas lutas internas, especialmente entre progressistas e conservadores, tal como se vê nos partidários e críticos da “escola sem partido” é prejudicial ao processo de formação, pois apenas querem mudar ou manter as regras do jogo e não acabar com o jogo⁷. A questão é quem e como vai doutrinar ao invés de se repensar a educação escolar de forma ampla e discutir a questão fundamental da qualidade, do seu significado social, das contradições e desigualdades, etc. É outro processo de politização despolitizada.

Como resolver esses impasses? Como resolver o dilema do alto grau de

7. Veja: <http://informecritica.blogspot.com.br/2016/08/a-escola-sem-partido-como-disputa.html>

desenvolvimento tecnológico e indivíduos cada vez mais infantilizados para utilizar tal tecnologia? A superação desses impasses e do dilema que está relacionado com eles é o abandono do passadismo e do presentismo. Esse processo vale para todos os processos sociais e deriva de um projeto de sociedade. Segundo Berger (2015, p. 218), “os projetos passadistas e presentistas são variados e possuem divisões internas (além da oposição entre eles), o que é comum na sociedade moderna”, um quer voltar ao passado e o outro quer manter o presente. No entanto, existe outro projeto, o futurista, pois este “rompe com as amarras do passado e do presente”. Assim, a solução dos dilemas e impasses da formação na contemporaneidade remete a uma formação para o futuro.

Uma formação para o futuro traz a necessidade de ampliar o processo de formação intelectual e revalorar a teoria, a autoformação (e não autodeformação)⁸. Uma nova sociedade só pode emergir através de um grau elevado de desenvolvimento cultural e a teoria é fundamental nesse processo. A razão, desde que não seja a instrumental (ligada ao processo de reprodução do poder e do capitalismo) deve ser revalorada, pois ela tem um significado fundamental para o desenvolvimento da humanidade, para a superação do obscurantismo. Além disso, a superação da incomunicação só pode ocorrer via razão. Da mesma forma, é preciso recuperar a necessidade de arte, teoria, produção intelectual significativa e não meramente mercantil, modismos, etc. A mercantilização da arte e sua decadência contemporânea (tal como se vê no caso exemplar da música), o controle burocrático e mercantilização da produção intelectual em geral, são processos que devem ser combatidos e formas alternativas de criação intelectual (teórica, artística, etc.) devem ser produzidas.

Esse processo todo deve ser realizado ao lado da autoformação. Em outras palavras, a revalorização da teoria, da arte, etc., tem que ser realizada via um processo de autoformação individual e coletiva, o que significa que não se trata de reproduzir os modismos e concepções hegemônicas e sim desenvolver um processo de pensamento crítico e produção intelectual engajada no sentido da transformação total das relações sociais existentes. Os obstáculos para essa mutação de valores e processo de autoformação são por demais evidentes, mas faz parte da luta cultural e é condição para redirecionar uma sociedade que caminha rumo ao barbarismo no sentido de ir para o caminho do futuro e da libertação humana.

Em síntese, é fundamental ampliar a autoformação individual e coletiva, no

8. Sobre autoformação e sua relação com a transformação social e a instauração de uma nova sociedade, cf. Rodriguez (2014). O processo de formação e seu caráter fundamental para a constituição de uma nova sociedade é destacado nesse artigo. E isso é perceptível também quando se trata da questão da planificação na sociedade autogerida: “É por isso que, sem cair no utopismo, é preciso realizar reflexões hoje sobre a sociedade do futuro, pois permitirão aqueles que estiverem envolvidos, já possuir elementos, ferramentas mentais, para poder pensar o novo e realizá-lo com maior precisão e facilidade, além de contribuir para dificultar uma contrarrevolução por causa da presença dessas dificuldades. A formação intelectual é fundamental desde hoje para o sucesso da revolução autogestionária” (WILLIANS, 2015, p. 41). Uma sociedade superior pressupõe um desenvolvimento superior da consciência. Portanto, nada mais contraditório certas correntes políticas, devido influência do paradigma subjetivista, desvalorar a teoria e a formação intelectual e cair no pragmatismo e praticismo.

sentido de lutar pela transformação social, que, uma vez realizada, permite uma autoformação coletiva e individual plena numa sociedade autogerida. Esse é um meio de buscar superar os impasses e dilemas da formação contemporânea, mas deve ser num sentido crítico, rompendo com a hegemonia e ideias dominantes, o que significa uma luta do indivíduo contra ele mesmo (interesses pessoais, formação anterior, etc.), o que deve ser acompanhado pela necessidade de compreensão que isso só se mantém se o objetivo final, a transformação radical e total das relações sociais, for o fio condutor do processo de autoformação. Esse processo também deve ser coletivo, através da articulação de diversos indivíduos buscando sua autoformação individual e em colaboração com eles a autoformação coletiva. Ao lado disso, a luta pela transformação da escola e da educação escolar, no sentido de uma pedagogia autogestionária, de ampliação do pensamento crítico, etc., são outros elementos dessa luta mais ampla, que é a luta cultural pela constituição de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AVANZINI, Guy. *O Tempo da Adolescência*. Lisboa, Edições 70, 1980.

BERGER, Patrick. Movimentos Sociais, Futuro e Utopia. *Revista Marxismo e Autogestão*. Ano 02, num. 03, jan./jun. 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGA, Lisandro. A Teoria do Regime de Acumulação Integral. *Revista Conflictos Sociais*. Ano 06, num. 10, Jul./Dez. 2013.

CARR, Nicholas. O Google Está nos Tornando mais Estúpidos? Disponível em: <http://informecritica.blogspot.com.br/2008/01/o-google-esta-nos-tornando-estupidos.html> Acessado em 01/12/2017.

ECO, Umberto. A Conspiração dos Imbecis. Disponível em: <http://informecritica.blogspot.com.br/2008/01/a-conspiracao-dos-imbecis-umberto-eco.html> acessado em 01/12/2017.

ESTABLET, Roger. A Escola. *Tempo Brasileiro*, num. 35. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8.ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, A Política e o Estado Moderno*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HEGEL, G. W. *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães, 1990.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. In: Col. Os Pensadores. 3ª edição, São Paulo, Abril Cultural, 1983.

- LAPASSADE, Georges. *A Entrada na Vida*. Lisboa, Edições 70, 1975.
- LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 4ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. *O Capital*. 5 vols. 1, 3ª Ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- ORIO, Mateus. O desenvolvimento capitalista na sucessão de regimes de acumulação. *Ciências Humanas*. Revista da Faculdade Estácio de Sá. Goiânia SESES-Go. Vol. 02, nº 09, 126-139, Jul. 2013/Jan. 2014.
- RODRIGUEZ, Leon. Autogestão e Formação. *Revista Marxismo e Autogestão*. Ano 01, Num. 01, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/15rodriguez1/69> Acessado em 08/12/2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Col. Os Pensadores. 4ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1987.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. Vol. 1, 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1990.
- VIANA, Nildo. *A Consciência da História – Ensaio sobre o Materialismo Histórico-Dialético*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Achiamé, 2007b.
- VIANA, Nildo. *A Dinâmica da Violência Juvenil*. 2ª edição, São Paulo: Ar editora, 2014b.
- VIANA, Nildo. *A Filosofia e sua Sombra*. Goiânia: Edições Germinal, 2000.
- VIANA, Nildo. *A Mercantilização das Relações Sociais*. Modo de Produção Capitalista e Formas Sociais Burguesas. São Paulo: Ar Editora, 2016.
- VIANA, Nildo. *Estado, Democracia e Cidadania*. A Dinâmica da Política Institucional no Capitalismo. 2ª edição, Rio de Janeiro: Rizoma, 2015.
- VIANA, Nildo. *Introdução à Sociologia*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VIANA, Nildo. *Juventude e Sociedade*. Ensaio sobre a Condição Juvenil. São Paulo: Giostri, 2015.
- VIANA, Nildo. *O Capitalismo na Era da Acumulação Integral*. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.
- VIANA, Nildo. *Universo Psíquico e Reprodução do Capital*. Ensaio Freudo-Marxistas. São Paulo: Escuta, 2008.
- VIANA, Nildo. Violência e Escola. In: VIEIRA, Renato e VIANA, Nildo (orgs.). *Educação, Cultura e Sociedade*. Abordagens Críticas da Escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.
- WILLIAMS, Marc. Autogestão e Planificação. *Revista Marxismo e Autogestão*. Vol. 02, num. 04, jul./dez. de 2015. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/8williams4/323> acessado em 28/12/2015.

PET PEDAGOGIA 20 ANOS: HISTÓRIA E MEMÓRIA

Sheila Maria Rosin

(orientadora)

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede. Departamento de Teoria e Prática da Educação

Maringá, Paraná

Antonio Carlos Andrade Gonçalves

(orientador)

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede. Departamento de Agronomia

Maringá, Paraná.

Carla Cerqueira Romano

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Débora Patrícia Oliveira Ribeiro

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Eduarda Miriani Stabile

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Emanuely Lívia Loubach Rocha

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Evilásio Paulo Novais Junior

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Karoline Batista dos Santos

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Luana Aparecida Depieri

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Manoela Schulter de Souza

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Maria Carolina Miesse

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Mariana Selini Bortolo

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Rayssa da Silva Castro

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

Shara da Silva Barbosa

Universidade Estadual de Maringá, Campus Cede

Maringá, Paraná

RESUMO: O Brasil tem buscado ações consistentes no sentido de reverter o cenário altamente elitista que se consolidou no interior das Universidades por meio de uma pretensa democratização do ensino. Entre estas ações destaca-se a criação do Programa de Educação Tutorial (PET), em 1979, como meio para superar as profundas deficiências destas instituições tendo como cerne a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Desta forma, firmamos o objetivo de apresentar a criação do PET como uma possibilidade de

superação dos graves problemas enfrentados pelas Universidades brasileiras e, o PET Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como uma experiência bem-sucedida no campo da Educação Tutorial. Concluímos que o Programa traz benefícios diferentes dependendo da área ou do curso que está inserido. No âmbito institucional, a Universidade Estadual de Maringá desponta no cenário nacional por meio da consolidação dos grupos que se efetiva na realização de atividades que buscam, no processo de sua elaboração, execução e conclusão, a formação integral e cidadã do petiano, além de promover a excelência dos cursos de graduação atuando como multiplicador dos conhecimentos e experiências por ele proporcionados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Tutorial; Formação Inicial; Graduação.

ABSTRACT: Brazil has sought consistent actions towards reversing the highly elitist scenario which has taken place inside universities, through a supposed democratization of education. Among this actions is highlighted the creation of the Tutorial Education Program (PET), in 1979, as a way of overcoming the deep deficiencies of these institutions, having as its core the indissolubility of teaching, researching and extensions. Thus, it is established the goal of presenting PET's creation as a possibility of overcoming the serious issues faced by Brazilian Universities and, PET Pedagogy of State University of Maringá (UEM), as a successful experience in the field of Tutorial Education. It is concluded that the Program brings diverse benefits, depending on the area or course it is inserted. In the institutional context, the State University of Maringá emerges in the national scenario by the consolidation of the Groups, which is carried out by the accomplishment of activities that seek, in the process of its elaboration, execution and conclusion, the full and civic education of the 'petian', besides promoting excellency of the graduation courses action as a multiplier of the knowledge and experiences provided by itself.

KEYWORDS: Tutorial Education; Initial Formation; Graduation.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil tem buscado ações consistentes no sentido de reverter um cenário desfavorável em termos de domínio do conhecimento e do processo de educação da sua população por meio de uma pretensa democratização do ensino.

Contudo, a universidade pública brasileira é fortemente elitista, uma vez que um percentual muito reduzido da população tem acesso a ela. Neste cenário altamente restritivo, evidentemente, os indivíduos oriundos das classes sociais que compõem o topo da pirâmide social têm probabilidade maior de ocuparem os poucos espaços disponíveis. Embora sejam evidentes os avanços ocorridos nas últimas décadas, não se pode ignorar que esta trajetória da universidade no Brasil traz hoje o ensino superior para uma condição na qual os vínculos são ainda um tanto quanto tênues com o propósito precípua de consolidar conhecimento como mecanismo de evolução social.

A busca a este propósito levou à geração de algumas iniciativas, sendo que uma das mais consistente e abrangente foi a criação do Programa de Educação Tutorial (PET) como meio para superar as profundas deficiências identificadas no modelo de universidade atual, cujo propósito primeiro era de contrapor, às diretrizes desfavoráveis norteadoras do nosso ensino superior, a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

O programa PET, criado em 1979 na CAPES, tem como cerne de sua atuação proporcionar a formação de melhor qualidade para que os indivíduos se tornassem futuros líderes nos mais diversos segmentos da sociedade organizada. Ao longo de quarenta anos outros objetivos foram a este acrescentados, entre estes a formação de profissionais com qualidades individuais amplas (técnicas, culturais, políticas), com iniciativa, com disponibilidade, engajamento, fidelidade, ética, os quais tenham curiosidade para o aprendizado, persistência, habilidade para lidar em grupo, cordialidade, bom humor, que compreendam, sobretudo, o conceito de responsabilidade social inerente à sua condição.

Desta forma, nosso objetivo neste artigo é apresentar a criação do PET como uma possibilidade de superação dos graves problemas enfrentados pelas Universidades brasileiras e, o PET Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como uma experiência bem-sucedida no campo da Educação Tutorial.

2 | O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: DELINEAMENTO HISTÓRICO

O Programa foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o nome **Programa Especial de Treinamento – PET**, pelo então diretor da Fundação o professor Cláudio de Moura Castro, aos moldes de um programa que existia na Faculdade de Ciências Econômicas (FACE – MG), que por sua vez era baseado em programas das universidades americanas e inglesas. De acordo com Moura e Castro (1999), a ideia era: “Criar uma universidade de elite dentro de uma universidade de massa”. O PET foi implantado como um programa de excelência, selecionando os melhores alunos de um determinado curso que, tutoriados por um professor, desenvolveriam atividades acadêmicas extracurriculares e grupos de estudos.

No final de 1999 foi transferido para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior (DEPEM). Em 2004, o PET passou a ser identificado como **Programa de Educação Tutorial**.

Atualmente, conta com aproximadamente 842 grupos entre 121 Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas entre as diferentes áreas do conhecimento e as diversas regiões geográficas do Brasil. De acordo com o estabelecido na Lei nº 11.180/2005 e regulamentado na Portaria MEC 976 de 31 de outubro de 2013, o PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados

a partir de formações em nível de graduação das IES do país e orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Programa destina-se a apoiar grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das IES. O apoio pode ser concedido ao estudante bolsista até a conclusão da sua graduação e ao professor tutor por três anos, que pode ser prorrogável por igual período, conforme parecer da Comissão de Avaliação do PET (CLAA). Além disso, o Ministério da Educação (MEC) custeia as atividades dos grupos repassando, semestralmente, o valor equivalente a uma bolsa por aluno participante.

As atividades extracurriculares que compõem o Programa têm como objetivo garantir aos alunos do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais e, desta forma, visa instigar a sua formação global e favorecer a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional como para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação.

3 | OS GRUPOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Ao sistematizar e analisar os principais fatos ocorridos no PET, ao longo de sua história, deve ser destacado o importante papel desempenhado pelos grupos da UEM no cenário institucional, regional e nacional, na constituição e manutenção do Programa, devido à sua contribuição política, filosófica, administrativa, operacional, dentre outras.

A UEM possui 15 Grupos PET cuja estrutura administrativa encontra-se na Pró-reitoria de Ensino (PEN). Os primeiros grupos do então Programa Especial de Treinamento no UEM foram implantados na denominada fase da expansão desordenada (1990-1992) quando inúmeros grupos foram criados pelo Brasil sem que houvesse uma base legal e administrativa que lhes garantisse um bom desempenho (MÜELLER, 2003). Em 1991, iniciaram suas atividades os grupos Educação *Física*, Engenharia Química, Física, Informática e Química, seguido pelo PET-Agronomia em 1992.

Durante a fase de consolidação (1993-1994), especificamente em 1994, quando ocorre reorganização do Programa e a elaboração de um novo Manual de Orientações Básica (MOB), houve a inclusão do PET Odontologia. Em meio à desestruturação interna do Programa (1995-1997), resultado das mudanças da política para o ensino superior no país, foram criados os grupos PET–Economia e Farmácia (1995) e PET Pedagogia e Zootecnia (1996).

Havia, portanto, 11 grupos PET na UEM no ano de 1997, enquanto o panorama nacional reportava a existência de 317 grupos em 59 Instituições de Ensino Superior (NEVES, 2003). Seguiu-se o período de desestruturação interna e externa (1998-2005) no qual não o Programa não se expandiu.

O PET-Enfermagem foi criado em 2009, no período de importante reestruturação do Programa iniciado em 2005, no qual foram estabelecidas metas para a sua consolidação e expansão. O PET, vinculado ao Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (DEPEM), da Secretaria de Educação Superior (Sesu), foi legalizado pela Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005. A mudança no foco do Programa externou-se na alteração de sua denominação para Programa de Educação Tutorial.

Nesse interim, o grupo PET Matemática iniciou suas atividades em 2010, no contexto da imposição da Portaria 976. Em 2012, foram implantados os grupos PET-Engenharia Civil e Engenharia Têxtil, este último alocado no campus Goioerê, da UEM.

Totalizando 15 grupos PET na UEM que se organizam na chamada União dos grupos PET da UEM (UNIPET). Concebido como “gênese reativa” que motivou a reação nacional contra a destruição do PET nos anos 1997-99 (NEVES, 2003), o UNIPET, vem desde então, atuando ininterruptamente com reuniões quinzenais nas quais participam integrantes de todos os grupos e cujas atividades se modificam segundo o momento vivenciado pelo Programa.

De uma atuação eminentemente política no princípio a UNIPET passou, no decorrer dos anos, à atividades e discussões mais amplas e de cunho social, voltadas à melhoria da graduação e à maior integração de seus integrantes.

Desta forma, até o ano de 1994 o PET vivenciou a sua consolidação no cenário nacional, a partir de 1995 seguiu-se um processo conturbado de desestruturação interna e externa. Com as ameaças de extinção, forçou-se o nascimento de uma resistência no interior da comunidade petiana, a qual foi o berço para o nascimento do caráter político do Programa, visto que o ambiente petiano propiciava isso.

Na fase mais estável do Programa (2010-2019) os grupos são formados por alunos que desenvolvem atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, que aprimoram sua formação holística com atividades de formação humanística e cultural, assim como são estimulados a efetuarem reflexões sobre os temas cotidianos da academia e da sociedade.

4 | O PET PEDAGOGIA

O PET-Pedagogia foi idealizado pelo Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz e iniciou suas atividades no ano de 1996, sob sua tutoria e com o propósito de ofertar aos graduandos uma formação ampla mediante o aprofundamento no ensino, na pesquisa e na extensão, visando à melhoria da formação dos futuros pedagogos em suas diversas áreas de atuação.

Participam atualmente do Programa 12 acadêmicos e já passaram mais de 100 petianos e 4 tutores. Das egressas e egressos muitos continuaram a vida

acadêmica engajando-se em cursos de especialização, mestrado e doutorado; e, também, atuando como profissionais da educação infantil, ensino fundamental, médio, superior e à distância.

Procurando atender ao determinado pela legislação que é “estimular a melhoria do ensino de graduação”, o PET-Pedagogia vem se dedicando a inúmeras atividades, algumas de forma contínua, como publicação periódica do jornal “Na Contramão”, ciclos de palestras, discussões de filmes e documentários, recepção aos calouros, reuniões pedagógicas e administrativas; e outras, que foram criadas ou adaptadas, entre estas: roda de conversa, clube da leitura e a pesquisa coletiva.

Deste modo, as atividades realizadas pelo PET Pedagogia, devido ao contato direto e efetivo com os acadêmicos, nos aproximam da comunidade universitária e, mais especificamente, com os acadêmicos e professores do curso.

Dentre estas atividades destaca-se a organização das **Semanas de Pedagogia** que contribuem com a qualidade do curso de graduação, pois os debates e as reflexões em torno da problemática educacional subsidiam o futuro educador para enfrentar de maneira mais eficiente os desafios peculiares à ação docente, favorecendo a melhoria de sua prática pedagógica bem como para a elevação da qualidade da educação brasileira. Desta forma, o grupo PET se beneficia da atividade à medida que, além de planejar e organizar o Encontro, participa das ações propostas, seja oferecendo oficinas e minicursos, seja apresentando trabalhos ou ainda participando das palestras e conferências.

Outra atividade que merece destaque é organização do **Ciclo de Palestras para se pensar à Educação**. Nos Ciclos de Palestras petianos e egressos apresentam resultados de suas de iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses aos acadêmicos da Pedagogia e de outras licenciaturas, oportunizando um momento para que os petianos amadureçam seu percurso na pesquisa e, aos ouvintes, o acesso à uma gama de possibilidades de temas a serem investigados.

A partir do ano de 2009, o Grupo passou a oferecer a atividade intitulada **Café Pedagógico** que procura discutir ou aprofundar temas importantes na formação de professores. Já foram discutidos temáticas relacionadas à alfabetização, inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, gênero e sexualidade, dificuldades de aprendizagem, medicalização e fracasso escolar e discussões referentes ao TCC, componente curricular que passou a fazer parte da estrutura curricular do Curso a partir do ano de 2006. Para a realização do Café contamos com professores da Pedagogia e de outros cursos que ministram as palestras e conduzem as discussões.

Outra atividade de caráter permanente do grupo é a edição trimestral do **Jornal Na Contramão**, cujas colunas são escritas pelos próprios petianos e por acadêmicos do curso. Com o Jornal estabelecemos uma efetiva comunicação com acadêmicos e docentes da Pedagogia, por meio da divulgação de informações pertinentes ao

curso e de reflexões acerca de temáticas consideradas relevantes, especialmente, aos futuros professores.

Outra atividade realizada pelo PET-Pedagogia, em parceria com o Núcleo de Educação à Distância (NEAD), é intitulada **Cinema e Educação**. O objetivo deste projeto é abordar temas, por meio da exibição de filmes e documentários, cujas discussões estejam relacionadas com assuntos educacionais, possibilitando aos participantes debater sobre valores éticos, morais e sociais.

Para a realização do evento convidamos professores da Instituição, petianos e egressos do PET-Pedagogia para exibir o filme e conduzir a discussão. Após a exibição do filme o palestrante apresenta informações gerais acerca do mesmo, a fim de iniciar um debate com o público, tanto a distância quanto presencial, uma vez que os acadêmicos da EAD têm a possibilidade de questionar e comentar sobre o filme via plataforma *moodle*. Nesse sentido, pretendemos, com a atividade, oportunizar à comunidade acadêmica a participação em discussões acerca de temas educacionais por meio de filmes, fugindo da dinâmica convencional da sala de aula, contribuindo assim, com a consolidação de novas práticas pedagógicas.

Na mesma perspectiva, o Grupo realiza desde 2010, a **Jornada Pedagógica em espaços não-formais de educação** com o intuito de ampliar os estudos teóricos dos participantes, especialmente aqueles ministrados nas disciplinas de Metodologias de Ciências, Geografia e História. Além disso, objetiva expandir os conhecimentos dos participantes por meio de vivências que ultrapassem a rotina acadêmica.

O contato com diferentes contextos culturais, históricos e geográficos, proporcionado pelas viagens, favorece uma aprendizagem dinâmica e significativa aos participantes. O Grupo realiza a viagem anualmente com caráter pedagógico e cultural para cidades que atendam esses aspectos e, em consonância com a proposta, já visitamos as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro Curitiba, Lapa, Morretes, Antonina, Paranaguá e Foz do Iguaçu.

Além das atividades citadas acima, que proporcionam a integração dos petianos com os professores e com os alunos do curso de Pedagogia, aqueles são orientados e incentivados a desenvolverem uma pesquisa de iniciação científica individual, sob orientação de um professor da Universidade, sendo a temática escolhida de acordo com o interesse particular, a fim de aprofundar e ampliar os conhecimentos necessários a atuação profissional. Ao aprofundarem seus conhecimentos em um tema específico, os petianos se familiarizam com os procedimentos da produção científica. Deste modo, os resultados definitivos ou parciais destas pesquisas são divulgados em eventos ou por meio de atividades ofertadas pelo Grupo, como, por exemplo, no Ciclo de Palestras.

Devemos lembrar que ao longo de sua existência o PET-Pedagogia não se manteve estático, preso às mesmas atividades. Um dos motivos das mudanças é o caráter dinâmico que o Programa tem, pois a cada ano o quadro se renova com a entrada de novos petianos que imprimem no Grupo suas marcas, seu jeito de ser

e agir. Dessa maneira, o Grupo adquire uma “carinha” diferente, mas procurando sempre manter a filosofia original do Programa, o que lhe dá identidade.

5 | TECENDO CONSIDERAÇÕES

Procuramos assim, por meio das ações descritas acima, demonstrar que a educação tutorial, centrada no indivíduo e na sua interação com a comunidade e com a sociedade, busca resgatar aquilo que está esquecido na universidade operacional: a formação.

O Programa traz benefícios diferentes dependendo da área ou do curso que está inserido. No âmbito institucional, a UEM desponta no cenário nacional por meio da consolidação dos grupos que se efetiva por meio de atividades que buscam no processo de sua elaboração, execução e conclusão, a formação integral e cidadã do petiano, além de promover a excelência dos cursos de graduação.

No caso do curso de Pedagogia este benefício do PET é inquestionável por uma série de razões, mas, principalmente, porque proporciona aos acadêmicos que dele participam um espaço no qual é possível realizar a união entre a tríade pesquisa, ensino e extensão, incomum a outros programas destinados a graduação, o que favorece uma ampla formação acadêmica e cidadã e o retorno desta à graduação, multiplicando os conhecimentos e experiências proporcionadas pelo Programa.

Desta forma o grupo considera como fundamental:

- O interesse em desenvolver atividades que priorizem a tríade: ensino, pesquisa e extensão favorecendo o conhecimento individual e coletivo no meio acadêmico;
- A inserção dos petianos na graduação, os quais promovem atividades e coordenam eventos possibilitando discussões acerca da melhoria do curso e da formação profissional;
- A defesa constante pelos princípios do Programa, estando sempre engajados nas atividades e assuntos coletivos realizados em conjunto com os demais PET desta IES.

Nesse sentido, a Educação Tutorial torna-se fundamental ao contribuir com uma postura profissional que permite e exercita a autoridade, o profissionalismo, a ética, o bom senso, a mediação e a solidariedade, atitudes necessária na construção de um profissional situado social e historicamente na sua sociedade (SILVA et al., 2010).

Dentro do grupo, busca-se o exercício da Educação Tutorial conforme estabelecido por Freire (2006), segundo o qual a educação não é apenas a reprodução do conhecimento, mas sim a prática de diálogos, a construção de significados para a libertação dos determinismos arraigados e a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12227%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&catid=232%3Apet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=480>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 976, de 27 de Julho de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 2010. Seção 1, página 103/104. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12227%3Aprograma-de-educacao-tutorial-pet&catid=232%3Apet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=480>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MOURA E CASTRO, C de M. PET: houve distorções? **Jornal da UNESP**, Marília, n. 141, nov. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

NEVES, M. C. D. **PET**: correspondência de uma guerra particular. Maringá: Massoni, 2003.

SILVA, T. L. G.; ANDRADES, B. D.; SCARPARO, H. B. K.; PIZZINATO, A. A educação tutorial-reflexão de docentes sobre suas práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 108-130, 2010.

PET-PEDAGOGIA. **Guia do Calouro**. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, Paraná, 2018.

PET-PEDAGOGIA. **Relatório Anual de Atividades**. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, Paraná, 2016.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Danielle de Farias T. Ferreira

Mestra pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife/UFPE, danielleferreira@ipojuca.ifpe.edu.br

Educação. Educação em Tempo Integral. Discurso governamental sobre juventudes.

INTRODUÇÃO

RESUMO: O presente trabalho insere-se nos debates nacionais sobre a atual política de educação (em tempo) integral materializada pelo Programa Mais Educação. Tendo por objetivo identificar e delimitar as concepções de educação integral e juventude a partir da análise crítica do discurso oficial e dos discursos de seus jovens envolvidos. A presente pesquisa constituiu sua revisão bibliográfica direcionada a uma perspectiva histórico-crítica na composição das categorias teóricas: Política Pública, Juventude e Educação Integral. A metodologia se amparou numa abordagem qualitativa integrada ao método de Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e a coleta de dados envolveu exame de documentos, entrevistas e grupo focal com os jovens inseridos na educação integral, pertencentes à rede pública de ensino do município do Ipojuca (PE). A análise dos dados veio expressando as dificuldades e os benefícios do programa, levando-nos a indicar o fomento de ações na direção de um trabalho pedagógico coletivo com os jovens e não apenas para eles.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais

As mudanças sociais ocorridas nesses últimos tempos, e que vêm influenciando a educação brasileira, têm considerado o prolongamento do tempo escolar como meio de elevação da qualidade da educação básica. Geralmente o debate sobre o aumento do tempo dos estudantes na escola veio se aliando ao discurso que o justifica como necessário para a ocupação do tempo livre de crianças e jovens das escolas públicas. Nessa direção, a função de ocupação do tempo desse público se coloca como mais uma das inúmeras tarefas que a instituição escolar tem se proposto.

Com a ampliação da jornada, dentro de um contexto de hegemonia neoliberal, foi entregue às escolas a dupla tarefa de “proteger e educar”. O debate sobre essa ampliação do tempo escolar faz parte da literatura que vem tratando da política de educação em tempo integral e nela tem se assumido posicionamento de não apenas considerar a ampliação da jornada escolar como característica que a envolve, pois existem também processos de institucionalização de

concepções pedagógicas a lhe perpassar e com aspectos relevantes para aqueles que se debruçam em investigar a educação integral no país hoje.

Diante dessas transformações ocorridas no contexto de uma escola que se amplia, desafios vêm sendo postos e conseqüentemente as dificuldades também se acentuam com o acréscimo de funções a lhe incorrer. Saviani (1999) considera que as práticas assistencialistas se intensificam nas escolas públicas a partir da ampliação do tempo escolar. Para ele, o assistencialismo praticado pelas escolas públicas resulta das reduções operadas nas políticas sociais de Estado perante a situação de marginalidade vivida pelos alunos que a frequentam, já que em sua grande maioria são oriundos das classes populares.

Com frequência as políticas juvenis também carregam em seu discurso a caracterização de seu público como potencialmente sujeitos a se envolverem em situações de risco e vulnerabilidade, relacionando-os a problemas sociais tais como desemprego, pobreza e violência. Conceitos como risco e vulnerabilidade têm sido tratados como se apenas fossem vivenciados pelos jovens das classes populares. Acrescenta-se também que esse discurso vem sendo incorporado pelo Estado quando o mesmo tenta se desresponsabilizar pelo combate às causas que produzem os riscos e as vulnerabilidades, aplicando formas de controle social nos jovens considerados de risco potencial.

No entanto, o destino desses grupos ou também chamados de “frátrias” não tem dependido apenas do contexto em que nasceu e foi inserido ou da vontade de seus membros. Kehl (2004) tenta desmistificar discursos que compreendem os jovens das classes populares como “naturalmente” propensos a serem vulneráveis e a integrarem gangues autorizadas a atos de delinquência. Os destinos dos grupos juvenis e seu envolvimento em situações de vulnerabilidade social dependem de suas perspectivas coletivas, até porque a autora não desconsidera a possibilidade de que a energia presente dentro desses grupos possa ser canalizada tanto para práticas de transgressões delinquentes ou para ações de melhoria sobre o espaço público a alterar as condições de vida local.

Diante disso, a diversidade na fase juvenil encontrada numa sociedade de classes é, portanto, recorrente principalmente porque há diferenças significativas entre o conjunto da população. Por mais que a indústria cultural tente reformular um modelo de “ser jovem” referenciado pelas informações dos jovens pertencentes às classes mais privilegiadas: jovem belo(a), livre, sensual e hedonista, autores como Abramo (1997) consideram não ser mais possível pensarmos em um modelo único de juventude, pois o que encontramos são juventude(s).

A partir desse contexto no qual vem se discutindo a ampliação do tempo escolar a envolver a(s) juventude(s) brasileira(s), passamos a nos questionar sobre a política de educação em tempo integral e procuramos identificar os múltiplos discursos dos jovens nela envolvidos. Assim, a presente pesquisa partiu das críticas, dos antagonismos e dos conflitos evidenciados na literatura já existente sobre a política

em referência. Desde então, algumas questões nos nortearam: quais discursos os jovens revelam sobre a política de educação em tempo integral materializada pelo Programa Mais Educação (PME)? E quais discursos essa política carrega sobre a(s) juventude(s) a que se destina?

Para respondermos a essas questões, o estudo se vinculou ao campo da Sociologia da Educação, mais especificamente no que se refere a juventudes, políticas educacionais, planos, programas e projetos educativos. Formulamos nosso problema de pesquisa também levando em consideração nossa atuação nos seis últimos anos como docente do município do Ipojuca-PE.

A experiência docente nos colocou em contato com sujeitos e seus questionamentos acerca da ampliação do tempo escolar, e de modo a justificar a relevância e pertinência em se enveredar por estudos sobre essa política de educação em tempo integral em um município com baixos índices de desenvolvimento humano, como é o caso do município ipojucano, e também por não haver pesquisas precedentes sobre esse tema em sua rede de ensino.

O levantamento das diversas experiências de educação integral já vivenciadas no país e destinadas também aos jovens nos permitiu verificar as diferentes concepções de educação integral materializada em nossas instituições escolares.

Para Pochmann (2004) as perspectivas teóricas orientadoras das experiências de educação integral já evidenciadas no país não são “puras”. Elas trazem tanto concepções baseadas em princípios de formação humana alinhadas ao marxismo e ao anarquismo, como também guiadas por orientações liberais. Na literatura sobre a mais recente política de ETI, identificamos um entrelaçamento de discursos de cunho mais progressistas convergindo e sendo apropriados por outros de orientações neoliberais.

A partir de então, a pluralidade de orientações tem norteadado as políticas e os debates acerca da ETI no Brasil e a concepção de juventude que dela participa. A educação integral, desde a década de 1990, e principalmente em períodos mais recentes, veio se configurando com diversas características próprias da conjuntura que a cerca. Foi-nos possível verificar, na bibliografia relacionada, que as iniciativas e os programas voltados para a educação integral têm se associado à superação das condições de miséria e pobreza de crianças e jovens das classes populares a que se destinam. Partindo de nossos levantamentos sobre a temática, objetivamos, num sentido mais abrangente, identificar e delimitar a concepção de educação integral e juventude que vem sendo defendida pelo Programa Mais Educação, e diante disso colocamos como foco principal a análise crítica do discurso oficial presente nos documentos do programa e em sua materialização no cotidiano escolar através da análise dos discursos dos envolvidos.

No que se refere à nossa trajetória de investigação para o alcance do proposto, baseamo-nos em fundamentos que se direcionam a uma abordagem crítica, segundo sua natureza de orientação social para o discurso. No caso desse estudo,

evidenciamos como opção a Teoria Social do Discurso, que reúne uma análise crítica dos principais tipos de significado do discurso e tem por base a interação comunicativa textualmente orientada, a análise socialmente orientada de estruturas sociais e práticas socioculturais e a análise interdiscursiva identificadora dos recursos discursivos - gêneros, discursos, estilos (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

A escolha pela perspectiva tridimensional faircloughiana nos possibilitou utilizar instrumentos de coleta, procedimentos de análise e fundamentos propícios à análise dos discursos identificados nos documentos norteadores do programa e nas falas dos jovens. Concepções de juventude e educação integral presentes em nosso *corpus* tornaram-se tópicos centrais da pesquisa.

A análise, portanto, dos documentos oficiais e das falas dos jovens, juntamente com a descrição da instituição escolar selecionada, dos sujeitos e da técnica de grupo focal desenvolvida em campo, nos permitiu tecer reflexões sobre os discursos que se disseminam quando o assunto é o público jovem atendido pelo PME.

DISCURSO E MÉTODO: PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Optamos pela análise de discurso crítica por ser uma corrente bastante utilizada nas ciências sociais para analisar as políticas oficiais em seus diversos tipos de alcance. Uma de suas principais contribuições para a ciência da educação está na constante busca por conscientização crítica sobre os efeitos sociais dos textos. Fairclough (2001) se aliou a Habermas ao defender a existência de uma colonização dos discursos educativos pela economia de mercado. As ideologias de gerenciamento presentes na educação cada vez mais se apresentam como construções discursivas a envolver discursos provenientes das práticas econômicas. Diante disso, a preocupação central dessa corrente veio se direcionando às mudanças na sociedade e como elas se operam discursivamente, sendo também expostas as composições das ordens discursivas que nas práticas educacionais imperam.

Nesse contexto, oportunizamos-nos investigar a política mais recente de educação integral a partir da constituição do campo-tema com pesquisas sobre os programas de educação integral antecedentes à nossa. Desde então, tivemos a possibilidade de levantar os discursos dos jovens sobre essa política nacional de educação integral, buscando, inicialmente, operacionalizar com a dimensão contextual, pois cada evento discursivo parte de um contexto específico, ou seja, de uma prática social que caracteriza a dinâmica interacional entre os textos retóricos e seus respectivos contextos.

Os efeitos ideológicos dos discursos hegemônicos percebidos nos eventos discursivos que os jovens carregam sobre a educação integral foram cruciais para compreendermos seus modos de ser, suas identidades, seus valores e suas crenças. Por isso, ao analisarmos os textos dos jovens consideramos os significados acionais,

representacionais e identitários que se revelam durante o cotidiano vivenciado na execução diária dessa política de educação integral.

Consideramos também ser relevante identificar os discursos que a política de ETI expressa sobre a concepção de juventude e educação integral. Para o alcance deste objetivo, selecionamos a portaria do programa, o decreto e o manual operacional do programa, os quais estão disponibilizados virtualmente pelo MEC, e, em seguida, realizamos a análise textual considerando o contexto de consumo desta política, o que nos remeteu à presença do discurso hegemônico da polarização. Este tipo de discurso identificado em muitos textos normativos se utiliza de estratégias discursivas para enfatizar as características apenas positivas de si próprias, em detrimento a quaisquer outras características negativas que vierem a ser levantadas fora de sua normatização.

O caráter dialógico e histórico dos textos a compor estes documentos também foi salientado por nós quando durante a análise consideramos a intertextualidade presente neles e evidenciamos as técnicas de argumentação e persuasão: silêncios, negações e naturalização de ideias como universais a compor tais documentos. Um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada nos forneceu o significado dinâmico daquilo que buscamos captar no campo de estudo. Assim, a pesquisa qualitativa foi eleita para este estudo por nos possibilitar compreender os sentidos revelados e implícitos no discurso oficial da política em tela e nos discursos dos sujeitos-agentes sobre o PME como política de educação em tempo integral.

Resguardamos também uma coerência na escolha do município do Ipojuca-PE com as referências teóricas por nós adotadas para o desenvolvimento da pesquisa. O contraste entre o desenvolvimento econômico do município e as precárias condições de vida de grande parte de sua população, como indica o IDH, certamente, vem afetando a trajetória dos jovens, situação que deve se refletir nas suas vivências na escola. Por isso, têm sido concebido e dirigido programas compensatórios¹ em boa parte de suas escolas, a exemplo do Programa Mais Educação.

Desse modo, além de fazermos uso dos documentos como fonte de evidência do programa, utilizamos a entrevista semiestruturada, que nos permitiu aprofundar a relação entre o pesquisador e os eleitos da pesquisa. Uma jovem e um jovem participante do programa se propuseram a colaborar com a pesquisa participando das entrevistas individuais, após suas participações no grupo focal (GF). Em suas entrevistas buscamos aprofundar os questionamentos levantados no grupo focal. A escolha por esses dois jovens teve como critério serem participantes do GF desenvolvido anteriormente às entrevistas e serem pelo menos um representante de cada sexo.

O quantitativo de jovens que puderam disponibilizar um pouco mais de seu

1. São resultados de ações governamentais que concebem e dirigem programas de cunho assistencialista para ocupar o tempo livre de jovens através de atividades socioeducativas e com propósito de prevenir marginalizações sobre as formas de desemprego, pobreza, violência, dentre outras. Ver Oliveira (2011, p. 35- 40).

tempo com a pesquisa foi também aleatória e respeitou a disponibilidade do grupo, alcançando o quantitativo de dois jovens entrevistados.

A técnica de grupo focal (GF) desenvolvida por nós em setembro de 2014 obteve a participação de seis jovens com mais de um ano de inserção no PME e com idades que, conforme a legislação brasileira, o classificam como jovens. A seleção deles ocorreu de maneira aleatória, havendo a distribuição de convites com uma produção textual apelativa na escola selecionada e a despertar-lhes certo entusiasmo ao enfatizarmos a importância do tema para o público jovem. Buscamos agregar jovens que possuíam características comuns entre si, isto é, que estivessem entre a faixa etária entre 15 a 18 anos, de ambos os sexos e que não existisse relação hierárquica entre eles para não comprometer a interação.

Ao entrarmos na fase de análise dos dados, após a coleta inicial na literatura, a seleção dos documentos pertinentes do programa e a coleta dos enunciados dos sujeitos-agentes, compreendemos que quando analisamos um discurso criticamente e investigamos textos específicos em práticas específicas, passamos a considerar não apenas o texto em si, mas também as maneiras de se construir o conhecimento, de se representar a realidade e de se construir identidades na contemporaneidade.

As maneiras pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são características fundamentais do modo como elas funcionam e de como as relações de poder se impõem, reproduzindo ou modificando-as. Esses são aspectos centrais pelos quais a ADC se interessa (FAIRCLOUGH, 2001). Desta forma, a ADC nos forneceu uma base teórico-metodológica para analisarmos os textos disponíveis sobre o programa e os enunciados produzidos pelos sujeitos-agentes de nossa pesquisa. Possibilitou-nos que compreendêssemos as influências das estruturas e práticas sociais na composição dos elementos linguísticos presentes nos textos desses agentes entrevistados e no programa em questão.

Estas estruturas e práticas sociais, para Fairclough (2001), originam e disseminam discursos que se encontram nas instituições escolares, por exemplo, e que vêm concebendo a educação integral e a juventude dentro desses espaços. Por isso, ao descrevermos analiticamente como procedemos a ADC, iniciamos pelos três grupos textuais identificados por Fairclough (2001) e considerados como três aspectos constitutivos preponderantes na análise dos discursos pertencentes ao *corpus*. São eles: as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças. Em 2003, Fairclough classificou tais aspectos como significados presentes nos textos e passou a chamá-los de: significados identitários, representacionais e acionais. Estes significados são, para ele, os que expressam nos discursos as mudanças sociais.

Desenvolvemos, a partir de então e após a decodificação do *corpus* em tópicos propositores, questões norteadoras que nos orientaram na delimitação do nosso problema, conforme é possível a visualização de um trecho no quadro abaixo:

Tópicos	Questões Norteadoras
Programa e sua gestão	Em quais locais já ocorreram as atividades do programa?
Jovem durante sua trajetória no PME	Mudou algo em sua vida depois que começou a frequentar as oficinas do programa?
Direcionamento do programa ao público jovem	As oficinas são voltadas para os jovens ou você acha que as oficinas são mais atrativas para as crianças? Por quê?
Integração entre o tempo regular e o contra turno na escola (em tempo) integral.	As oficinas do 'Mais Educação' tem a ver com o que se aprende na sala de aula ou na sala de aula se aprende outras coisas?
Avaliação do programa pelos agentes envolvidos	Este programa vem contribuindo para a melhoria da sua trajetória na escola? Por quê?

Quadro 1 - Trecho da decodificação do *corpus* em tópicos

Para esta etapa de decodificação utilizamos uma das estratégias de seleção recomendada por Fairclough (2001) e denominada de focalização de 'pontos críticos'. Fairclough e Chouliaraki (1999, p. 60) já propunham em seus estudos anteriores que a análise se iniciasse delimitando o problema e os obstáculos a serem enfrentados para que, assim, se tornasse, analiticamente, um problema concreto a ser investigado.

Como a pesquisa em questão traz a análise de uma prática social, isto é, discute o relacionamento da prática social e discursiva nas ordens de discurso e seus efeitos de reprodução e transformação para os quais essas práticas contribuem, então, para analisarmos a mesma foi preciso partir da análise de sua composição. Por sua vez, para que conseguíssemos analisar uma prática social da educação integral juvenil dentro da instituição escolar, foi preciso iniciar nossa análise pelos significados presentes nos textos, os quais tratou Fairclough(2001) para, assim, compreendermos as ordens em que se insere e concomitantemente conseguirmos realizar a análise da prática da educação juvenil oferecida pelo PME.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: QUADRO NORMATIVO DIRIGIDO AOS JOVENS DO PME

Ao analisarmos uma das dimensões da política de Educação em Tempo Integral, materializada em seus textos normativos, encontramos tipos de orientações a ela subjacentes (liberais, neoliberais, welfaristas) e a partir disso constituímos uma fonte de análise operando com a fundamentação teórico-metodológica por nós apresentada. Nessa direção, o entrecruzamento das filosofias de ação presentes nas racionalidades dessa política nos permitiu observar uma série de discursos práticos de exercício do poder.

Os documentos analisados se apoiam em discursos que consideram o Estado provedor da proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem em situações

de vulnerabilidade, risco ou exclusão social. A desigualdade de oportunidade que diferentes grupos juvenis sofrem é relacionada à posição social por eles ocupada, o que nos documentos exige a atuação do Estado. Conceitos como vulnerabilidade e risco são, continuamente, relacionados nos documentos à pobreza, discriminação etnicorracial, baixa escolaridade, exploração sexual, trabalho infantil e outras formas de violação de direitos.

A compreensão de Estado provedor das classes populares parece-nos um dos lados da dubiedade do discurso, pois mesmo o discurso evidenciando as desigualdades sociais e a necessidade de garantia de direitos por parte do Estado, ao reconhecer crianças e jovens como sujeitos de direito, a materialização dessa política é, no entanto, feita sem a proposta de abarcar as múltiplas juventudes, ou seja, não garante o direito a uma totalidade por não incluir as crianças e os jovens que não se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade social.

O discurso encontrado na política educacional que considera a juventude pobre como problema social expressa, equivocadamente, a ideia de haver uma única juventude integrada e homogênea. Contudo, o conceito de juventude vai além, pois a juventude é cultural e histórica e percebê-la para além da adolescência vulnerável e para além do modelo midiático de jovem nos moldes da classe média é romper com o discurso hegemônico que não a aceita como agente de sua própria história.

Ainda que nos documentos se identifique o jovem como protagonista e sendo a perspectiva de educação integral voltada para uma formação crítica, a presença de múltiplos discursos sobre a concepção de educação integral demonstra as diversas concepções de juventude que atravessam o próprio programa.

Mesmo o PME se direcionando a uma especificidade de juventude que a toma como categoria social vulnerável, há a face protagonista também presente nos documentos. Essas contradições entre as perspectivas se mantêm. Desse modo, o discurso que toma a juventude como um conjunto social repleto de perfis e traços juvenis diversificados, relacionado ao pertencimento a classes sociais, à escolaridade, à moradia, às formas de agrupamento familiar, entre outros fatores, não nos pareceu ser o discurso hegemônico presente na política de governo representada pelo PME.

Em apenas uma das propostas do PME, no manual operacional, foi descrito que as escolas poderiam optar por desenvolver o programa exclusivamente com jovens de 15 a 17 anos. De certo modo, os jovens foram colocados no centro da proposta curricular para a educação em tempo integral, mesmo que limitadamente, com fins de enfatizar o atendimento dos jovens com defasagem idade/seriação, na tentativa do programa em “superar os entraves que impedem a regularização do fluxo escolar deste universo de adolescentes e jovens” (BRASIL, 2013b, p. 40).

Apreendemos que a necessidade de reduzir os índices de evasão, reprovação e distorção idade/série veio sendo proposta pelo PME com ênfase nos jovens por ele atendidos. A nossa análise identificou também que no discurso oficial do PME a integração dos conhecimentos curriculares aos saberes juvenis, trazidos para dentro

da instituição escolar, apenas poderia ser realizada após a atividade de criação dos projetos de vida. Professores-tutores e jovens estudantes deveriam, desse modo, planejar e executar atividades que mesclassem o conhecimento investigativo com o contexto social em que se inserem seus jovens. Como resultado, a proposta acreditou possibilitar a diminuição da evasão diante de trabalhos pedagógicos coletivos.

No entanto, em momento algum, durante a análise do documento normativo, encontramos textos instrucionais auxiliando os professores, os monitores inexperientes e os jovens na difícil tarefa interdisciplinar de integrar saberes, conforme o proposto pelo PME. Sobre esse aspecto de colocar os jovens para se responsabilizarem por seu próprio processo de socialização, Dubet (1998) se remete a um processo que ele denominou de “desinstitucionalização do social”. Nele, a ação socializadora das instituições passa a ser tarefa dos jovens. Isso acaba implicando numa crise de dominação do cotidiano escolar porque na escola, como em demais contextos escolares, as estratégias de controle através de lógicas disciplinadoras não deixam de se dirigir aos jovens.

Na escola pesquisada, por exemplo, o quadro normativo indicado aos jovens do PME nunca foi desenvolvido e estes receberam o mesmo tratamento dirigido às crianças dentro do programa. A seleção das oficinas também não foi realizada com a participação deles, mostrando, mais uma vez, que as lógicas disciplinadoras permeiam a instituição escolar e se distanciam do que foi indicado para o público juvenil nos documentos oficiais do PME.

As contradições encontradas no discurso sobre a concepção de juventude dentro do PME também indicam uma tentativa de equilibrar o jovem como sujeito portador de problemas, sendo vulnerável sócio-biologicamente, com outro discurso que convida os professores a compreenderem este grupo social como autônomos e agentes de sua história, isto é, uma juventude plural e diversificada não podendo mais ser considerada como um grupo etário homogêneo. Há de se ponderar também que nessa última concepção os problemas comuns que permeiam todos os jovens que fazem parte de um mesmo contexto social não são desconsiderados.

Assim, as análises do quadro normativo do PME, envolvendo ações exclusivas aos jovens, reafirmam a concepção de juventude inserida num discurso que se mescla com outros discursos divergentes a coexistirem dentro desse programa e tendo como forte característica a focalização de seu atendimento. Por isso, Kerbauy (2005) considera as políticas públicas em geral fragmentadas e padecedoras de continuidade, diante dos discursos que carregam.

Findamos, assim, esta primeira análise cientes que o cenário de implementação das políticas educacionais tem se atrelado às políticas sociais de assistência social e reforçado tanto o discurso funcionalista que vem considerando os jovens como problema social quanto se mesclando com diversos outros discursos. Mediante essa constatação, a difusão de discursos contra hegemônicos pode, possivelmente, ocasionar nas políticas educacionais, e em especial na política de ETI, mudanças

significativas que, atualmente, se colocam como um grande desafio dentro da ordem discursiva instalada.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB OS OLHARES DOS JOVENS ENVOLVIDOS

A relação entre juventude e escola tem sido problematizada em pesquisas que buscaram distinguir as políticas de juventude implantadas pelo governo federal desde a década de 1950. Dayrell (2007) afirma que essa relação não deve se reduzir nem aos jovens nem às escolas, pois é resultante das mudanças ocorridas na contemporânea sociedade globalizada, ao lançar novos desafios à condição juvenil. Sua crítica recai, principalmente, nas tensões que os jovens das escolas públicas vivenciam ao tentar equilibrar o ser aluno com sua condição de ser jovem.

Por isso, compreendemos a juventude no plural levando em consideração as dimensões simbólicas, históricas, materiais e políticas que a envolvem. Essas dimensões interferem diretamente na trajetória de vida e, conseqüentemente, escolar dos jovens. As trajetórias escolares envolvem dimensões da condição juvenil que, conforme Dayrell (2007), são algumas delas vivenciadas cotidianamente por jovens frequentadores das escolas públicas.

A primeira que podemos citar é a dimensão do se posicionar para si mesmo e para a sociedade através de expressões culturais como a música, a dança, a pintura etc.

A professora vai passar para a gente fazer uma tela livre... aí como eu moro num engenho... aí ela pediu pra eu fazer ... como lá tem cachoeira... aí eu... pensando em tirar foto lá... do rio, da cachoeira com umas pessoas dentro... tipo um casal, meus amigos... meu pai e minha mãe para eu pintar na tela. É... eu gosto muito: Eh... mudou... a pintura toca na minha vida... (Jovem F, fem., 15 anos).

O enunciado acima anuncia o seu posicionamento na sociedade através do agrupamento de jovens para produzirem expressões culturais. Estas expressões têm encontrado espaços de viabilização na escola e principalmente através do Programa Mais Educação.

Também identificamos outra dimensão da condição juvenil, que ocorre na trajetória escolar dos jovens participantes. Eles afirmam transformar os territórios que ocupam em espaços sociais. Por exemplo, a jovem acima atribuiu um sentido particularizado ao local onde vive. Do mesmo modo, os demais do grupo também expressam esta condição dentro da escola, após o PME ter possibilitado a exposição de suas expressões culturais através da arte: *“Muda o lugar... deu mais vida ao colégio... mais cores...”* (Jovem A, masc. 15 anos). *“mudou...”* (Jovem B, fem. 15 anos). *“Melhorou a rotina da minha vida...”* (Jovem E, masc. 17 anos).

Um ponto crítico levantado, a partir do questionamento sobre o que havia mudado na escola após a entrada deles no PME, se refere ao modo como a rotina escolar se modificou para eles. Perspectivas divergentes dentro do grupo focal,

então, aparecem. *“Mudou quase nada... só fez botar os projetos, bem dizer e arrumar algumas coisas aí do Colégio...”* (Jovem C, masc. 18 anos). *“Fez mudar SIM... a rotina da gente...”* (Jovem A, masc. 15 anos).

No diálogo entre esses dois jovens, apreendemos a divergência sobre se consideraram haver mudanças na instituição escolar com o PME em atividade. Eles conseguem, após o debate, empreender um consenso ao se posicionarem positivamente às mudanças sentidas na escola, mesmo que embrionárias. Afirmam também haver um rearranjo físico da escola para comportar o programa.

Do mesmo modo, o discurso de combate à ociosidade dos jovens esteve fortemente disseminado entre os atores escolares do programa e de maneira que até os próprios jovens são interpelados por ele: *“Pelo menos esta procurando uma coisa para fazer...”* (Jovem C, masc. 18 anos). Essa ocupação do tempo livre dos jovens pela educação formal gera um embate entre eles, pois o discurso de ocupação do tempo livre pela escola contradiz o outro que considera ser a juventude uma fase repleta de momentos para se ocupar também com a socialização e a experimentação de novas aprendizagens em outros ambientes para além do ambiente escolar. Outra dimensão da condição juvenil identificada na trajetória dos jovens participantes dentro do PME foi a dimensão da sociabilidade. Os amigos do grupo que com eles vão se espelhando e definindo suas identidades.

Diante do analisado, a literatura em que nos apoiamos vem considerando a juventude como histórica e socialmente marcada por certa instabilidade. Esta se reflete na ordem discursiva a permear a prática escolar. Ora se atribui aos jovens a responsabilidade pela mudança social, ora se acentuam os desvios e “problemas sociais” em que se envolvem.

O tratamento dado pela política de educação em tempo integral, como destacamos em seção anterior, reproduz o discurso hegemônico de perceber os jovens das escolas públicas sob a égide dos problemas sociais a serem prevenidos. A juventude pobre tem sido, com isso, vinculada à ideia do risco, da violência, e esses estigmas dificultam a valorização das condições juvenis, anteriormente citadas, pelas instituições escolares.

Diante desse jogo a permear a ordem discursiva, questionamos os jovens sobre a existência de canais de diálogos do programa com eles, principalmente, durante sua elaboração.

A constatação da ausência de canais participativos na escola pesquisada também é destacada nos depoimentos dos jovens. A ausência é possivelmente recorrente nas demais escolas do município já que a coordenadora municipal do PME considera a escolha das oficinas ser atribuição dos conselhos escolares, os quais não possuem representação juvenil.

Esperar, então, que as escolas criem canais de diálogos com os jovens, em meio ao discurso hegemônico que lhe perpassa, reconhecendo-os através de representações negativas e preconceituosas ou mesmo ao identificá-los como

consumidores hedonistas torna-se um grande paradoxo. A inexistência de canais de diálogo em que os jovens possam ser ouvidos e representados apenas reforça a presença do discurso excludente a se expandir. Os jovens ainda salientam existir poucos momentos de exposição de suas produções dentro do programa.

A precarização das localidades em que ocorre o Programa Mais Educação também vem sendo colocada como um impasse na permanência deles. A negação em fornecer um quantitativo de recurso adequado ao contingente inserido dificulta a permanência. Com isso, a destinação insuficiente de recursos desfavorece, a nosso ver, uma possível expansão dessa política a outro nível que não seja o da focalização temporária.

Do mesmo modo, a desarticulação entre o ensino regular e as a também é destacado pelos jovens.

Mesmo diante de todas as dificuldades do PME em sua materialização, os jovens expressam em seus discursos a compreensão de que a educação integral, apesar das dificuldades anteriormente citadas, também trouxe alguns benefícios. Sobre isso, fazem referência ao acesso à refeição extra e à integração com a família e a comunidade no reconhecimento e na valorização de suas produções. Seus discursos acentuam a importância do caráter assistencialista dessa política chegando até mesmo a considerar a segunda refeição como auxiliar na subsistência familiar.

Afirmam ainda haver uma maior presença de seus familiares na escola, mesmo eles, muitas vezes, se limitando a visitá-los apenas em dias de exposição coletiva dos trabalhos desenvolvidos no programa. Todavia, não deixam de reconhecer este momento de visibilidade das suas produções como importante espaço de valorização de sua condição juvenil.

Partindo dos discursos que compôs esta última parte, interpretamos os pontos críticos convergentes e os divergentes dos demais discursos encontrados tanto nas entrevistas, grupo focal, quanto nos documentos normativos. Identificamos a constante insistência dos jovens em equilibrar sua condição juvenil com a tradição institucional escolar. Verificamos também que essa insistência veio ocorrendo devido à lógica da instrução formal em transformar cada momento educativo em atividade escolar.

Não nos pareceu descabido afirmar que ao verificarmos os pontos convergentes nos discursos levantados pelos documentos normativos e pelos jovens entrevistados encontramos um consenso sobre as práticas disciplinares e o processo de exclusão a atingir diretamente grande parte dos jovens participantes. O forte disciplinamento juvenil, o discurso do aparato assistencial e de proteção do programa se propagam entre todos.

CONCLUSÕES

Diante dos passos tomados nesta pesquisa, a análise crítica do discurso nos possibilitou interpretar alguns aspectos do PME que foram levantados pelos sujeitos-agentes quando questionados sobre o programa e suas percepções das juventudes nele. Os discursos descritos e analisados nos possibilitaram identificar os aspectos do programa que auxiliam no desenvolvimento de uma educação juvenil e aqueles que, a nosso ver, vieram a ocasionar profundos retrocessos à compreensão da(s) juventude(s) como categoria social ampla.

Nessa direção apresentamos um quadro teórico-analítico que nos permitiu interpretar o discurso na vida social contemporânea de modo que pudéssemos analisar a mudança discursiva e sua relação com a mudança social e cultural. Conseguimos checar as mudanças discursivas geradas a partir das influências no contexto local da política nacional de ETI. Verificamos, então, que a inserção dos jovens ipojuicanos, a partir da concepção de educação integral proposta para o país, tem estado, em parte, condizente com os discursos que o PME veio aludindo para a juventude nele inserida.

Em suma, nosso olhar, em momento algum, poderá ser conclusivo, pois acreditamos na constante mudança da prática social no contexto da prática de uma política. Diante dessa compreensão, reconhecemos que as dificuldades encontradas na implementação dessa política formam pontos críticos relevantes a nos revelar formas que os agentes lidam e as mudanças geradas por eles no sentido de superação das dificuldades.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, set./out./nov./dez. 1997.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: University Press, 1999.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. de I. Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: VANNUCHI, Paulo; NOVAES, Regina (orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 18/19, p. 193- 203, out. 2005.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: VANNUCHI,

Paulo; NOVAES, Regina (orgs.). **Juventude e Sociedade**: Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO ESTADO DO PARANÁ: O NECESSÁRIO ENUNCIADO DAS ASSISTÊNCIAS RESSOCIALIZADORAS

Marta Cossetin Costa

Secretária da Segurança Pública e Administração
Penitenciária – SESP
Foz do Iguaçu –Paraná

Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Cascavel - Paraná

RESUMO: O propósito deste artigo é apresentar parte das reflexões sistematizadas na dissertação intitulada “Políticas de Educação e Saúde para o atendimento às Pessoas Privadas de Liberdade no estado do Paraná: o necessário enunciado das assistências ressocializadoras” e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado em Educação, oferecido pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel. A Pesquisa Documental tem como finalidade apreender, nas normativas internacionais, nacionais e nos Cadernos do DEPEN (2011) do estado do Paraná as orientações relativas à oferta dos serviços de Educação e Saúde às Pessoas Privadas de Liberdade. As análises empreendidas, neste estudo, permitiram apreender que a perspectiva de ressocialização das Pessoas Privadas de Liberdade por meio das Assistências, dentre elas, as Assistências em Educação e Saúde,

estão vinculadas as políticas de focalização e, desse modo, alinhadas às determinações dos Organismos Internacionais, com ênfase na administração da pobreza. Assim sendo, as normativas internacionais, nacionais e os Cadernos DEPEN (2011) traduzem as orientações relativas à oferta dos Serviços de Educação e Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade no Estado do Paraná, tal como as demais Políticas Sociais, atuando no sentido de manutenção dos consensos e perpetuação da acumulação e da hegemonia capitalista, e sua necessidade de dar resposta aos grupos socialmente vulneráveis.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Educação, Políticas de Saúde, Pessoas Privadas de Liberdade.

EDUCATION AND HEALTH POLICIES
FOR THE FREEDOM DEPRIVED
POPULATION IN PARANÁ: THE NECESSARY
RESSOCIALIZATION ASSISTANCE
STATEMENT

ABSTRACT: This paper aims to present part of the analysis from the dissertation named “Education and Health Policies for the Freedom Deprived Population in Paraná: the Necessary Resocialization Assistance Statement”, which was part of the Post-graduate Program in

Education, from the Master's degree course in Education, offered by UNIOESTE – State University of Western Paraná – Cascavel Campus. Our Documental Research aims to understand, while taking into account international and national regulation, as well as the DEPEN Guideline Books (2011) from Paraná, the instructions concerning the offering of Education and Health services for the Freedom Deprived Population. Our analysis provided us with the understanding that the resocialization perspective for the Freedom Deprived Population, through its Assistances, such as Education and Health Assistance, is associated with targeting policies and they are related to International organizations resolutions, which emphasize the management of poverty. Therefore, the international and national regulations, as well the DEPEN Guideline Books (2011) translate the guidelines concerning the offering of Health and Education services for the Freedom Deprived Population in Paraná, as well as the other Social Policies, which act together as to maintain the common ground in perpetuating the capitalist hegemony accumulation and its need to respond to socially vulnerable groups.

KEYWORDS: Education policies; Health policies; Freedom deprived population.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo procura apresentar parte das reflexões sistematizadas na dissertação intitulada “Políticas de Educação e Saúde para o atendimento às Pessoas Privadas de Liberdade no estado do Paraná: o necessário enunciado das assistências ressocializadoras” e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, oferecido pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel. O objetivo geral do estudo constitui-se de apreender, nas normativas internacionais, nacionais e nos Cadernos do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná - DEPEN (2011), as orientações relativas à oferta dos serviços de Educação e Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade no Estado do Paraná.

Constitui-se de pesquisa documental, cujo percurso metodológico percorrido compreendeu busca em: a) bancos de teses e dissertações da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior); b) repositórios de teses e dissertações virtuais de Universidades; c) periódicos em base de dados. d) sites nacionais (Ministério da Saúde, Ministério da Justiça, legislações nacionais) e *sites* de Organismos Internacionais como, por exemplo, a ONU, UNESCO, OMS, para fins de delimitar as normativas e legislações que pudessem desvelar o objeto de estudo; e) bibliotecas físicas e virtuais; f) análise dos Cadernos do DEPEN do Estado do Paraná.

Desse modo, na sequência, procura-se apresentar parte das discussões compreendidas na dissertação.

2 | ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Na sociedade capitalista o Estado, para manutenção da ordem, realiza, dentre outras mediações as Políticas Sociais. O Estado, dessa forma, visa a manutenção da hegemonia capitalista, estabelece respostas à criminalidade, inclusive por meio de penas privativas de liberdade. A oferta dos serviços de Educação e de Saúde e as Políticas Sociais que os delimitam não são consideradas como soluções para essa problemática, mas constituem parte do processo das forças sociais em jogo (DEITOS, 2010).

As políticas e as práticas implementadas no âmbito prisional não podem ser dissociadas do modelo social “[...] tais como o Estado e a economia, bem como o papel das demais instituições de controle social, pelo reconhecimento da marca capitalista na política criminal produzida no mundo ocidental” (MADEIRA, 2008, p. 76). Assim, é preciso ponderar o papel e o uso da prisão como elemento mantenedor dessa lógica social instituída (MADEIRA, 2008).

Nesta perspectiva, destaca-se o surgimento das medidas de privação de liberdade atreladas ao surgimento do Capitalismo, tal como afirmam Mendes (2011) e De Giorgi (2006), com vistas a impor a disciplina do trabalho aos camponeses não adaptados a lógica fabril.

Desse modo, na sociedade Capitalista, o Estado aparece como figura regulatória das relações sociais, entre dominantes e dominados, exploradores e explorados, visando sempre ao consenso e à resolução dos conflitos sociais (FALEIROS, 2008). Ao Estado capitalista cabe garantir a manutenção das condições gerais de reprodução do capital e da produção, isto é, da acumulação capitalista.

Nesta perspectiva de Estado como regulador da vida social, as Políticas Sociais surgem no capitalismo a fim de atender a algumas reivindicações dos trabalhadores, porém, não em sua totalidade, mas de forma a apenas garantir benefícios que possibilitem a manutenção da produção e da força de trabalho necessária ao mercado (FALEIROS, 2008).

Assim, as Políticas Sociais, conduzidas pelo Estado Capitalista, expressam a relação das forças produtivas e das forças sociais, da luta de classes e contribuem para a reprodução do modelo de classes sociais (FALEIROS, 2009). As medidas de Política Social só podem ser compreendidas no contexto da estrutura capitalista e no processo histórico de transformação social. Desse modo, para compreender as Políticas Sociais destinadas às Pessoas Privadas de Liberdade, torna-se fundamental compreender a relação entre o Estado e as Políticas Sociais.

E neste sentido, é preciso ponderar como o sistema sociometabólico do capital se organiza no sentido de sua manutenção, e a atuação do imperialismo hegemônico do capital o qual representa uma tentativa liderada pelos Estados Unidos de criar um estado mundial que subordina os demais estados nacionais. Desse modo, os demais

países se submetem às ordens e “[...] as mudanças em geral não são discutidas nos respectivos parlamentos, que são contornados por meio de protocolos e tratados secretos” (MÉSZÁROS, 2003, p. 66). O Banco Mundial e outras organizações dos Estados Unidos legitimam a dominação sobre a vida social dos países do terceiro mundo, impondo as políticas que atendam aos interesses dos países dominantes (MÉSZÁROS, 2003).

Para tanto, o aumento da população carcerária relaciona-se à política econômica e às Políticas Sociais implementadas em um dado contexto. Quanto maior for a vulnerabilidade social, maior será a necessidade do Estado intervir com práticas repressivas, uma vez que os que permanecem à margem dos direitos mínimos são mais facilmente recrutados para a criminalidade. Desse modo,

[...] A desregulamentação da economia e a destruição de políticas sociais, que por questões de segurança, têm sido defendidas por um Estado policial e penitenciário, exige, cada vez mais, a utilização de aparelhos repressivos para conter a chamada violência urbana, gerada pelo desemprego em massa, pela imposição do trabalho assalariado precário [...]. (CONCEIÇÃO, 2009, p. 297).

A violência nesta perspectiva é compreendida como resultado de múltiplas causas e intimamente relacionada às características sociais, econômicas e políticas do conjunto social (MINAYO; SOUZA, 1998).

As práticas de punição implementadas em um determinado contexto social estão diretamente relacionadas “[...] às relações de produção dominantes, às relações econômicas entre os sujeitos e às formas hegemônicas de organização do trabalho” (DE GIORGI, 2006, p. 36). Assim,

A penalidade se inscreve num conjunto de instituições jurídicas, políticas e sociais (o direito, o Estado, a família), que se consolidam historicamente, em função da manutenção das relações de classe dominantes. Não é possível descrever os processos de transformação que interessam a essas instituições se não se levar em conta os nexos que ligam determinadas expressões da dominação ideológica de classe no interior da sociedade às formas de dominação material que se manifestam no âmbito da produção. (DE GIORGI, 2006, p. 36).

As instituições penais, então, contribuem para legitimar a dominação construída pelas classes dominantes e visam controlar os desvios (DE GIORGI, 2006). A criminalidade, desse modo, não é tratada como

[...] fenômeno danoso aos interesses da sociedade em seu conjunto; ao contrário, por meio da reprodução de um imaginário social que legitima a ordem existente, elas contribuem para ocultar as contradições internas ao sistema de produção capitalista. (DE GIORGI, 2006, p. 36).

O cenário prisional brasileiro remete ao afirmado por De Giorgi (2006), de que as penas privativas de liberdade e a sua evolução, no contexto do capitalismo, estão atreladas às estratégias repressivas que as classes dominantes utilizam para manter os dominados sob controle.

Nesse sentido, no âmbito das prisões, as políticas podem assumir, portanto, um viés de Política Social, e passam a ser apresentadas no sentido de intervir sobre

o criminoso, tornando-o adequado às normas sociais, no entanto, mantendo, o seu caráter repressivo e disciplinador, ou seja,

[...] as políticas são formuladas e implementadas sob o signo da recuperação e da ressocialização dos sentenciados. Subjacente está o discurso ideológico que se sustenta no tripé trabalho-profissionalização/educação/saúde/assistência. [...] Certamente, não são poucos os obstáculos que se antepõem à implementação de políticas públicas penais com um mínimo de êxito [...], manifesta-se sobretudo em sua baixa capacidade de 'reforma da clientela'; manifesta-se também no reconhecimento de que as prisões constituem agências de produção da delinquência e de agravamento da reincidência criminal. (ADORNO, 1991, p. 68).

A ressocialização é apresentada como solução para a problemática da criminalidade, sustentada pelo discurso das Assistências, em especial, o Trabalho, a Profissionalização, a Educação e a Saúde. No entanto, efetivamente, o que se promove com as Políticas Públicas Penais são

[...] a segregação e o isolamento dos sentenciados, mediante um programa deliberado de aumento progressivo da oferta de vagas no sistema, política de mão-única porque não acompanhada de outras iniciativas e que não ataca os pontos tradicionais de estrangulamento. Seus efeitos podem ser elencados: ampliação da rede de coerção; superpopulação carcerária; administração inoperante; enrijecimento da disciplina e da segurança sem [...] deter a escalada da violência, [...] timidez das medidas de alcance técnico; [...] falta de explicitação de objetivos, o que se manifesta na ausência de um programa articulado, integrado e sistemático de intervenção, seja no âmbito das políticas organizacionais administrativas ou de ressocialização; [...]. Todos esses pontos confluem para um mesmo ponto: a reconhecida incapacidade do poder público em gerenciar amplas massas carcerárias, bem assim de lograr uma política efetivamente coordenadora da execução penal. (ADORNO, 1991, p. 68).

O discurso da ressocialização como ponderado por Adorno (1991) pode ser percebido nas normativas internacionais e legislações nacionais, fundamentado no tripé Educação, Saúde, profissionalização como elementos para o processo de reinserção social das Pessoas Privadas de Liberdade. Nesta perspectiva, nas Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955) o tratamento destinado às pessoas condenadas a uma pena privativa de liberdade visa:

[...] criar nelas à vontade e as aptidões que as tornem capazes, após a sua libertação, de viver no respeito da lei e de prover às suas necessidades. Este tratamento deve incentivar o respeito por si próprias e desenvolver o seu sentido da responsabilidade. (ONU, 1955, p. 15).

Nesse sentido, a LEP (1984), norteadora das práticas de penas privativas de liberdade no Brasil, aponta como objetivo da execução penal, no Artigo 1º, que busca “[...] efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, s/p). E para tal, indica que “[...] é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984, s/p) prestar à Assistência às Pessoas Privadas de Liberdade, que conforme o Artigo 11º será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;

V - social;

VI - religiosa (BRASIL, 1984, s/p).

Este objetivo da ressocialização por meio das Assistências, dentre elas as de Educação e Saúde, estão presentes no Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário (2006). O referido documento delimita que os estabelecimentos penais do Paraná devem desenvolver

[...]ações para a promoção da **reintegração social dos presos**, com o zelo pelo seu **bem-estar**, através da **alimentação balanceada, profissionalização, educação formal, assistência jurídica, psicológica, social, médica, odontológica, religiosa e material** (PARANÁ, 2006, s/p, grifos do autor).

Nesta perspectiva de Assistências com objetivo de ressocialização das Pessoas Privadas de liberdade, cabe retomar que a Educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), constitui-se de direito de todos os seres humanos e, deste modo, extensiva às Pessoas Privadas de Liberdade. Isso significa que, a instrução a ser fornecida para todas as pessoas é a elementar:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (ONU, 1948, s/p).

Nas Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955) desvela-se que o processo educacional atuará a fim de “[...] melhorar a educação de todos os reclusos [...]”, dedicando especial atenção à educação de analfabetos e jovens reclusos de caráter obrigatório. A Educação prisional “[...] deve estar integrada no sistema educacional do país [...]” (ONU, 1955, p. 16), dentro das possibilidades, para que seja facilitado ao recluso a continuidade de seu processo educacional quando em liberdade.

Nessa perspectiva de Educação para todos e com auxílio da sociedade civil, inclusive com financiamentos de organismos internacionais e recursos privados, a concepção de Educação apresentada pelo *Compromisso de Dakar* (2001) é a que trata-se de “[...] um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país [...]” (UNESCO, 2001, p. 8). Explicita-se, neste sentido, a função da Educação para o desenvolvimento sustentável e para a promoção da paz no mundo, eliminação dos conflitos e combate à pobreza.

Desse modo, no *Marco de Ação de Dakar* (2001), conforme destaca Boiago,

[...] a função atribuída à educação está relacionada à finalidade de redução da pobreza e desenvolvimento dos países. Ancorando-se nas metas estabelecidas no documento, os países-membros devem definir estratégias para ajudar a superar os problemas daqueles que se encontram, atualmente, excluídos de oportunidades educacionais, como é o caso da população prisional. Essas estratégias devem ser apoiadas pela comunidade internacional para o aceleração da oferta de educação para todos. (BOIAGO, 2013, p. 62).

Em âmbito nacional, a Resolução Nº 3/2009 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais estabelece que

[...] as ações de educação no contexto prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país e na Lei de Execução Penal (1984), devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2009, p. 1).

A Resolução Nº 3/2009, tal como as normativas internacionais, destaca a promoção da participação da comunidade e dos familiares dos reclusos no processo educacional, promovendo o atendimento diferenciado conforme as especificidades de cada regime, preocupando-se com a acessibilidade e a inclusão. Aponta o documento que as unidades prisionais devem propiciar espaço físico adequado às atividades educacionais e integrá-las à rotina institucional (BRASIL, 2009).

No Artigo 10, a Resolução Nº 3/2009 destaca que as ações educativas no ambiente prisional podem “[...] contemplar além de atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância” (BRASIL, 2009, p. 2).

Desse modo, conforme a Resolução Nº 2/2010, a Educação prisional “[...] desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2010, p. 2). Destaca-se o objetivo de preparação para o trabalho das Pessoas Privadas de Liberdade, neste texto legal, uma vez que considera a inclusão “[...] além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho” (BRASIL, 2010, p. 3), tal como descrito na Resolução Nº 3 /2009.

Salienta-se a orientação da Resolução Nº 2/2010, no sentido de parcerias com os órgãos governamentais e sociedade civil “[...] com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade” (BRASIL, 2010, p. 3).

O parecer CNE/CEB Nº 4/2010, contido Resolução Nº 2/2010, apresenta três objetivos da Educação no contexto de privação da liberdade, a saber:

(1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. (BRASIL, 2010, p. 13).

Convergindo com as normativas internacionais e legislações nacionais, no

âmbito do estado do Paraná, o *Caderno Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná* (2011b) descreve a Educação como:

[...] **a chave principal que poderá abrir-lhe as portas do processo de reintegração social.** Em sala de aula, portanto, o preso é aluno e, nessa qualidade, poderá continuar seus estudos numa escola da comunidade, quando do cumprimento de sua pena. Mas é preciso reconhecê-lo como um indivíduo portador de experiências de vida, respeitando as suas diferenças [...]. (PARANÁ, 2011b, p. 80, grifos nossos).

Portanto, pode-se apreender uma consonância entre os documentos supracitados, no sentido de compreender a privação de liberdade como forma de adaptação dos sujeitos às normas sociais e ao trabalho, apontando como meio para o processo de ressocialização as Assistências, em especial, a Educação.

A Assistência em Saúde, por sua vez, é descrita no documento *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos* (1955) como “serviços médicos”, e aponta para a obrigatoriedade do atendimento em Saúde às Pessoas Privadas de Liberdade, e destaca que:

1) Cada estabelecimento penitenciário deve dispor dos serviços de pelo menos um médico qualificado, que deverá ter alguns conhecimentos de psiquiatria. Os serviços médicos devem ser organizados em estreita ligação com a administração geral de saúde da comunidade ou da nação[...].

2) Os reclusos doentes que necessitem de cuidados especializados devem ser transferidos para estabelecimentos especializados ou para hospitais civis. Quando o tratamento hospitalar é organizado no estabelecimento este deve dispor de instalações, material e produtos farmacêuticos que permitam prestar aos reclusos doentes os cuidados e o tratamento adequados; o pessoal deve ter uma formação profissional suficiente.

3) Todos os reclusos devem poder beneficiar dos serviços de um dentista qualificado. (ONU, 1955, p. 6).

Na perspectiva de integração da Saúde Pública a Saúde Prisional, a Declaração de Moscou (2003), evidencia a preocupação de que as Pessoas Privadas de Liberdade com doenças infectocontagiosas não tratadas, em especial o HIV/AIDS, a tuberculose e as Hepatites, representam risco para o Sistema Penitenciário e para a sociedade civil, e, nesse sentido, propõe que prevenção e o tratamento devem ser baseados em evidências científicas e em princípios de Saúde Pública, com o envolvimento do setor privado, das organizações não governamentais e da população afetada (OMS, 2003).

A preocupação com o HIV/AIDS é encontrada também, no documento *Marco de Ação de Dakar* (2001), apresentada como um compromisso a fim de atingir à Educação para Todos: “[...] implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS” (UNESCO, 2001, p. 9). Aqui, verificamos que a preocupação com o HIV/AIDS pode ser compreendida como um elemento para o combate à pobreza e à disseminação de doenças infectocontagiosas.

Em âmbito nacional, as ações e os serviços de Saúde, delimitados no Plano

Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário - PNSSP (2003), são consonantes com os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde - SUS. Assim, a Assistência em Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade deve pautar-se na universalidade, na equidade, na integralidade e na resolutividade (BRASIL, 2003).

Cardoso Junior e Castro, sustentam que a proposição do PNSSP (2003), representa:

[...] a efetivação de uma política de saúde universalizante, tendo em vista que o PNSSP objetiva atender 100% da população privada de liberdade e seu desenvolvimento está nos parâmetros de uma política de inserção, focalizada na demanda. (CARDOSO JUNIOR; CASTRO, 2006, p. 76).

A organização do cuidado em Saúde na atenção básica nos ambientes prisionais, conforme a Portaria Nº 1777/2003, serão “[...] organizadas nas unidades prisionais e realizadas por equipes interdisciplinares de saúde”. E os atendimentos nos demais níveis de atenção em Saúde serão “[...] pactuado e definido no âmbito de cada estado em consonância com os planos diretores de regionalização e aprovação da Comissão Intergestores Bipartite (CIB) e do Conselho Estadual de Saúde (CES)” (BRASIL, 2003, p. 10).

Pautado nos princípios do SUS, mas, com a perspectiva da atenção em saúde em redes, o objetivo geral da Política Nacional de Atenção à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional - PNAISP (2014) é “[...] garantir acesso das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional ao cuidado integral no SUS” (BRASIL, 2014, s/p), que deve ser promovido vinculado à Rede de Atenção à Saúde. Essa forma de atendimento em rede e vinculado ao SUS objetiva garantir autonomia aos profissionais para o cuidado em Saúde, visando à qualidade e à humanização no processo e promover as relações intersetoriais com as políticas de direitos humanos e fomentar à participação e o controle social para a atenção em Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade (BRASIL, 2014).

O estado do Paraná aderiu ao PNSSP e a PNAISP e, neste contexto, apresenta-se consonante as legislações nacionais. Evidenciando no Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário, que o objetivo da Assistência a Saúde nas Unidades Penais Paranaenses é:

Assegurar aos presos e internos do Sistema Penitenciário do Paraná o acesso às ações e serviços de atenção à saúde, conforme princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde – SUS, quando de sua admissão na Unidade Penal, durante o cumprimento da pena e após sua liberdade. (PARANÁ, 2006, s/p).

Assim sendo, os seus objetivos específicos são apresentados em consonância com a proposta do PNSSP (2003) e os princípios do SUS, bem como no sentido de proporcionar aos profissionais da área condições de executar as ações de Saúde.

No entanto, em relação à complexidade dos atendimentos de Saúde às Pessoas que se encontram Privadas de Liberdade, nas Unidades Penais Paranaenses, delimita o Caderno Práticas e Orientações Técnicas da Área da Saúde nas Unidades

Penais do Paraná (2011 a) que os atendimentos

[...] nas unidades de saúde penitenciária são prioritariamente de natureza de **atenção básica**, à exceção do CMP, que possui uma infraestrutura de saúde com características de internamento psiquiátrico e atendimento ambulatorial, será adotado o estabelecimento de fluxo de referência para as ações de média e alta complexidade que se fizerem necessárias (ambulatorial especializada, hospitalar e exames especializados). (PARANÁ, 2011a, p. 72, grifos nossos).

Portanto, a Assistência em Saúde a ser ofertada às Pessoas Privadas de Liberdade, vincula-se aos princípios do SUS, de atenção integral, equânime, resolutiva e universal, no entanto, com foco na Atenção Básica e nas doenças infectocontagiosas, em especial, o HIV/AIDS, nesse sentido, demonstrando a preocupação de conter a transmissão de doenças do âmbito prisional para a sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas, nesse estudo, nos permitiram apreender que a relação do Estado e das Políticas Sociais, no que concernem as mediações realizadas para as Pessoas Privadas de Liberdade, não difere das demais Políticas Sociais e perpassa, portanto, pelo contexto social e econômico em que se inserem, no caso, no trato que lhes é destinada. Atuam, desta forma, no sentido de manutenção dos consensos e da perpetuação da acumulação e da hegemonia capitalista, e sua necessidade de dar resposta aos grupos socialmente vulneráveis. Nessa perspectiva, as Políticas Sociais no Brasil, dentre elas as Políticas de Educação e Saúde para as Pessoas Privadas de Liberdade, constituem-se, portanto, de políticas focalizadas, de caráter não universal, demonstrando-se alinhadas às determinações dos Organismos Internacionais, liderados pelos EUA e com ênfase na administração da pobreza.

Apreende-se das normativas internacionais, legislações nacionais e do estado do Paraná, a delimitação do direito de todos ao acesso à Educação e à Saúde e, nesse sentido, extensiva as Pessoas Privadas de Liberdade, como direitos humanos fundamentais. No entanto, a pena de privação de liberdade é apresentada na qualidade de ressocializadora, não desvelando o seu caráter repressivo. As Assistências de Educação, Saúde e Trabalho são consideradas como centrais para o processo de ressocialização das Pessoas Privadas de Liberdade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios. **Revista USP**, p. 65-78, março/abril/maio. 1991. Disponível em: www.revistas.usp.br/revusp/article/view. Acesso em: 15 set. 2015.

BOIAGO, D. L. **Políticas Públicas Internacionais e Nacionais para a Educação em Estabelecimentos Penais a partir de 1990**: Regulação social no contexto da crise estrutural do capital. 2013. 274 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. PR:

UEM, 2013.

BRASIL. **Lei nº 7.210, DE 11/07 de 1984. Lei de Execução Penal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. **Portaria Interministerial Nº 1777 (2003).** Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_pnssp.pdf. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.** Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/resolucao_3_2009_secadi.pdf. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/rceb002_10%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/rceb002_10%20(1).pdf). Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Parecer CNE/CEB Nº 4 (2010)** – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pceb004_10.pdf. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. Portaria Interministerial Nº 1, de 2 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no sistema prisional (PNAISP) no âmbito do Sistema Único De Saúde (sus). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/pri0002_02_01_2014.html. Acesso em: 26 jul. 2015.

CARDOSO JR., J. C.; CASTRO, J. A. Economia política das finanças sociais brasileira no período 1995-2002. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 1(26), p. 145-174, jan./jun. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/marta/Downloads/06_Cardoso_Castro.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CONCEIÇÃO, G. H. Impacto da Violência e do Trabalho e do Estado Policial e Penitenciário sobre a Vida dos Trabalhadores. **Revista Educere et Educare**, Edunioeste, Cascavel, v.4, n.8, p. 289-306, 2009.

DE GIORGI, A. **A miséria governada através do sistema penal.** Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2006.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

FALEIROS, V. P. **Política social e capitalismo.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A política social do estado capitalista:** as funções da previdência e assistências sociais. São Paulo: Cortez, 2009.

MADEIRA, L. M. **Trajetórias de homens infames.** Políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil. 2008, 358 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15656/000685542.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

MENDES, J. S. de S. C.. **A Constituição Federal de 1988 e o estabelecimento de novos paradigmas para o sistema prisional:** observação de caso em presídio do Ceará, 2011, 122 p. Dissertação (Mestrado Direito constitucional). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://uolp.unifor.br/oul/conteudosite/F1066349104/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: Socialismo ou barbárie**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OMS. **Declaração de Moscou, “Prison Health as part of Public Health”** (Saúde no Sistema Prisional como parte da Saúde Pública). Europa: Outubro, 2003. Disponível em: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/98971/E94242.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____. **Regras mínimas para tratamento dos presos** adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos realizado, Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-deapoio/legislacao/sistema-prisional/regras_minimas.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

PARANÁ. **Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário**. Secretária de Estado da Justiça e Cidadania, 2006.

_____. Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná. **Práticas e Orientações técnicas da área da saúde nas unidades penais do Paraná**. Curitiba, PR: Secretária de Estado da Justiça e Cidadania, 2011a.

_____. Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná. **Práticas de Tratamento Penal nas Unidades Penais do Paraná**. Curitiba, PR: Secretária de Estado da Justiça e Cidadania, 2011b.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. **Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Silvana Cassia Hoeller

Docente da Universidade Federal do Paraná;
doutoranda do programa de pós-graduação em
Educação da Pontifícia Universidade Católica do
Paraná.

Maurício Cesar Vitória Fagundes

Docente da Universidade Federal do Paraná.

Roberto Gonçalves Barbosa

Docente da Universidade Federal do Paraná.

RESUMO: Ao analisar as políticas educacionais a luz do materialismo histórico dialético, nos permite compreender as ideologias e as intencionalidade subjacentes, sobretudo contrastando as práticas sociais que revelam a sua essência material. Para isso partimos de fatos históricos que remetem ao período colonial e imperial os quais nos permitem desvelar a sua natureza e entender seus desdobramentos na atualidade. Ao abordar as políticas educacionais para os sujeitos do campo por meio do materialismo histórico dialético, não se tem o objetivo de apenas falar das impossibilidades e/ou limites e mazelas do sistema econômico capitalista, mas queremos dar visibilidade aos seus processos e vislumbrar, dialeticamente, caminhos de sua superação, explorando as categorias totalidade e contradição desse sistema. Portanto, abordar dialeticamente a temática da educação dos

sujeitos do campo, não se resume em apontar e qualificar culpados, mas problematizar situações, contextos e caminhos que levem a sua superação. Temos como ponto de partida de que vivemos em uma sociedade estruturada, com um sistema econômico capitalista representado e operado por uma superestrutura, composta por diversas instituições. Com essa intencionalidade, desenvolvemos um estudo bibliográfico abordando o processo histórico (síntese) de nossa educação, passando pelas raízes da política pública na Educação Rural e as Políticas Públicas e a Educação do Campo, estas permeadas por seus contextos e em diálogo com as categorias totalidade e contradição.

PALAVRAS-CHAVE: políticas –públicas; materialismo dialético; educação do campo.

EDUCATIONAL POLICIES FOR RURAL
PEOPLE: AN ANALYSIS OF THE
HISTORICAL PROCESS FROM DIALECTICAL
HISTORICAL MATERIALISM

ABSTRACT: To analyze the educational policies under the dialectical historical materialism, allows us to understand the underlying ideologies and intentionality's, especially contrasting of the social practices, which reveal their material essence. In this perspective we

consider the historical facts related to the colonial and imperial time to unveil his nature and understand your unfolding's today. Addressing the educational policies for the rural subjects through dialectical historical materialism, we do not aim to speak only of the impossibilities and / or limits and ills of the capitalist economic system, but we want to give visibility to their processes and to discern, dialectically, ways of overcoming it, exploring the categories totality and contradiction of this system. Therefore, addressing the topic of education of the rural subjects is not a matter of pointing out and qualifying guilty, but rather problematizing situations, contexts, and paths that lead to their overcoming. As a starting point, we consider which we live in a structured society, within a capitalist economic system represented and operated by a superstructure that is constituted by several institutions. With this purpose, we developed a bibliographical study addressing the historical process (synthesis) of our educational system, passing through the roots of Rural Education policies, Public Policies, and Rural Education, all these permeated by local contexts and in dialogue with the categories of totality and contradiction.

INTRODUÇÃO

Analisar as políticas educacionais a luz do materialismo histórico dialético, permite compreender as ideologias e as intencionalidade subjacentes, sobretudo contrastando as práticas sociais que revelam a sua essência material. Para isso partimos de fatos históricos que remetem ao período colonial e imperial os quais nos permitem desvelar a sua natureza e entender seus desdobramentos na atualidade.

Ao abordar as políticas educacionais para os sujeitos do campo por meio do materialismo histórico dialético não se tem o objetivo de apenas falar das impossibilidades e/ou limites e mazelas do sistema econômico capitalista, mas queremos dar visibilidade aos seus processos e vislumbrar, dialeticamente, caminhos de sua superação, explorando as categorias totalidade e contradição desse sistema.

A educação para os sujeitos do campo inicia como “ensino rural” com um fim definido e em um contexto sócio-econômico-político dirigido por um modelo agroindustrial, direcionado para a capacitação da mão de obra, ou seja, profissionalizar o campo de forma a atender as necessidades do mercado pré-capitalista.

A dimensão de totalidade nos remete a compreender o sujeito do campo e sua educação na relação direta com o contexto da realidade desse momento histórico, de um Brasil rural, formado por grandes latifúndios e monocultura e, portanto, ligado umbilicalmente à questão agrária, conseqüentemente à concentração de terras.

A contradição desse sistema, emerge de modo mais latente no momento do fim do trabalho escravo, pois ao mesmo tempo em que a classe dominante latifundiária expulsava pequenos proprietários/trabalhadores rurais, necessitava deles para mão de obra de suas lavouras ou as incipientes atividades industriais. Ao mesmo tempo que os queria fora de um processo educativo, necessitava levar a escola

para o campo a fim de atender as necessidades do mercado pré-capitalista. Nessa “escola” se instala, histórica e dialeticamente, a possibilidade de alienação como a possibilidade de sua emancipação.

Portanto, abordar dialeticamente a temática da educação dos sujeitos do campo, não se resume em apontar e qualificar culpados, mas problematizar situações, contextos e caminhos que levem a sua superação. Temos como ponto de partida de que vivemos em uma sociedade estruturada, com um sistema econômico capitalista representado e operado por uma superestrutura, composta por diversas instituições, que para Marx (2001, p. 20), são as bases reais, pois elas partem de premissas reais, que “são os homens, não os homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível”. Nesse caminho, da representatividade desse processo de atividade vital, o autor prossegue e afirma que: “a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas” (id.).

Ao abordar a educação dos sujeitos do campo, por meio desses pressupostos apontados até aqui, assumimos que vivemos em uma sociedade pautada por valores neoliberais, que privilegiam acima de tudo, o individualismo e o lucro. Por conseguinte, implica reconhecer essa realidade como forte condicionante dos sistemas educacionais. Mas implica, também, a necessidade de conhecer a fundo seu funcionamento e problematizar de que forma tensiona e tem tensionado a educação e de forma especial a educação do campo.

Com essa intencionalidade, desenvolvemos um estudo bibliográfico abordando o processo histórico (síntese) de nossa educação, passando pelas raízes da política pública na Educação Rural e as Políticas Públicas e a Educação do Campo, estas permeadas por seus contextos e em diálogo com as categorias totalidade e contradição.

ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

No presente trabalho o objetivo é compreender as contradições estabelecidas historicamente nas relações sociais a partir da compreensão das ideologias do poder dominante nas políticas educacionais brasileiras voltadas para os sujeitos do campo. Segundo Lefebvre (1991) o método dialético implica em, apreender as conexões internas da coisa, apreender os aspectos e os momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios, e analisar a luta, os conflitos internos, o movimento, a tendência, o que tende a ser e o que tende a cair no nada.

Nesta direção e sob estes pressupostos adotamos duas categorias de análise do materialismo histórico dialético: a contradição e a totalidade, para compreender

as relações existentes entre as políticas públicas e a educação do campo.

A contradição e a totalidade são duas dimensões da dialética marxista que estão diretamente implicadas. Ora, as contradições de um determinado fenômeno social somente são percebidas no relacionamento da parte com o todo. Konder (1981) destaca que reconhecer as totalidades em uma determinada realidade, exige do pensamento dialético um esforço e um trabalho paciente que identifica gradualmente as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ que dão ‘vida’ a cada totalidade’.

Adicionalmente, para se observar as contradições na realidade objetiva é preciso analisar os aspectos mais imediatos e os mediatos. Particularmente neste artigo se parte de uma síntese histórica que orienta a análise das políticas educacionais brasileiras voltadas para os sujeitos do campo. Segundo Konder (1981, p.40)

a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é a chamada totalidade”. A totalidade é mais que a soma das partes, e [...] uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes.

Esta dialeticidade entre as partes e o todo permite a compreensão crítica da realidade objetiva, para que se possa agir sobre ela, transformá-la.

RAÍZES DA POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO RURAL

A Educação no Brasil Império se destinava a poucos privilegiados que estavam diretamente ligados às oligarquias escravocratas ou beneficiados pela coroa portuguesa. Ao observarmos o contexto político-econômico que a Colônia Brasil se transforma em país independente Brasil, em uma perspectiva de totalidade, as condições concretas de tais relações não são alteradas, ou seja, continuam com uma relação de subordinação política e econômica, uma estrutura econômica latifundiária e de monocultura, voltada para exportação de produtos primários e importação de bens industrializados, e, no que se refere a política interna, manteve-se oligárquica e ligada ao patrimonialismo herdado de Portugal.

O direcionamento das políticas públicas para a educação brasileira tem ligações com o rural desde sua implantação, de forma oficial, com a vinda de Dom João, como podemos perceber pelo exposto pela Revista Brasileira dos Municípios (1950, p.1098):

no governo de Dom João VI (1812), que no primeiro grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, e no segundo grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e aos comerciantes.

Na reforma Januário da Cunha Barbosa de 1826 – o Plano Nacional de Educação – no artigo 3º, no título II, inscreve-se que no primeiro ano do segundo grau se

dará uma ideia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida.

Na reforma de 1879 (Decreto nº 7247 em 19 de abril) a última reforma da Monarquia, estabeleceu-se que o ensino nas escolas primárias de 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura.

E no mesmo documento (Decreto de nº 7247/1879), também traz a necessidade de ensinar princípios de lavoura e horticultura, na Escola Normal, demonstrando-se uma preocupação com a formação dos professores.

No campo da política internacional, tínhamos desde o início do século XIX, manifestações como a política Monroe de 1823, dos Estados Unidos e retomadas mais tarde por Roosevelt no final do século XIX, a preocupação com o avanço da dominação europeia sobre a América. Nessa disputa sobre dominação econômica entre, principalmente Inglaterra e Estados Unidos, este último propunha, para ter exclusividade sobre a exploração dos países da América latina que teria

o direito de intervir em outros Estados latino-americanos...Esta doutrina, sintetizada no lema “a América para os americanos”, passara a funcionar, a partir do final do século XIX, como cobertura ideológica para objetivo estratégico dos Estados Unidos, que consistia em manter sua hegemonia sobre todo o Hemisfério Ocidental, [...] (BANDEIRA, 2008, p. 13).

Saindo do global e retornando para o local, no Brasil com a libertação dos escravos em 1888, iniciava-se a reorganização das forças produtivas da época, o que gerou certo desconforto para as oligarquias, gerando uma crise e um rearranjo político. Porém, sem alterar a essência produtiva e de dependência econômica, principalmente da Inglaterra.

Nesse contexto, a República brasileira, polariza sua disputa entre a Sociedade Paulista de Agricultura (SPA), um núcleo da cafeicultura de São Paulo e a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), que contemplava outros ramos da agricultura, mas que estava vinculada ao eixo Nordeste/Sul/Sudeste. Esse último grupo fragilizado, pois não encontrava espaço no mercado internacional.

Os dois segmentos geraram caminhos para a solução da crise de forma diferenciada, a SPA apostava na entrada dos imigrantes italianos financiados pelo Estado e na disponibilidade de crédito. A SNA, defendia a criação de um Ministério da Agricultura e a diversificação agrícola no que cabe a exportação (MENDONÇA, 2010).

O SNA disputava um espaço na política nacional, dominada pelo grupo paulista. O Ministério da Agricultura para o SNA representaria a alternativa dentro da Primeira República para projetar as propostas ligadas a produção.

Com isso, o Ministério da Agricultura e Comércio (MAIC) é criado em 1909, sob o controle e influência da Sociedade Nacional de Agricultura. E uma das primeiras posições do MAIC foi criar alternativas para a falta de mão de obra na agricultura, o

que Mendonça (2010, p. 26), chama a atenção para uma solução menos dispendiosa, que seria “a utilização do chamado trabalhador nacional, a ser construído pela intervenção estatal, via educação”.

O trabalhador livre passou a ser o alvo das políticas públicas estatais, preservando a concentração fundiária do país. Com a consolidação da crise, houve um avanço do sistema imperialista entre 1919 e 1922, ou seja, a entrada do capital de investimento estrangeiro vinculados a indústria, que conforme Sodré (s/d, p.15), “o governo brasileiro concede favores a investimentos estrangeiros [...]”. Esse quadro faz com que o movimento migratório fique acentuado para centros industriais como São Paulo, as populações vindas do campo, com o deslocamento principalmente da região nordeste, que são em muitos momentos agravados pela seca.

Contraditoriamente, ao desejo dos latifundiários e das propostas governamentais, a população camponesa ao invés de permanecer no campo como mão de obra, uma vez que expropriadas da terra, veem no processo de industrialização dos centros urbanos alternativas de sobrevivência, configurando o que denominamos de êxodo rural. Essa população de camponeses, que segundo Ianni (1976, p. 159) dá origem a massa de mão de obra denomina de proletariado rural.

Novamente a contradição desse movimento populacional desencadeado pelo modelo econômico, repercute nas mudanças de políticas públicas para a educação. O modelo educacional que preocupava-se apenas com uma minoria, agora tem que voltar suas ações para uma grande camada da população. Evidentemente, que não por preocupação com os migrantes, mas como alternativa de atender a formação mínima de mão de obra para o processo industrial. O êxodo rural transformou-se em uma questão social. Para minimizar tal quadro, a educação é acionada por meio da campanha de alfabetização.

É interessante também verificar que a Educação Rural é parte do processo histórico dos organismos internacionais. Desde 1936 em que há recomendações dos países do hemisfério norte, que mais tarde consolidam a UNESCO, para Educação Rural (UNESCO, 1934-1977). Os documentos caracterizam essa interferência e retratam a orientação da UNESCO sobre a educação brasileira, com clara intencionalidade americana, especificamente na zona rural, que tem impulso com os adventos do pós- guerra em que a Revolução Russa se consolida. Essa influência tem a intencionalidade de consolidar os Estados Unidos como potência ocidental na sociedade capitalista. A América Latina é o campo de exploração e de reserva para o crescimento americano. Durante algumas passagens do artigo veremos que a influência americana perpassa todo o processo educacional vinculada a instituições criadas com intuito de executar as políticas públicas de interesse internacional.

As políticas públicas para a Educação Rural, partem da falsa noção de atraso rural, que está ligado a fase do desenvolvimento capitalista. O setor dominante busca a subjugação do campo e o fim das relações pré-capitalistas, para isso utiliza a instituição do Estado para instalar o treinamento profissional, que possibilite ao

trabalhador rural manejar as novas tecnologias que estavam chegando ao solo brasileiro, pelos acordos internacionais, como: as primeiras máquinas de aragem do solo, os fertilizantes, os agrotóxicos e as sementes híbridas. O Brasil importa todo um pacote americano de produção agrícola, que o trabalhador rural não tinha conhecimento para manejar. Os bancos e as fundações ficam a cargo de executar as políticas públicas de educação com o objetivo de preparar o campo para os fins do capital.

Segue-se com a segunda República com referência ao início da Era Vargas, que perde força devido a internacionalização da economia brasileira, conseqüentemente o enfraquecimento do nacionalismo. E a gestão do Governo Kubitschek em que há uma aceleração da expansão industrial, seguido da inserção definitiva do capital internacional, a consolidação da burguesia e das relações capitalistas, conseqüentemente há um agravamento social e a formação volumosa do proletariado urbano e rural (ROMANELLI, 1998).

A partir da interferência americana com seus pacotes para “modernização do campo” após criarem o milagre americano, pós primeira guerra mundial, que no caso do campo ficou marcado pela mecanização da agricultura, a revolução tecnológica. Produzia mais do que o mercado interno podia absorver, portanto tinha a necessidade de exportar. Ao divulgar “o modo americano de ser” colocou-se como exemplo da moderna civilização ocidental, gerando cada vez mais a necessidade de consumir (LINK e CATTON, 1965).

Frente a criação de uma nova ideologia de produção e consumo, ficou empregada no Brasil e nos demais países da América Latina uma situação de aparente atraso, e portanto, havia necessidade de intervenção nas diversas áreas, mas principalmente na educação, quer seja urbana ou rural. Nesse contexto político, o presidente Vargas, em uma carta ao presidente americano Roosevelt solicita “o estabelecimento nesse instante de missões, para exploração ordenada e mútua das necessidades técnicas e as perspectivas do Brasil com relação aos Estados Unidos...” (A MISSÃO COOKE NO BRASIL, 1942 p. 13).

A educação é um dos pontos apresentados no relatório em que o governo brasileiro tem a preocupação central técnica e especializada de mão de obra, a necessidade da melhoria do ensino primários aos trabalhadores urbanos e ensino de rudimentos e artesanato a população do interior. E sugere um programa de bolsas de estudos oferecido pelos Estados Unidos a professores, assistentes brasileiros, técnicos especializados e recém - formados. O intuito era capacitar mão de obra nos Estados Unidos para voltar ao Brasil com a implementação de propostas americanas. Assim, instalam-se no Brasil entidades privadas como Fundação Rockefeller e a Fundação Ford. Neste momento caracteriza-se o que Milton Santos (2006), em sua obra *A Natureza do Espaço*, argumenta de que as políticas globais só se instalam no momento em que os locais/lugares criam condições e aceitam essa instalação. Desse movimento de totalidade entre o global e o local, fica evidente que uma das

condicionantes para acentuação da condição de colonizados, se acentua por conta do próprio governo brasileiro.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com a entrada dos EUA na II guerra mundial há uma preocupação com o fornecimento de matérias primas, assim o Institute of Inter-American Affairs (IIAA) – dirigida por Rockefeller, responderia pelos primeiros programas de assistência técnica, voltados a responder pelas questões de saúde, educação e agricultura da América Latina (MENDONÇA, 2010).

A educação rural através do acordo firmado com o IIAA, destinado a implantar uma Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, vinculada ao Ministério da Agricultura (CALAZANS, 1993; BARREIRO, 2010; MENDONÇA, 2010).

Assim, os acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos foram vários, mas destacamos alguns de importância direta para Educação Rural como:

1. Acordo entre Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do Institute of Inter American Affairs de 1945 que originou o CBAR;
2. Acordo entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MES e o governo norte americano para a implantação do curso “Escola para o Brasil Rural”, ministrado no Distrito Federal por docente norte Americano em 1949;
3. Acordo que originou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em vigor de 1947 e 1963, tendo como vínculo as missões rurais na campanha de alfabetização e desenvolvimento comunitário;
4. Acordo firmado entre o governo norte-americano e o Ministério da Educação em 1950, para a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER);
5. Acordo de Cooperação Técnica para a Agricultura, em 1953, responsável pela criação do Escritório Técnico Brasileiro-Americano de Agricultura (ETA) (MENDONÇA, 2010, p.94).

A atuação do CBAR chegou com alguns subprogramas que: a) os centros de treinamento que visavam a preparar professores rurais e também operários rurais; b) os clubes agrícolas escolares que ficavam anexados as escolas primárias sob a tutela do MAIC; c) Semanas Ruralistas para divulgação de material entre campo e espaço urbano (CALAZANS 1993, MENDONÇA, 2010).

Os programas instalados no Brasil logo após a II guerra, também se deve ao avanço do comunismo e as ações teriam um aspecto de resistência e manutenção da segurança e ordem cívica.

Com a criação do CNER foram constituídas diversas frentes nas comunidades rurais, como apresenta a Revista do CNER (1959): os trabalhos são realizados às populações, diretamente pelas missões rurais e centros sociais de comunidade, e indiretamente, através de preparo intensivo dos líderes e dirigentes comunitários,

em organismos locais e regionais, com o propósito de criar cursos e centros de treinamento de professores rurais, centros cooperativos de treinamento agrícola para Jovens Rurais, Centros Regionais audiovisuais e outras. Ou seja, realizar um processo de inculcação ideológica de um modo de ser e estar americano.

Com o mesmo propósito foi firmado o acordo para dar origem ao Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano - ETA, era destinado a coordenar todas as intervenções públicas voltadas a agricultura e também a educação rural. O ETA abriu diversos convênios, principalmente de crédito subsidiado e na educação forneceria bolsas para qualificação dos quadros nos Estados Unidos (CALAZANS, 1993, MENDONÇA, 2010).

Em oposição a esse movimento de alienação, gestado pelos Estados Unidos e gerido pelo governo brasileiro, a população rural que continua marginalizada, passa a constituir, como resistência, as ligas camponesas, que após a era Vargas se organizam apesar do acirramento violento dos latifundiários. As ligas camponesas marcam uma das primeiras iniciativas de Reforma Agrária no país, o que leva as oligarquias a frear esse movimento com o golpe de 1964.

Outro espaço de resistência reside na educação popular para jovens adultos CPC (Centros populares de Cultura) o MEB (movimento de Educação de Base), tiveram sua sustentação de base nas ligas camponesas e o próprio Paulo Freire produz métodos de alfabetização, além de questionar a extensão rural no livro “Extensão ou Comunicação” e “Pedagogia do Oprimido”. Esse processo resulta no Estatuto do Trabalhador Rural de 1963.

O investimento norte americano nos países latinos continuou por meio da “Aliança para o Progresso” instituída em 1961 pelo governo americano, Presidente Kennedy, era uma resposta a ameaça de um possível avanço comunista e a Revolução Cubana, em que a assistência técnica fazia parte das linhas de ação, mas a educação ficou localizada as áreas de interesse de desenvolvimento (CALAZANS, 1993), ou mesmo das áreas que poderiam se organizar nos movimentos populares rurais. A mesma autora afirma que a década de 60 e 70 são de proliferação de programas para o meio rural.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi instalada em 1961 sob a Lei 4.024. Esta LDB, deixou a cargo dos municípios a organização e estruturação das escolas primárias rurais. O que causou a precarização da escola rural, pois os municípios na sua maioria não disponibilizavam de recurso e nem mão de obra para tal missão.

Com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, sobre a reforma do ensino superior e estruturação do ensino fundamental e secundarista, ambas “a lei 5.692/71 se distanciou da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais...” (LEITE, 1999, p.47).

A municipalização do ensino primário se concretizou, mas sobre o guarda-

chuva dos programas acordados entre o MEC e os Estados Unidos, que resultaram no I Plano Nacional de Desenvolvimento para a Educação e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos de 1975/79 e 1980/85, fundamentando programas como Pronasec (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural), EDURURAL e o MOBREAL.

A educação rural passa a ser identificada na Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional, nº 9394/96, assim reconhece-se que no campo existe especificidades e os espaços de aprendizados podem ser diferenciados de acordo com a realidade dos sujeitos, pode-se verificar isso nos artigos 23, 26 e 28, que discutem o currículo e a organização dos tempos escolares.

Com os movimentos de luta pela terra, intensificado pelas ocupações e as reivindicações pela reforma agrária, as organizações sociais, no fim dos anos 90 realizam a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, denunciando à sociedade a dívida histórica para com as populações do campo, bem como a falta de políticas públicas para o setor e deste evento emergem e/ou, freireanamente, foram anunciadas as bases para a construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), que passaram a contemplar as especificidades de uma educação do e no campo, como é ressaltado no art. 5º das diretrizes que “[...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.”

As políticas públicas voltadas a Educação do Campo surgem de forma intensificada a partir de 2001, problematizadas pelos movimentos sociais, mas contraditoriamente, com uma intencionalidade, colocada por Bogatschov et al (2013), que o Brasil assume a orientação de órgãos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), para fortalecer a teoria do capital social, onde a responsabilidade de desenvolvimento sustentável é atribuída à coletividade. Assim, as políticas públicas voltadas as populações do campo surgem com o intuito de minimização das responsabilidades do Estado.

Estabelece-se a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nas propostas das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e em conjunto com a LDB (1996), prevê a formação continuada dos educadores (as), necessidade de estrutura para as escolas rurais, transporte adequado, quadro de profissionais e metodologias de trabalho adequadas a realidade.

Em 2004 com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Analfabetismo, Diversidade e Inclusão), instalam-se diversos programas que tornariam possível algumas reivindicações dos movimentos sociais, muitas alavancadas por parcerias com prefeituras, Estado e Instituições Federais de Ensino.

A partir de 2004 são construídas algumas legislações que dão suporte para materializar algumas propostas de políticas públicas para a Educação do Campo, mas na linha de contradição do que vinha representando a Educação Rural. Os

documentos da legislação nacional que deram suporte a Educação do Campo e as especificidades apontadas foram: O Decreto 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais.

O Pronacampo gerou ações que colocaram a Educação do Campo em uma plataforma de evidência, com o lançamento de diversos programas que contemplaram a concepção de uma Educação do (no) Campo, tais como: as Licenciaturas em Educação do Campo, o dinheiro direto na escola do campo, os cursos profissionalizantes entre outras iniciativas.

DISCUSSÕES E MOVIMENTOS NA ATUALIDADE

Apesar da mobilização dos movimentos sociais para o avanço das políticas públicas para educação, no que diz respeito ao seu caráter social e político, durante os mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, ficou evidente, também a contradição acerca do avanço da política neoliberal sobre as políticas e o modo de gestão dos países do hemisfério norte sobre os países do hemisfério sul, com fortes repercussões no Brasil.

A Educação como um todo, e em especial a Educação do Campo, foco deste trabalho, fazem parte de uma totalidade maior – processo educativo regional/nacional/internacional e de uma sociedade estruturada – não de forma isolada, mas imerso nela, constituindo-se numa relação parte-realidade maior, em uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura, que embora não possa de modo isolado transformar a totalidade maior em que está imersa, mas pode transformar sua totalidade e ser potencialmente instrumento gerador de processos emancipatórios capazes de interferir em outras áreas.

A retomada histórica construída até aqui, teve como objetivo construir elementos que permitam entender os contextos históricos da Educação Rural em uma dimensão de totalidade e suas contradições, situando a necessidade das políticas públicas para a Educação do e (no) Campo, em que os movimentos sociais foram e são protagonistas e, como bem coloca Freire (1996), a educação não é “a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo” (p. 50). A elaboração das políticas públicas no processo histórico faz parte desse tensionamento entre capital, movimentos sociais e educação.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de Educação do Campo: para além da alfabetização (1952 a 1963)**. São Paulo: Editora Unesp: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acessado em:10/01/2016
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. A importância Geopolítica da América do Sul na Estratégia dos Estados Unidos. **Revista da Escola Superior de Guerra**.v.24 n.50, jul. Dez, 2008, p. 7 - 35.
- BOGATSCHOV, D. N. et al. A escola como núcleo da gestão democrática: práticas coletivas na organização da escola a partir das instâncias colegiadas. João Pessoa: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - Universidade Federal da Paraíba**, 2012.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação no meio rural**. In: Therrien, Jacques; Damasceno, Maria Nobre. *Educação e Escola no Campo*, Campinas, ed. Papiros, 1993.
- IANNI, Octavio. *Imperialismo e Cultura*. Coleção Sociologia Brasileira, vol.5, Ed.Vozes, 1976.
- KONDER, L. O que é dialética?. São Paulo: Brasiliense, 1981. – (coleção primeiros passos, 23).
- KONDER, L. *Marx – vida e obra*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1991.
- LINK, Arthur S. e CATTON, William B. **História Moderna dos Estados Unidos**. Trad. De Waltensir Dutra, Alvaro Cabral e Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MISSÃO COOKE NO BRASIL. Relatório dirigido ao presidente dos Estados Unidos pela Missão Técnica Americana enviada ao Brasil. Disponível em: <https://archive.org/details/missocookenobras1949cookke> Acessado em: 10/07/2016.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado, educação Rural e Influência Norte - Americana no Brasil (1930-1961)**. Niterói: Editora da UFF, 2010.
- MENNUCCI, Sud. **A crise Brasileira de Educação**. 2.Ed. Editora Piratininga: São Paulo, 1934.
- RBM. **Revista brasileira dos municípios. Associação brasileira dos municípios**. Ano IV, n 15 de set/julho de 1950.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.
- SODRÈ. Nelson Werneck. **A coluna preste: análise e depoimento**. Círculo do Livro: São Paulo, s/d.
- UNESCO. **Recommandations 1934-1977**. Internacional Conference on Education.France, 1979.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL: O CASO DO PROEJA NO IFRN-CAMPUS IPANGUAÇU E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

José Moisés Nunes da Silva

Doutor em Educação pela UFRN
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Doutora em Educação pela UFRN
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

Ana Lúcia Pascoal Diniz

Mestra em Educação pela UFRN
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

Suerda Maria Nogueira do Nascimento

Mestra em Educação pelo IFRN
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

RESUMO: O trabalho é uma reflexão do curso técnico integrado em Agroecologia na modalidade EJA, ofertado pelo IFRN-campus Ipangaçu, no âmbito do PROEJA. O objetivo é analisar as conexões do curso com as perspectivas de desenvolvimento socioeconômico da região de abrangência do *Campus*, a fim de perceber como o IFRN implementa a proposta de educação para

jovens e adultos alicerçada na formação geral, formação profissional e desenvolvimento local. Trata-se de pesquisa bibliográfica-documental. Entre os referenciais utilizados destacam-se, Buarque (1999), Dowbor (2006) e Machado (2006). Caracteriza-se o PROEJA. Apresenta-se a organização pedagógica do curso de Agroecologia. Identificam-se as potencialidades econômicas da região onde o curso é oferecido. Analisam-se as conexões do curso com o desenvolvimento local. Conclui-se que o curso guarda sintonia com as vocações econômicas da região e tem como meta a formação integral numa perspectiva cidadã dos jovens e adultos, mediante ações educativas que garantam a sua intervenção efetiva no desenvolvimento socioeconômico da região.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA; Educação profissional; Desenvolvimento local.

ABSTRACT: The work is a training workshop in Agroecology in the EJA modality, offered by the IFRN-campus Ipangaçu, within PROEJA. This is an analysis of the connections to IFNN implement for the socioedential of the region of comprehensive Campus, and the development of Campus, the development of campus and students and based in formation. This is a bibliographical-documentary research. Among the references found are: Buarque (1999), Dowbor (2006) and Machado (2006). The

PROEJA is characterized. It presents a pedagogical organization of the Agroecology course. They identify themselves as economic potentialities of the region where the course is offered. Analyzing the connections of the course with the local development. It is concluded that the course is in tune with the opportunities of young people and young people, and the educational actions that guarantee their effective implementation are not socioeconomic of the region.

KEYWORDS: PROEJA. Professional education. Local development.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho, fruto do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), concluído em 2010, traz uma reflexão acerca do curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) ofertado pelo IFRN-campus Ipanguaçu, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O objetivo é analisar as conexões do curso com as perspectivas de desenvolvimento socioeconômico da região de abrangência do Campus, a fim de compreender a forma pela qual o IFRN-campus Ipanguaçu implementa uma proposta de educação para jovens e adultos alicerçada em três pilares: formação geral, formação profissional e desenvolvimento local.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como estão sendo postas em prática as iniciativas educacionais traçadas pelo Governo Federal, no tocante à formação profissional e à ampliação da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores, por intermédio dos cursos técnicos de nível médio integrados na modalidade EJA e as perspectivas de desenvolvimento socioeconômico nos lugares em que esses cursos são ofertados. Nessa concretização, destaca-se o duplo desafio do IFRN: o de incluir, de forma inédita, a população de jovens e adultos trabalhadores em suas ofertas educacionais, e o de compreender “[...] que a EJA tem especificidades que demandam por um corpo teórico-metodológico com identidade própria e diferente daquele que fundamenta as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes egressos do ensino fundamental.” (MOURA, 2006, p. 10).

Metodologicamente, o estudo se insere na categoria bibliográfica-documental, por ser elaborado a partir de referências teóricas publicadas, tais como livros, artigos, censos, leis e decretos e projeto pedagógico de curso. (SILVA; MENEZES, 2001).

Discute-se a relação educação de jovens e adultos, educação profissional e desenvolvimento local, a partir do PROEJA instituído pelo governo Lula da Silva, no ano de 2005, à luz de autores como Buarque (1999), Dowbor (2006), Machado (2006), entre outros.

O trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira parte caracteriza-se o PROEJA; na segunda, apresenta-se a organização pedagógica do curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia na modalidade EJA; na terceira, identificam-se as potencialidades econômicas da região onde o IFRN-campus Ipanguaçu oferta o curso; na quarta, analisam-se as conexões do curso com o desenvolvimento socioeconômico local do município/região.

2 | O PROEJA

Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a EJA era concebida, pelo Estado brasileiro, como sinônimo de alfabetização de adultos. O que existia eram iniciativas de combate ao analfabetismo como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), 1947/1952; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), 1967-1985; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), 1995-1998; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 1999-2002, entre outras, todas marcadas pela descontinuidade. Na verdade nunca existiram políticas públicas de financiamento capazes de atender a uma parte significativa da população que não teve acesso à escola na dita *idade própria* ou que dela se evadiu.

Essas iniciativas demonstram que a educação de jovens e adultos sempre esteve atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios, muitas vezes desenvolvidos fora de ambientes escolares: na família, na igreja, nas associações, nos locais de trabalho etc. Eram momentos isolados de educação, sem qualquer articulação com a educação básica e com a educação profissional, em particular.

A EJA tem sido foco de diversos estudos, os quais evidenciam problemáticas de naturezas distintas. A partir das constatações, é possível afirmar que as experiências brasileiras no desenvolvimento dessa modalidade de ensino são circunstanciadas. Majoritariamente, os cursos são ofertados no turno noturno, em horários ociosos de escolas de ensino fundamental das redes públicas ou privadas, com a utilização de material didático inadequado (geralmente, o mesmo utilizado para os adolescentes), com currículos que não atendem às expectativas dos estudantes e com professores sem formação específica para atuar na nessa área, ou seja, um conjunto de determinantes que comprometem a garantia da qualidade educacional desejada.

Assim perspectivadas, há a manutenção de um quadro insatisfatório tanto no que se refere ao atendimento à demanda real do contingente de jovens e adultos brasileiros com baixo nível de escolaridade e com lacunas de conhecimento quanto no cumprimento ao direito preconizado na Constituição Federal de 1988 (PAIVA, 2006). A Carta Magna, no Art. 208, incisos I e II, determina a ampliação do dever do Estado para com todos aqueles que não possuem escolaridade básica, independentemente da idade, ou seja, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade,

assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na *idade própria* (os jovens e adultos), bem como a progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 1988).

A EJA, enfim, teve seu direito reconhecido constitucionalmente, o qual foi ratificado pela LDB, que a definiu como modalidade de ensino, dedicando-a, inclusive, toda uma seção. Em sendo a educação um direito de todos, independentemente da idade, como preceitua a Constituição, a essa modalidade é fundamental que seja dada a mesma atenção oferecida aos segmentos da educação básica. Ou seja, mais do que alfabetizar é imprescindível promover a expansão da escolarização dos jovens e adultos.

Além disso, essa modalidade de ensino requer uma metodologia própria de fazer educação, o que implica considerar a formulação de propostas curriculares e metodológicas apropriadas, a identidade dos sujeitos jovens e adultos atendidos, seus saberes e experiências de mundo, seus perfis e faixas etárias, o uso de material didático apropriado e uma política de formação de professores para atuar com esse público.

Em 2005, o governo Lula da Silva passou a conceber a EJA de forma inovadora, articulando-a com a educação profissional e a educação básica. Para consolidar a articulação dessas áreas, instituiu, através do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, restrito ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Esse programa se apresentava em duas formas de atendimento: cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e cursos de educação profissional integrada ao ensino médio.

No ano seguinte, esse mesmo Governo, promulgou o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, revogando aquele e ampliando o raio de ação do Programa – do apenas ensino médio para a educação básica – e o espectro de abrangência das instituições ofertantes – das instituições federais de educação tecnológica para todas as instituições federais de educação profissional, as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical (Sistema S). Em sua nova configuração, passou, então, a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2006).

O PROEJA visa oferecer a jovens e adultos cursos e programas de educação profissional nas categorias formação inicial e continuada ou educação profissional técnica de nível médio. A primeira associa a educação profissional ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando qualificar e assegurar a elevação do nível de escolaridade. A segunda articula a educação profissional ao ensino médio, com o fim da formação orientada ao exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2006; MACHADO, 2006).

Não é demais lembrar que o país possuía, em 2008, em torno de 14 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, o que equivale a 9,63% da população nessa faixa etária (IBGE, 2009), e revela não só a extrema dificuldade que os brasileiros enfrentam para obter colocação no mundo do trabalho, mas também, para o próprio exercício de sua cidadania e inserção na vida social.

Para Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro,

O analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido por todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens), uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagem alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo. (HADADD; DI PIERRO, 1999, p. 14).

Dessa forma, o governo, por intermédio do PROEJA, se propõe atender a uma demanda de jovens e adultos excluída do sistema educacional, mas que constitui uma parcela significativa da população brasileira economicamente ativa.

Por isso, o Programa tem em vista a formação e a qualificação profissional de jovens e adultos para a inserção no mundo do trabalho, bem como a ampliação da educação básica para o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a continuidade dos estudos.

O princípio norteador do Programa é, pois, a formação integral do cidadão. Ou seja, o que se aspira é “[...] a uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais.” (BRASIL, 2007, p. 7).

Essa perspectiva se coaduna com o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que o papel do sujeito no mundo:

[...] não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me adaptar mas para *mudar*, [para transformar a realidade]. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 77, grifo do autor).

O PROEJA, assim, procura estabelecer uma concepção peculiar de educação, voltada, especificamente, para o universo do jovem e do adulto, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população e portador de uma prática social, experiência de vida, forma de pensar a realidade, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e dos adolescentes. (HADDAD, 2005).

Nessa perspectiva, “[...] a elevação da escolarização e a educação profissional e tecnológica precisam estar associadas aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, integrado e sustentável.” (MACHADO, 2006, p.38). O grande desafio que se põe é, pois, o de formar e qualificar jovens e adultos no âmbito da educação profissional para os diversos setores da economia, em consonância com as demandas de nível local e regional, além de garantir-lhes uma efetiva incorporação

à sociedade, de forma participativa, ética e crítica.

Em reconhecimento a esse desafio, o Decreto n. 5.840/2006 foi imperioso: reafirma a determinação de que as instituições federais de educação profissional implantassem, a partir de 2006, cursos e programas regulares do PROEJA, preferencialmente, em sintonia com as demandas de nível local e regional, a fim de contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006).

O IFRN, então, atendendo a esse mandamento legal, passou a ofertar, a partir do segundo semestre de 2006, o curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia na modalidade EJA, no campus Ipanguaçu.

3 | ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO EM AGROECOLOGIA NA MODALIDADE EJA

O IFRN-campus Ipanguaçu, cujo funcionamento foi autorizado pela Portaria n. 1.202, de 29 de junho de 2006, do Ministério da Educação, está voltado para a oferta de cursos técnicos nos eixos tecnológicos de Recursos Naturais e Informação e Comunicação. As atividades acadêmicas institucionais tiveram início em 25 de setembro desse mesmo ano, com ofertas iniciais, dentre outras, de duas turmas diurnas (manhã e tarde) do curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia na modalidade EJA, correspondendo ao preenchimento das 80 vagas oferecidas.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, o curso em Agroecologia, na forma integrada e presencial, respalda-se nas bases legais vigentes, nos princípios norteadores explicitados na LDB e no conjunto de decretos, resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. Foi concebido com uma carga horária total de 3.100 horas, sendo 2.700 horas de disciplinas distribuídas em seis semestres, e 400 horas de prática profissional. Tem como objetivo geral formar cidadãos para o desempenho das atividades técnicas requeridas na atuação de um técnico em agroecologia, demonstrando ter “responsabilidade social no uso de meios naturais ou ecologicamente seguros que garantam a produtividade econômica das culturas, sem causar danos expressivos ao solo, à água e à qualidade dos alimentos, promovendo assim a segurança alimentar e a sustentabilidade da agricultura.” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 7).

Entre os objetivos específicos estabelecidos no desenvolvimento do curso, podem ser elencados, dentre outros: atender à demanda regional por profissionais habilitados para a realização, orientação e gerenciamento dos processos de produção e transformação de produtos agropecuários, segundo os princípios da agroecologia; possibilitar o acesso ao conhecimento das formas de produção

agropecuária, segundo os princípios da agroecologia; capacitar profissionais que atendam, com eficiência, à produção de gêneros alimentícios de qualidade, capazes de suprir as demandas das comunidades e ainda sejam capazes de produzir riquezas, melhorando assim a qualidade de vida das pessoas envolvidas, conservando o meio ambiente e promovendo o desenvolvimento sustentável; desenvolver a capacidade de aplicar novas técnicas e tecnologias inclusive em outras habilitações da mesma área profissional; propiciar a formação de formadores para atuarem junto a pequeno (as) agricultores(as), com base em referências agroecológicas; possibilitar estudos e pesquisa voltados para o planejamento e para o desenvolvimento da produção e organização do espaço geográfico das áreas de assentamentos e comunidades de pequenos agricultores da região. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

A perspectiva de integração curricular assumida está calcada na articulação e no diálogo entre os conhecimentos da formação geral e os da formação técnica, numa relação que se constitui sob a égide dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nessa direção, a organização curricular, a seleção dos conteúdos das disciplinas, os referenciais metodológicos e a avaliação da aprendizagem escolar estão balizados pelas recomendações contidas nas diretrizes curriculares nacionais vigentes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2008).

No tocante à prática profissional, trata-se de um componente curricular que pode ser desenvolvido de duas formas: por meio de estágio curricular, de caráter não obrigatório; e por meio de desenvolvimento de projetos de ensino, de extensão e/ou de pesquisa, com o objetivo de integrar teoria e prática. Consiste, portanto, em alternativas didáticas formativas planejadas, executadas e acompanhadas sob a responsabilidade da própria Instituição escolar. Além de envolver, sobremaneira, o contexto de agricultura familiar da comunidade local e demais locais de atividades de agricultura da região, busca articular as dimensões institucionais de ensino, pesquisa e extensão, eixos “balizadores de uma formação articulada, universal e integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 13).

Em consequência da estrutura pedagógica apresentada e amparando-se em princípios, concepções e diretrizes gerais do PROEJA (BRASIL, 2006), o curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia na modalidade EJA, ofertado pelo IFRN-campus Ipanguaçu, propõe-se a formar técnicos em Agroecologia capazes de (re)inserir-se no mundo do trabalho, favorecer o prosseguimento dos estudos com elevação da escolaridade de jovens e adultos (formação integral e permanente), a possibilitar a fixação desses sujeitos em seus lugares de origem e a contribuir com o desenvolvimento local do município/região de instalação do Campus.

4 | AS POTENCIALIDADES ECONÔMICAS DA REGIÃO DE INSTALAÇÃO DO CAMPUS

O Estado do Rio Grande do Norte, com uma extensão territorial de 52.810,69 km², é constituído de 167 municípios distribuídos em quatro mesorregiões – Agreste Potiguar, Central Potiguar, Leste Potiguar e Oeste Potiguar – e dezenove microrregiões – entre as quais, a do Vale do Açu, pertencente à última mesorregião e onde o IFRN-campus Ipanguaçu foi instalado.

De acordo com o censo demográfico 2010, a população do Estado é de 3.168.133 habitantes, dos quais 49% são do sexo masculino e 51%, do sexo feminino; 78% vivem em zona urbana e apenas 22% vivem em zona rural. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 18,5%. (IBGE, 2010).

Em termos de potencialidade econômica, o Estado vem se consolidando nas seguintes atividades: agricultura, com destaque para as culturas do melão e da banana; pesca, mediante a carcinicultura; pecuária, com a criação de bovinos, caprinos e ovinos; extração mineral, que reúne a produção de sal, petróleo, gás natural, calcário e outros minerais; têxtil; e turismo, devido a sua extensa área litorânea.

A região de abrangência do IFRN-campus Ipanguaçu compreende sete municípios da microrregião do Vale do Açu (Açu, Alto do Rodrigues, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Pendências e São Rafael) e dois da microrregião de Angicos (Afonso Bezerra e Angicos), englobando uma população de cerca de 140 mil habitantes, dos quais 68,58% concentram-se em zonas urbanas desses municípios e 31,42% em zonas rurais.

Particularmente, o município de Ipanguaçu, sede do Campus, dista 214 km da capital, ocupa uma extensão territorial de 374,2 km² e, segundo o Censo Demográfico 2010, conta com 13.856 habitantes, dos quais 51% são do sexo masculino e 49%, do sexo feminino, sendo que 39% vivem em zona urbana e 61% em zona rural. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, é de 27,7%. (IBGE, 2010).

As principais atividades econômicas da região do Vale do Açu são a agricultura irrigada (com destaque para as culturas da banana, manga, melão, mamão e melancia), a pecuária extensiva (principalmente, bovinos, caprinos e ovinos) e o polo de cerâmica vermelha. No município de Ipanguaçu, um dos maiores produtores de frutas tropicais do País, tem destaque as culturas da banana e da manga, que em 2006, atingiram 57.285 e 9.108 toneladas, respectivamente, e a criação de ovinos, bovinos e caprinos, cujo efetivo, naquele ano, atingiu 6.135, 5.386 e 4.849 cabeças, respectivamente. (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE, 2008).

Ainda que na região haja a instalação de grandes empresas na área agrícola – Ipanguaçu, por exemplo, sedia a primeira empresa exportadora de banana e a quinta de manga do País – é marcante a presença da agricultura familiar, com cerca

de 60 mil pequenos agricultores estabelecidos em sítios, fazendas, assentamentos e comunidades rurais.

Em termos de arranjos produtivos – conjunto de empresas/cooperativas localizadas em um mesmo espaço territorial, que atuam em torno de uma atividade produtiva predominante e se articulam/interagem entre si e com outros atores locais: governo e instituições de crédito, ensino e pesquisa –, o município de Ipanguaçu participa apenas do arranjo produtivo local (APL) de Cerâmica Estrutural do Apodi-Assú, que beneficia 44 estabelecimentos de micro e pequeno porte de cinco municípios da região, gerando 1.350 empregos diretos e 4.000 indiretos, e um volume de produção de 25.000.000 peças/ano. (BRASIL, 2012).

Portanto, a proposta de desenvolvimento local do município/região se assenta na agricultura irrigada, na pecuária extensiva e no fomento de apenas um arranjo produtivo, tendo destaque a agricultura familiar e a participação de micros e pequenos produtores.

Todavia, a região do Vale do Açu carecia, pelo menos até 2006, de instituições educacionais que pudessem dar suporte à qualificação de profissionais para esses segmentos produtivos, sobretudo aos empreendimentos dos micro e pequenos agricultores e à agricultura familiar, de modo a desenvolver a região de forma sustentável, mantendo as pessoas na região e evitando a migração para a capital do Estado. A título de exemplo, o município de Ipanguaçu contava, em 2009, com 17 estabelecimentos de ensino (fundamental e médio), sendo nove municipais, cinco estaduais, um federal (IFRN-campus Ipanguaçu, instalado em 2006) e dois particulares. (IBGE, 2010).

Decerto o crescente processo de modernização da irrigação, da agricultura e da pecuária em consequência de investimentos tecnológicos implica em mudanças substanciais na zona rural da região, o que requer mão de obra qualificada para planejar, organizar e gerenciar adequadamente as atividades produtivas.

Com efeito, o IFRN-campus Ipanguaçu, por intermédio do curso técnico em Agroecologia vem ao encontro das demandas identificadas para capacitação de jovens e adultos da região, proporcionando-lhes formação profissional-cidadã pública, gratuita e de qualidade, além da oferta de adequada qualificação aos profissionais que já atuam nessas atividades e, assim, contribuir com a redução/eliminação dessas carências.

5 | TECENDO CONEXÕES DO CURSO EM AGROECOLOGIA COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Indubitavelmente, o mundo, em consequência do processo de globalização, está passando por inúmeras, complexas e profundas transformações, atingindo não só os modelos produtivos na sua base material de produção e os modos de fazer

circular as mercadorias e produtos, mas também os aspectos políticos, sociais e culturais. Não sem razão, Stuart Hall afirma:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006, p. 9).

Todavia, essas transformações não são um fenômeno unilateral, pois em contraposição à economia global, surge uma tendência de afirmação do desenvolvimento local. A esse respeito, é oportuna a afirmação de Sérgio Buarque:

Globalização e desenvolvimento local são dois polos de um mesmo processo complexo e contraditório, exercendo forças de integração e desagregação, dentro do intenso jogo competitivo mundial. Ao mesmo tempo em que a economia se globaliza, integrando a economia mundial, surgem novas e crescentes iniciativas no nível local, com ou sem integração na dinâmica internacional, que viabilizam processos diferenciados de desenvolvimento no espaço. (BUARQUE, 1999, p. 11-12).

Daí a necessidade do desenvolvimento ser entendido considerando-se os aspectos locais, pois ele tem sido visto como um processo exógeno, que chega a uma região sob a forma de investimentos públicos ou mediante a instalação de empresas privadas. O desenvolvimento tem caráter endógeno, local e, portanto, quem o promove são as pessoas, a comunidade. Assim, uma localidade para se desenvolver não depende de uma grande corporação que ali se instale nem de um conjunto de projetos pensados alhures e, sim, de si mesma. Isso não significa, contudo, que os aportes de financiamentos externos não sejam importantes ou necessários, mas que estes devem existir como complemento e não como indutor do desenvolvimento da sociedade local (DOWBOR et al., 2006).

Como aponta Buarque, o desenvolvimento local:

É um *processo endógeno* registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos capaz de promover o *dinamismo econômico* e a *melhoria da qualidade de vida* da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da *mobilização das energias* da sociedade, explorando as suas *capacidades e potencialidades* específicas. (BUARQUE, 1999, p. 9, grifo do autor).

Contudo, para que o desenvolvimento local aconteça é imprescindível promover a elevação do nível de escolaridade da população, de sorte que as pessoas, com o aporte de novos conhecimentos, tenham condições de melhor se inserir no mundo do trabalho, tomar iniciativas, assumir responsabilidades e empreender novos negócios. Isso significa, por um lado, ampliar a capacidade crítica e criativa da população, ter domínio do conhecimento e da informação e, por outro, que a educação tem a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento, reduzindo a exclusão social e resgatando a cidadania.

Por conseguinte, a escola, como locus de difusão do conhecimento e de

cultura, de socialização de saberes, experiências e vivências, tem a função precípua de articular as necessidades de desenvolvimento local com os conhecimentos correspondentes, assegurando aos alunos os instrumentos de intervenção sobre a sua realidade e, assim, fortalecer a identidade desses com o local de vivência. Daí espera-se que a escola não forneça apenas conhecimentos gerais restritos ao ambiente escolar, mas a compreensão de como esses conhecimentos poderão se materializar em ações no plano local, associando trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Por isso, o IFRN-campus Ipanguaçu busca cumprir o papel de articulador da formação geral com a formação profissional e as perspectivas de desenvolvimento socioeconômico da região do Vale do Açu e, em particular, do município de Ipanguaçu, por intermédio da oferta pública, gratuita e com qualidade do curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia na modalidade EJA.

Com base na concepção pedagógica do referido curso, pode-se inferir que o mesmo está conectado às potencialidades socioeconômicas da região de abrangência do Campus por, pelo menos, dois vínculos que, indubitavelmente, contribuirão para o desenvolvimento local e a fixação dos sujeitos em seus lugares de origem.

Primeiro, do ponto de vista do desenvolvimento socioeconômico local, por se propor a formar e qualificar jovens e adultos para as demandas requeridas pelo mundo do trabalho do município/região, através de estudos de implantação e desenvolvimento de projetos agropecuários segundo as bases científicas e tecnológicas da agroecologia; pela disseminação do manejo agroecológico nas culturas regionais e criação de animais; e pela orientação, sobretudo aos produtores familiares, à implantação de sistemas e métodos de controle de pragas utilizando princípios agroecológicos, entre outras ações. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Dessa forma, o curso promoverá a difusão, em toda a região, de novas técnicas e tecnologias com base agroecológica, da aplicação racional de insumos e a utilização de novas técnicas e tecnologias de baixo custo e de fácil aplicação nos processos produtivos, sobretudo dos pequenos produtores agrícolas. Ainda incentivará o desenvolvimento de pesquisas aplicadas em parceria com os órgãos de fomento e a criação de pequenos empreendimentos de produção agropecuária, com base em princípios agroecológicos, o que, certamente, beneficiará a economia e toda a comunidade do município/região de abrangência do Campus, com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e a promoção da sustentabilidade social.

Segundo, do ponto de vista socioeducacional, mediante ações educativas destinadas à formação integral (geral e profissional) de jovens e adultos, numa perspectiva cidadã e emancipatória. Essa formação possibilitará a consequente intervenção dos sujeitos no desenvolvimento do município/região a que pertencem, por meio do exercício consciente da cidadania em atividades políticas, sociais e culturais (em reconhecimento às identidades, à diversidade cultural e aos saberes

locais), da participação desses sujeitos no desenvolvimento de projetos sociais e culturais comunitários promovidos pelas prefeituras e/ou outros atores sociais, e do prosseguimento de estudos com elevação da escolaridade, na perspectiva de uma educação continuada e permanente.

Esse entendimento se coaduna com o expresso no Documento Base do PROEJA/Ensino médio:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007, p. 35).

As conexões apontadas vêm reafirmar que a educação tem a possibilidade de influir de forma determinante sobre o desenvolvimento local, reduzindo a exclusão social e resgatando a cidadania, sobretudo dos jovens e adultos. Ladislau Dowbor é enfático:

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada [...], e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas [no plano local]. [...] a educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la (DOWBOR, 2006, p. 1-2, grifo nosso).

Não por acaso, Gabriel Grabowski, ao analisar a articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional, assim se expressa:

Para a escola, o desenvolvimento regional deve ser concebido como 'um processo coletivo de uma comunidade para atingir o desenvolvimento humano através das dimensões educacional, econômica, social, cultural, tecnológica e política, possibilitando o acesso de todos em bases locais e autossustentáveis que resultarão no crescimento da região e na maior qualidade de vida' (GRABOWSKI, 2006, p. 89).

Deduz-se, assim, que são por ações dessa natureza que o IFRN-campus Ipangaçu, busca concretizar a proposta de educação de jovens e adultos, fundamentada na confluência das três dimensões do conhecimento: formação geral, formação profissional e desenvolvimento socioeconômico local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa do Ministério da Educação em interiorizar o ensino técnico público e de qualidade, a exemplo do que ocorre no Rio Grande do Norte por intermédio do IFRN, amplia e consolida a formação e qualificação de adolescentes, jovens e adultos para além dos ditames do mercado do trabalho. Tenciona o contato e a (re) inserção desse público no mundo do trabalho, e visa contribuir com a autoafirmação dos sujeitos para o exercício de uma cidadania participativa com uma visão crítica e ética, de modo a entender e interagir nas atividades econômica, política, social e cultural no entorno dos municípios a que pertencem.

No caso específico do curso técnico integrado em Agroecologia na modalidade de EJA ofertado pelo IFRN-campus Ipangaçu, pode-se afirmar que está associado aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, uma vez que o curso foi estruturado a partir de foco tecnológico que guarda sintonia com as vocações econômicas da região de abrangência do Campus, excetuando-se, obviamente, o APL do qual o município de Ipangaçu faz parte.

Por conseguinte, infere-se que o mencionado curso contribuirá efetivamente com o desenvolvimento local do município de Ipangaçu/região do Vale do Açu, à medida que as ações declaradas no Projeto Pedagógico do Curso, como por exemplo, o fortalecimento da agricultura familiar, mediante a aplicação dos princípios agroecológicos aos sistemas produtivos visando assegurar a sustentabilidade social, ambiental e econômica dos agroecossistemas, e o monitoramento do cultivo agroecológico de espécies de plantas olerícolas, frutíferas e de jardins, com vista à exploração econômica e sustentável, forem efetivadas.

Com efeito, o curso se coloca como uma possibilidade para uma transformação real das condições de vida da população beneficiada, por conferir maior significado aos estudos, podendo interferir diretamente na qualificação profissional de jovens e adultos e contribuir para uma (re)inserção desses sujeitos na sociedade, em suas dimensões social, política, cultural e no mundo do trabalho, além de possibilitá-los o prosseguimento dos estudos com elevação de escolaridade e a provável permanência desses sujeitos em seus lugares de origem. Decerto, o IFRN-campus Ipangaçu, consolida-se como parceiro do município homônimo na busca do desenvolvimento local.

Pode-se ilacionar que a proposição do curso busca, por um lado, “[...] sanar os déficits educacionais dos jovens e adultos poucos escolarizados” (MACHADO, 2006, p.43) no município de Ipangaçu e região do Vale do Açu e, por outro, “[...] promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população” (BUARQUE, 1999, p. 9).

Convém destacar, enfim, que o curso técnico em Agroecologia, efetivamente, contribui com o desenvolvimento local da região do Vale do Açu, e com a formação integral dos jovens e adultos, conforme explicitado neste estudo. No entanto,

é fundamental que o Campus se comprometa em realizar avaliação permanente do curso, tendo em vista as especificidades dos estudantes do PROEJA, as potencialidades emergentes locais, a (re)definição de novas ofertas educacionais e as condições para o desenvolvimento do curso (laboratórios, atualização do acervo bibliográfico, adequada infraestrutura, entre outras), além do estabelecimento de uma política institucional de formação continuada para os docentes que atuam com esse público.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Portaria 870**. Aprova, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília-DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Arranjos produtivos locais**: levantamento institucional de APLs-2008. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1210775118.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012. PERMANENTE PARA ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS - GTP APL

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**: material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em planejamento local e municipal. Brasília, DF: IICA, 1999.

DOWBOR, Ladislau et al. **Projeto política nacional de apoio ao desenvolvimento local**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2006. Disponível em: <<http://www.dowbor.org/06dlfinal.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

DOWBOR. **Educação e desenvolvimento local**. [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.dowbor.org/06educalocal.doc>>. Acesso em: 22 out. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

GRABOWSKI, Gabriel. Articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional. In: **TVescola**: Programa Salto para o Futuro. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim 7, Rio de Janeiro, maio-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos. In: Seminário nacional sobre educação para todos: implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. **Anais** ... Brasília, DF: INEP/MEC, 1999.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BREZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-127.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&uf=24>. Acesso em: 10 dez. 2011.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/09/18/ult105u8711.jhtm>>. Acesso em: 20 set. 2009.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE. **Perfil do seu município: Ipangaçu (RN)**. Natal, RN, 2008. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/idema/socio_economicos/enviados/perfil_c.asp#curraisnovos>. Acesso em: 26 abr. 2012.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em alimentos na modalidade de jovens e adultos**. Natal, RN, 2006. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-tecnicos-integrados>> Acesso em: 06 maio 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **TVescola: Programa Salto para o Futuro. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim 16, Rio de Janeiro, set. 2006. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>> Acesso em: 19 nov. 2008.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de educação profissional e tecnológica**. Natal, 2006. Disponível em: <http://www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos/posgraduacao/especializacaoProeja/Textos/o_proeja_e_a_rede_federal_de_educa__o_profissional_e_tecnol_gica_salto.doc/view>. Acesso em: 10 nov. 2008.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **TVescola: Programa Salto para o Futuro. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n. 16, Rio de Janeiro, set. 2006. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>> Acesso em: 19 nov. 2008.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

PROBLEM-BASED LEARNING: A EDUCATION RESEARCH OF TECHNOLOGY UNDERGRADUATE COURSE IN ENVIRONMENTAL MANAGEMENT AT THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RIO GRANDE DO NORTE, BRAZIL

Samir Cristino de Souza

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

Luis Dourado

Universidade do Minho
Braga - Portugal.

ABSTRACT: Problem-based learning (PBL) is a learning method that has been used in diverse universities around the world since the end of last century, and is getting greater importance in different fields of knowledge. This study shows the results of a research performed at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Brazil, at Technology Undergraduate course in Environmental Management. The research assessed the PBL students opinion about that method of learning in order to verify the teaching and learning effectiveness of it once applied to environment in Citizenship, Ethics, and Environment discipline (CEMA). We performed a quantitative and qualitative researches by a case study, and the data were collected through a semi-structured questionnaire applied to the participants. This research aim to demonstrate the PBL effectiveness as a learning method that can be incorporated into the curriculum and into teachers educational practice, due

to its innovation and its importance in the learning results as well as its significance in the development of professional skills.

PALAVRAS-CHAVE: PBL; Learning; Innovative method; IFRN.

1 | INTRODUCTION

Currently, one of the greatest education challenges in Brazil is to promote an educational reform that, in fact, accompany the scientific, technological, social, cultural, economic and environmental fast development of an globalized world. Any reform process in education brings inevitably changes which, among others, lead to break with established structures and traditional teaching model, besides the investment in teacher training in order to provide skills development to recover the essential dimension of teaching and learning. It shall focus on a significant knowledge production to contribute to professional training of people who will work in the society by pioneering and ethically conducts. An innovative learning method often occurs from small individual experiences of success, developed by teachers who achieve good results in their teaching. The emphasis on practices that develop new student experiments

in the educational context is potentially destined to mobilize significant processes of change. For this reason, it needs to be disseminated in schools. Thus we consider the Problem-Based Learning (PBL) a revolutionary learning method as an alternative to the didactic teaching models based on traditional perspectives, where the teachers is the center of knowledge transmission process.

This paper aims to present the research results of Problem-Based Learning method on Citizenship, Ethics, and Environment discipline (CEMA), under the Environmental Technology undergraduate course of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN - Brazil), as well as to disclose an innovative learning method for professional education, which can be used in all levels of education, from basic education to Post-Graduation.

2 | PBL FEATURES

Problem-Based Learning is a method that, in the last few years, has gained space in diverse educational institutions of higher education (from graduation to post-graduation), and in diverse disciplines at primary and middle schools (Souza & Dourado, 2015). The reading of theoretical references on PBL presented us with a variety of definitions about this issue (Barrows & Tamblyn, 1980; Barrows, 1986; Delisle, 2000; Leite & Esteves, 2005). The emphasis, however, is in the fact that each of these descriptions provides important contributions to the understanding of PBL definition, therefore allowing us a good improvement of its application in diverse fields of knowledge and levels of education.

Barrows & Tamblyn (1980) and Barrows (1986) define the PBL as a learning method that prioritizes the use of problems for acquisition and integration of new knowledge. It's a type of student-centered learning, in groups, where teachers are facilitators of the knowledge production process, and the problems workout as are stimulus for learning and impetus for skills development to solve them (Souza & Dourado, 2015).

Delisle (2000, p. 5) states that PBL is “a teaching technique that educates students by presenting a situation that leads to a problem that must be resolved”. Leite & Esteves (2005) outline PBL as a way that leads students' learning. Accordingly, the student try to solve problems relating to his area of expertise, focusing on learning to carry out an active role in the research process, analysis, and synthesis of knowledge studied.

In general, the authors use the PBL as a strategy for learning centered on the student, and mediated by the research, aimed at producing individual and group knowledge, cooperatively, using critical analysis techniques for understanding and problem-solving, significantly and in continuous interaction with the teacher (Souza & Dourado, 2015).

We found a consensus on its basic characteristics by analyzing the extensive literature about PBL, where copyright discourse states that it promotes knowledge acquisition, skills development, expertise, and attitudes throughout the learning process, extending its benefits to other contexts of student life (Barrows & Tamblyn, 1980; Barrows, 1986; Delisle, 2000; Lambros, 2004; Barell, 2007; O'Grady et al, 2012; Barrett & Moore, 2011). Therefore, it represents an educational model providing an integrated and contextualized learning. This kind of interaction that PBL establishes is critical to achieve success in its application, considering the fact that interaction is required in all senses, with theme and its context, among students and teacher, in an overview. This interactional basis builds PBL structure, since it is the key to the learning process (Souza & Dourado, 2015).

The mentioned above strengthen our belief that students during the PBL structure design develop skills and abilities for methodically and systematically investigations, and to learn to work together, cooperatively, as well as achieve the research results satisfactorily, complementing their individual learning.

3 | HISTORICAL ASPECTS

The pedagogical theory of John Dewey was the most significant inspiration for the Problem-Based Learning. Delisle (2000) and O'Grady et al, (2012) point Dewey as one of the PBL pioneers. They state that the author believed that to stimulate students' thinking, the teacher should give an informal subject, related to their everyday lives (Souza & Dourado, 2015).

Along this same lines of conception, other New School thinkers performed innovative educational experiences in order to change the education. Delisle (2000); Savin-Baden & Major (2004); Hillen et al, (2010); Hill & Smith (2005); O'Grady et al, (2012) are unanimous when confirm the origin and development of PBL at the current model, from a professors' group initiative at McMaster University in Canada, specifically in Medicine in 1969. Thus, at the end of the 1960s, PBL model has expanded for many medical schools worldwide. Howard Barrows is pointed as one of the main articulator of the professors team formed by Jim Anderson and John Evans, who thought the medicine program in 1966, established officially in 1969 (Hillen et al, 2010). This professors' team intended to promote the development of students' abilities to contextualize the theoretical knowledge acquired in college, by practice them in daily life competently and humanely. Barrows realized that to achieve this purpose, the physicians, besides the theoretical knowledge acquired during their training, needed to learn to contextualize it in practice in order to obtain good learning results (Delisle, 2000; O'Grady et al, 2012).

PBL was not restricted only to health care field when expanded around the world; but was adapted to diverse areas of knowledge, as engineering, mathematics, physics, biology, chemistry and biochemistry, law, psychology, geography, among

others, as well as diverse levels of education, from basic education to higher education, and post-graduate (Delisle, 2000; Hill & Smith, 2005; Lambros, 2002; 2004).

4 | METHODOLOGY DESCRIPTION OF RESEARCH

PBL was applied to the current effectiveness course period of Technological Degree in Environmental Management, in the Central Campus (CNAT) of IFRN in Natal. The choice was made because the researcher teacher has a class in CEMA. This discipline program is composed by Introduction to Complex Thought, Citizenship, Ethics, and Environment. Sub-themes compose each of these themes covering the content necessary to achieve 80 semiannual hours-classes.

Environment is the fourth and last unit of the program to be developed by PBL; it will be the time for students integrate all knowledge (introduction to complex thinking, citizenship, and ethics) acquired before Environment theme. They shall present the knowledge necessary to complete the course with a report based on a transdisciplinary vision.

The students were organized in five groups of five or six members, receiving a problematic setting about water, construction, noise pollution, health, and urban violence. They had to perform an introductory survey and set a real context allowing the research of each theme. Organized in groups, the students carried out statistical data, maps position, photographs, and information containing the main characteristics of the chosen locations. After this setting characterization, each group prepared a slide presentation for use in a multimedia projector, to show to the class the setting chosen with all data, and information collected. Then, they start to identify and develop the problem-issues. The students identified in each setting, a number of problems used to define the problem-issues considered crucial to reach the solutions.

The students answered a questionnaire to record their perceptions on PBL after its conclusion, the difficulties they found during the application steps, and to identify the positive and negative points of the method. The time used for learning about Environment corresponded to 20 hours- class divided in two classes per week of 90 minutes each.

4.1 Methodology: the type of research

We chose a case method for this research strategy through semi-structured questionnaire. This methodological tool was important to obtain the results for the research in question. This case study was the most appropriated due its short-time duration and consistent with the research process, where there is a specific interest by the Professor (Stake, 1995), whose performance was apply the questionnaire after provide content on Environment by PBL.

4.2 Population and sample

All students registered in CEMA discipline of the first period of Technological Degree in Environmental Management were the research population. The class consisted of 28 students between ages from 17 to 40, who participated in all PBL stages. The choice of 28 students was not random, because it was the only class of the first period of the course. In addition, it seems to be the most convenient for sampling because it was coordinated by researcher professor. According to McMillan and Schumacher (2001), it is common to do this kind of choice in educational research.

We wanted to evaluate the level of learning, the skills developing for problem solutions, and satisfaction with PBL as a learning method in CEMA discipline. In order to achieve our purpose, we justify the necessity to use students who had never got in contact with PBL.

Some ethical principles necessary for the proper progress of the research were observed. McMillan and Schumacher (2001) pointed the consent informed as a necessary principle to start a responsible research, since those involved (directly or indirectly) can decide about their participation. Thus, when the professor decided to carry out the research with students of the Environmental Management course, he informed to the educational coordinator that he would perform a research to assess the learning of these students in that discipline, by using the PBL application. They agreed to apply a questionnaire at the end of the research to obtain information about the method used with the students.

4.3 Description of data collection tools

According to the study purposes, the questionnaire was chosen as a data collection tool. This instrument is the most suitable to obtain the respondents impressions for analysis, interpretation and finding the results from PBL application.

We defined the data we intended to collect and the questions format, in order to obtain the expected results. We opted for a semi-structured questionnaire, with mixed questions (open and closed), and ask the respondent to justify their response to closed questions. Closed questions were characterized by a Likert scale, where affirmative alternatives are presented and the respondent chooses between a maximum degree of agreement and disagreement. These questions are easy to answer and enable a fast quantification and analysis (McMillan & Schumacher, 2001). We used this type of questionnaire because it better match the needs of our research. The questions were clearly worded to avoid ambiguities, addressed with only one aspect to prevent confusing and the presence of the professor for clarification was necessary for keeping the student free of pressure. We tried to be objective during questions' elaboration to avoid induced response (McMillan & Schumacher, 2001).

4.4 Data collection and analysis by the questionnaire

The students completed the questionnaire in written at the end of the last phase of the Environment study. A 90 minutes class was performed to help the filling of eight issues. The students answered the questions individually without changing information. Before start the filling, the professor repeated the importance of seriousness and sincerity without question unanswered. Then, the professor read the questionnaire to answer any doubts before the students begin with the responses phase.

The reading of the collected data was presented in a table, for quantitative analysis of closed questions, and in a descriptive approach for justification of closed and open questions, whose answers were free expression by calculating the frequency and percentage.

5 | RESEARCH RESULTS

The results obtained from the Problem-Based Learning were collected from students' opinions on PBL phases (the setting, the problem, and the problem solution), by assessing the content learning and the general opinion about the method.

5.1 PBL phases

Table 1 results shows that the analysis and understanding of the setting was easy for the students, assuming the method as suitable for environment study (57%), since there was no difficulty. It revealed that 32% had little difficulty and 7% had moderate difficult to analyze and understand the setting.

ISSUES	(n=28)											
	Very difficult		Difficult		Moderate difficult		Little difficult		No difficult		N/A	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
In your opinion, analysis and understanding was considered one phase on the education development guided by PBL	0	0	0	0	2	7	9	32	16	57	1	4
In your opinion, the problem formulation phase from the setting corresponded to one phase	2	7	3	11	11	39	7	25	4	14	1	4

Table 1. PBL Results on Setting and Problem

Legend: f – frequency; N/A – Did not answer.

Analyzing the students reasons, it was observed that 89% considered not difficult and little difficult, 14% answered that “the setting anticipate the vision of PBL process”; 51% answered that “the setting enabled the problems identification,” and

24% answered that “the setting enabled anticipate the problems solution.” Those 7% who considered moderate difficult justified their answer by stating: “The group had little experience, but could understand the setting.” Only one student did not answer or justified the question, which represent 4% of all respondents. These results confirm the statement of Barell (2007) that the setting is constituted as the main PBL stage, since a good setting is an open space to achieve good results in the following phases.

The second issue of Table 1 intended to evaluate the difficulty or easiness to formulate the problem-issues from the setting. The result showed that 14% considered easy to elaborate the issues; 25% had little difficulty; 39% stated it was neither easy nor difficult; 11% said it was difficult; 7% found it very difficult, and 4% did not answer. In this issue, 39% considered not difficult and somehow difficult, 18% justified their answers with the following statements: “The problems were very clear; we just needed to elaborate the issues”; “there was a diversity of issues, which facilitated the development of the issues.” From 39% who said it was moderately difficult, 30% justified the response stating that: “It was neither easy nor difficult to elaborate the problems, since some problems are from our daily life”; “there were many problems and little time to formulate the questions.” 11% of those who considered difficult and very difficult justified their answer by stating: “There was some difficulty in defining what was the problem”; “The group did not have a good integration and it interfered in the problem-issues development.” The results and comments of students confirmed little difficulties related to the lack of experience with PBL, since the traditional education by lecture does not stimulate autonomy in the learning process, causing a teacher’s dependence, regarding the content transmission for memorizing and activities performance formatted to be answered. Unlike PBL, due the fact that it is a student-centered method, in research, team work aimed at problem solution.

Table 2 shows the results of research and discussion of groups to problems solutions phase.

ISSUES	(n=28)											
	Nothing		A little		Moderate		Enough		A lot		N/A	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Learn to search for the information:	0	0	0	0	8	29	7	25	13	46	0	0
Learn to select the relevant information:	0	0	0	0	8	29	7	25	13	46	0	0
Learn to synthesize the information collected:	0	0	0	0	4	14	10	36	13	46	1	4
Learn to interpret the researched information:	0	0	0	0	4	14	10	36	13	46	1	4
Learn to critically analyze the found solution:	0	0	1	4	1	4	9	31	17	61	0	0
Learn how to plan the working group:	0	0	1	4	7	25	6	21	14	50	0	0
Learning to collaborate with the group:	0	0	1	4	7	25	6	21	14	50	0	0

Table 2. Learning in Discussion Phase and Problem Solution in the Group

Legend: f – frequency; N/A – Did not answer.

It was observed that 46% of students said they learned a lot researching information; 25% said they learned a lot; and 29% have learned moderately. Regarding the other learning, concerning selecting relevant information, 46% said they have learned a lot, 25% learned enough, and 29% learned moderately; to synthesize the information collected: 46% said they learned a lot, 36% learned enough, 14% learned moderately; to interpret the researched information: 46% said they learned a lot, 36% learned enough, 14% learned moderately; critically analyze the solutions: 61% said they learned a lot, 31% learned enough, 4% learned moderately, and 4% learned a little; planning group work: 50% said they learned a lot, 21% learned enough, 25% learned moderately, and 4% learned a little; to collaborate with the group work: 50% said they learned a lot, 21% learned enough, 25% learned moderately, and 4% learned a little. In a general analysis, the learning was effective in all matters, because the average between those that have learned a lot and enough ranged from 71% to 82% in learning. Those that have learned moderately and a little ranged from 8% to 29%, which confirms the PBL effectiveness as a learning method.

5.2 Contents learning through PBL

Table 3 shows the results about the learning progress through PBL in class.

ISSUES	Fully Agree		Agree		Agree Moderately		Disagree		Strongly Disagree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PBL teaching provided contextualized learning on environment related with real problems.	14	50	12	43	2	7	0	0	0	0
PBL provided the environmental content integration with citizenship, ethics, and complex thought.	27	96	1	4	0	0	0	0	0	0
PBL, in CEMA discipline, has enabled the preparation for analyze, investigate, and offer viable solutions to environmental problems.	9	32	16	57	3	11	0	0	0	0

Table 3. Contextual learning, Integration, and competence for Environmental Problem Solution.

Legend: f – frequency.

The first question showed that 50% of the students fully agreed that PBL have provided the contextualization of environment with real-life situations, 43% only agreed, 7% agreed moderately. The second question deal with the knowledge integration

of ethics, citizenship, and complex thinking with the environment knowledge. The results show that 96% fully agreed that there was integration, and 4% only agreed. The third question aimed to figure out if PBL enable the preparation for analyze, investigate, and provide solutions to environmental problems. In this issue, 32% fully agreed; 57% only agreed, and 11% agreed moderately.

The students justifications for the first question displays that 93% are fully satisfied, which can be seen in the speeches of A23: “As the problems are real, we got to know the true reasons and find solutions” or A4: “The PBL provided the problem identification from a real setting, as well as its investigation, and solution in a planned way.” Those 7% that agreed moderately gave their opinion more positively than negatively, as A2 statement: “I believe that the result would be better, if PBL were used in other semesters of the course.”

On the second question, 100% of the students fully agreed or only agreed that PBL has integrated the discipline contents, as justified in A7: “The integration of knowledge was naturally, since there is no way to investigate an environmental problem without integrating the individual in his way of think and act, as a citizen,” and A13: “The PBL, in general, increased knowledge not only in environment, but in ethics and citizenship content.”

The third question aimed to figure out if PBL, in CEMA discipline, enable the preparation for analyze, investigate, and provide solutions to environmental problems. The results show that 89% of those who fully agreed or only agreed are aware of the method benefits. That is what we found in other speeches such as A19: “I feel more prepared to collect information on a setting and investigate their problems to get them solve,” and A12: “I feel more prepared to analyze problems and find solutions.” Those 11% who agreed moderately gave positive reasons as A5: “Somehow, it made me look differently to the society problems.” Therefore, in the general analysis of Table 3, it is verified that the average of three questions that fully agreed or only agreed is only 94%. This result confirms the effectiveness and efficiency of PBL as a learning method, because it promoted context, knowledge integration, and skills necessary to solve environmental problems.

Table 4 presents the results of PBL assessment as a learning method for teaching Citizenship, Ethics, and Environment.

ISSUE	(n=28)									
	I loved		I liked		I liked moderately		I did not like		I hated	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Learning by PBL.	13	46	12	43	3	11	0	0	0	0

Table 4. PBL as a learning method.

Legend: f – frequency.

The results indicate that 46% of the students loved the PBL; 43% liked, and 11% liked moderately. Students who loved and those who liked totalize 89%. The method application encouraging has a positive tone, as described by A23: “It was very interesting to know this method of teaching so different from the common teaching standards. It is so spectacular to get involved in the problems solutions,” and A6: “PBL is crucial for professional qualification and humanized citizens who are aware of the social function of each one.” It was detected that 11% of those who said they liked moderately justified their answer positively, as shown in speech A12: “It was not bad, but could have been better, because the group’s integration only improved at the end of the semester.” It was observed, once more, the student satisfaction with PBL in teaching and learning process. In addition, the real experience was really important.

5.3 PBL general aspects

Table 5 shows the students opinions regarding the general aspects of PBL. The question “what do you most like in PBL class?” allowed the students to point diverse aspects that during learning process were more significant.

CATEGORIES	(n=28)	
	What do you most like in PBL class?	
	f	%
PBL method	8	29
Group interaction	3	11
Final performances	6	21
The discipline content	4	14
Solutions gave to the problems	3	11
To learn from real problems	4	14

Table 5. Opinion on PBL General Aspects

Legend: f – frequency.

It was observed that 29% of students said that PBL method was the one they liked most; 11% liked group interaction; 21% liked the final performances; 14% liked more the discipline content; 11% liked the solutions given to problems, and 14% liked more to learn from real problems. Those results confirm all data obtained by the questionnaire.

Based on tables 1 to 5 analyzes, the students opinions on Problem-Based Learning, applied to CEMA discipline, showed excellent results regarding its applicability, considering that all students agreed that PBL has fulfilled its purpose to promote an integrated, contextualized and meaningful learning, and most of the students liked the PBL classes. Moreover, a small number of students opposition stating some difficulties with the method, shall be considered normal for a class that had its first contact with PBL. In addition, the students not only enjoyed working in-

group, but also search and propose solutions to problems from everyday issues. They recognized, above all, the importance of collaborative work, because they cannot understand everything alone. They said that, due to this experience, they feel much more motivated to learn, to discuss, and interact with each other.

It was settled from these results that teaching by PBL is indeed effective in the learning process. Although this method requires more commitment and dedication of everyone involved, it contributed to a greater responsibility of students with their own learning.

6 | CONCLUSION

Thus, this research results points PBL as an innovative learning method used in diverse educational institutions, and different levels, achieving important results in learning and development of professional skills. PBL is not a fixed and closed method; it can be adapted to different realities and needs.

Another important issue considered as practical and political implications of this research, is the need for institutional support in terms of stimulating, educational support and infrastructure for development of innovative teaching methods in education. The results obtained in this study are proof to this statement. PBL is an effective method, whose benefits show its ability to achieve larger educational goals, than those accomplished by the traditional teaching methodologies; i.e., besides the knowledge, skills, and attitudes development, the students can get important gains in their academic and professional careers.

PBL is a method that enhances the teachers' work, since it encourages him to monitor the research process developed by the students, and the way they reach the problems solution. In addition, it also contributes to the development of continuing education of teachers, because they are encouraged to think about how to improve their teaching on the new challenges of learning.

In this sense, PBL is an effective method for important learning results. Professors who use it in their classrooms as a teaching learning tool in college point out positive results achieved: students who do not do well in traditional education, show better results in their learning through PBL, because they are more active and engaged; the students have mastered the knowledge and present their results firmly, because it is the result of an research and reflection produced by themselves, and not simply by ready answers to questions given by the professor; the students exercise their ability to formulate problem-issues, and critical analysis of the setting for the problems understanding and solutions; the students develop inter-relations and cooperation in team work, because they look for information and evaluate its importance to the problems solution, and learn with autonomy; the students develop the self-evaluation capacity and performance evaluation of the group members.

REFERENCES

- Araújo, U. F., Sastre, G. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- Barrett, T., Moore, S. **New Approaches to Problem-Based Learning. Revitalising your practice in higher education**. New York: Routledge, 2011.
- Barrows, H. S., Tamblyn, R. M. **Problem-Based Learning: an approach to Medical Education**. New York: Springer, 1980.
- Barrows, H.S. **A Taxonomy of Problem-Based Learning methods**. *Medical Education*, v.20, p. 481-486. 1986.
- Barell, J. **Problem-Based Learning. An Inquiry Approach**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.
- Delisle, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.
- Duch, B. **Writing problems for deeper understanding**. In B. Duch, S. Groh, D. Allen (Eds.) *The Power of Problem-Based Learning. A practical “how to” for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing, LLC, p. 47-55. 2001.
- Hill, A. M. & Smith, H. A. **Problem-based contextualized learning**. In Steve Alsop et al (Eds.). *Analysing exemplary science teaching – theoretical lenses and a spectrum of possibilities for practice*. London: Open University Press, p. 136-145. 2005.
- Hillen, H., Scherpbier, A., Wijnen, W. **History of Problem-Based Learning in Medical Education**. In Berkel van H. et al (Eds.). *Lessons from Problem-Based Learning*. New York: Oxford University Press, p. 5-12. 2010.
- Lambros, A. **Problem-Based Learning in K-8 Classrooms – A Teacher’s Guide to Implementation**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002.
- Lambros, A. **Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms – A Teacher’s Guide to Implementation**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.
- Leite, L. & Esteves, E. **Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química**. In: Bento Silva & Leandro Almeida (Eds.). *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psico-pedagogi (CD-Rom)*. Braga: Universidade do Minho, p. 1751-1768. 2005.
- Levin, B. Introduction. In: B. Levin (Ed.). **Energizing Teacher Education and Professional Development With Problem-Based Learning**. Alexandria: ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development, p. 1-7, 2001.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. **Research in Education. A conceptual introduction**. New York: Longman, 2001.
- O’Grady, G. et al. **One-day, One-problem. An approach to Problem-Based Learning**. Singapore: Springer, 2012.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2013.

Savin-Baden, M. & Major, C. **Foundations of Problem-Based Learning**. New York: Open University Press, 2004.

Stake, R. E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

Souza, S. C., & Dourado, L. **Aprendizagem Baseada Em Problemas (ABP): Um Método De Aprendizagem Inovador para o Ensino Educativo**. HOLOS, Natal: IFRN, v. 5, p. 182-200. 2015.

PROFISSIONAIS DO MERCADO: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE BELÉM DO PARÁ

Edson Paiva Soares Neto

Mestre em Ciências Sociais, Professor da Universidade Federal Rural da Amazônia. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará, ppgcs.edsonpaiva@gmail.com

Andréa Bittencourt Pires Chaves

Doutora em Ciências Sociais, Professora e Pesquisadora da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, da Universidade Federal do Pará, andreachaves@ufpa.br

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Pará, tefam@ufpa.br

RESUMO: Como a expansão do capital financeiro e o uso de aprimorados modelos de gestão do trabalho docente podem influenciar nas políticas e práticas de formação docente das instituições de ensino superior privadas? Em vista disso, tomou-se como parâmetro reflexivo a pesquisa de campo realizada em Belém do Pará, com uso de método estatístico, tendo como principais critérios analíticos: os níveis de exigências para atuação docente, os critérios valorizados pelas instituições pesquisadas e as

formas de aprimoramento do trabalho docente. Os resultados mostraram o aumento nas exigências profissionais das IES aos docentes: 1) na aquisição de novas competências, incluindo-se a assimilação de um conjunto de habilidades e tarefas administrativas; 2) maior dedicação e envolvimento nas atividades pedagógicas e institucionais; e 3) trabalho docente com prazos e uso de indicadores de desempenho pelas IES.

PALAVRAS-CHAVE: Instituição de Ensino Superior Privadas. Trabalho docente. Formação docente. Engajamento

MARKET PROFESSIONALS: POLICIES AND PRACTICES OF TEACHER TRAINING IN THE PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF BELÉM DO PARÁ

ABSTRACT: How can the expansion of financial capital and the use of improved management models of teaching work influence the policies and practices of teacher training in private higher education institutions? In view of this, it was taken as a reflective parameter field research conducted in Belém do Pará, using statistical method, having as main analytical criteria: the levels of requirements for teaching performance, the criteria valued by the researched institutions and the ways of improving the teaching work.

The results showed an increase in the professional demands of HEIs on teachers: 1) in the acquisition of new competencies, including the assimilation of a set of skills and administrative tasks; 2) greater dedication and involvement in pedagogical and institutional activities; and 3) teaching work with deadlines and use of performance indicators by HEIs.

KEYWORDS: Private Higher Education Institution. Teaching work. Teacher training. Engagement

1 | INTRODUÇÃO

A Reestruturação Produtiva do capital apontou para uma interdependência não só econômica entre setores, mas também uma convergência dos modelos de gestão do trabalho, como exemplo as políticas e práticas de formação dos trabalhadores: práticas de autogestão, ênfase em qualidade (orientação para eficiência operacional, redução de custo e padronização de processos) e ideologias de cooptação laborativa, que incidem desde o trabalhador fabril ao trabalhador do conhecimento, um professor, por exemplo (ANTUNES, 2006).

A expansão do capital financeiro e uso de sofisticados modelos de gestão foram também observados no setor educacional superior brasileiro: a partir de 2007, o mercado da educação superior destacou-se pela abertura de capital e participação na Bolsa de Valores de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) privadas: Anhangüera Educacional, Kroton Educacional, Estácio Participações e Sistema Educacional Brasileiro.

No ano seguinte, com aporte de fundos de investimentos, foi marcado pela intensificação das fusões e aquisições no Brasil e, em consequência a origem das corporações educacionais e o incremento da cultura do *management*: racionalização técnica e tecnológica no controle e redução de custos, uso de indicadores econômico-financeiros e busca de “simbiose” (PEREZ, 2016).

Esta pesquisa se propõe a discutir a mercantilização da educação superior no Brasil, a qual movimentou R\$ 24 bilhões de reais em 2009, elevando-se para R\$ 54,4 bilhões em 2016. Além da expansão econômica, justifica-se a pesquisa pelo: 1) número de matriculados em IES Privadas (82,3% dos ingressantes em 2016), os quais 2.657.462 milhões de matrículas dos estudantes em IES privadas estão concentrados nos 12 maiores grupos educacionais privados. Conforme Hoper (2017), a participação no mercado em %, em 2016: Kroton (14,4), Estácio (7,2), Unip (6,6), Laurete (4,1), Uninove (2,2), Ser Educacional (2,3), Cruzeiro do Sul (1,7), Anima (1,4), Devry (atualmente Widen) (1,2), Unicesumar (1,1), Ilumino (0,8), Grupo Tiradentes (0,8) e 2) os impactos da mercantilização na relação capital e trabalho docente.

O objetivo do estudo foi analisar as políticas e práticas de formação dos trabalhadores docentes de graduação presencial que são realizadas pelas IES

Privadas de Belém do Pará, especificamente suas principais políticas e práticas, tempo dedicado no processo formativo e as possíveis repercussões dessa formação para o docente.

Adotou-se como parâmetro investigativo a amostra probabilística em 15 IES Privadas, de uma população estimada de 1939 professores da capital paraense, (INEP, 2013). A parametrização estatística corresponde a 52% da amostra ou 168 questionários preenchidos e foi coletado em janeiro de 2016 a dezembro de 2017.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nova forma de gestão do trabalhador docente tem na assimilação de experiências e práticas subjetivas, uma nova estratégia de extração de valor pelas IES Privadas: a “experiência profissional” conecta o currículo acadêmico às necessidades de mercado.

Daí deriva, em seus aspectos comuns, os discursos de empregabilidade e trabalhabilidade utilizados pelas IES privadas como estratégia de ensino que “possibilita” acessar posições e ser um vencedor: se não conseguir um emprego, tenha um trabalho! Enaltece-se o indivíduo capaz de superar as adversidades por si só e atenuam-se as barreiras estruturais e culturais para o acesso ao trabalho. As campanhas publicitárias são um bom exemplo desse espírito *self made man/woman* ou precarizado do futuro trabalhador diplomado no Brasil: “Faça um curso superior e se posicione melhor no mercado!”; “Garanta seu futuro!”; “Professores atuantes no mercado de trabalho”.

É pertinente observar que o perfil exigido dos trabalhadores docentes pelas IES privadas se concentra na atuação no mercado profissional, em detrimento da atividade de pesquisa científica nas IES: Para 63% dos docentes, as IES não possuem política institucional que incentiva a formação de pesquisadores; 62% dedicam pouco tempo à extensão. Sinal de contradição com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no capítulo IV (da educação superior), artigo 43, incisos III e VIII que considera o papel da IES no desenvolvimento científico da investigação, da promoção e difusão de pesquisa e tecnologias geradas na instituição.

Conforme os docentes pesquisados, as IES Privadas ao abordarem sobre as políticas educacionais no país cercam-se nas “regras do jogo”, na análise dos critérios necessários para se alcançar uma boa nota no MEC.

Os maiores impactos no desenvolvimento dos docentes são provenientes dos Programas de Pós-graduação e pesquisa realizados individualmente (41%) nos referidos Programas: 60% da amostra possui mestrado e 51% tem até 39 anos. Quanto às práticas formativas oferecidas pelas IES, apenas 26% afirmaram que estas trouxeram um grande impacto profissional. Em média, das 50 horas de carga horária de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses, 28 horas foi realizada por mera obrigação com a IES, sem maiores impactos na formação docente.

De acordo com a pesquisa, aumentaram as exigências das políticas institucionais aos docentes. Dentre alguns aspectos, destacam-se: 1) exigência de titulação de Mestre ou Doutor e de publicação científica 2) “A ordem é encantar os clientes!”: possuir redes de relações profissionais entre docentes e clientes (acadêmicos e público externo à Instituição); 3) Desenvolver um *perfil gerencial e empreendedor*: capacidade de autogestão e foco em soluções; 4) “Os mais questionadores são desligados!”: “voluntarismo” e/ou obediência às regras institucionais.

Para os professores, a prática docente é considerada muito elevada para as seguintes exigências: assiduidade (89%), elaboração de provas (81%), lançamento de notas (80%), adaptação de modelos de avaliação a exames do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (76%), disciplina com prazos (76%), 94% dos pesquisados procuram atingir as metas, com intuito de evitar sanções pela IES.

Os professores pesquisados dedicam, sem exagero na afirmação, o tempo de vida ao trabalho: 49% trabalham em dois turnos; 67% possuem outra atividade profissional; 22% trabalham em três turnos; são trabalhadores “muito ocupados”, como costumam se autoqualificar. Curiosamente, o que os levou à docência foi a oportunidade de renda (47%), em contraste com os que escolheram a docência nas IES privadas pela possibilidade de trabalhar com pesquisa e extensão (1%).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão das políticas e práticas de formação docente pelas IES Privadas pode contribuir para evidenciar que a lógica mercadológica restringe a capacidade formativa dos trabalhadores docentes. A atuação docente está voltada para ministrar conteúdos em sala de aula e realizar atividades administrativas que exigem tempo e dedicação, além do expediente de trabalho.

Não se fala em interesses antagônicos entre patrões e empregados, mas sim em trabalho em equipe, colaborativo, voluntarioso; tampouco, de relações de cima para baixo (ainda que esteja presente). Pelo contrário, dissemina-se a ideia da horizontalização das relações; a vigilância do trabalho ganhou novos contornos: a meritocracia e suas representações na forma de autogestão e autocontrole.

Caminhamos para uma educação superior com trabalhadores docentes que conhecem a qualidade como acepção de gestão com viés economicista-reprodutivista, que limita o desenvolvimento de educação com qualidade crítica e questionadora, que pensa a educação como atendimento da simples expectativa de mercado.

O domínio do ganho econômico alcançou novos níveis na educação superior privada: um trabalhador docente dócil, voluntarioso e funcionalista. A destruição criativa dos negócios está levando a uma destruição crítica da educação?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A Era da Informatização e a época da Informalização**: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo. Ed. Boitempo, 2006.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 22 Jun. 2018.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise setorial da educação superior privada 2017**. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/mercado>. Acesso em 22 Jun 2018

PEREZ, Fabíola. **Gigantes da educação**. *Revista Isto É*. São Paulo, 21.01.2016. Edição 2481. Caderno & Negócios. Disponível em: http://isto.com.br/294090_Gigantes_da_educacao. Acesso em 05.08.2016.

PROJETO DE EMPODERAMENTO DISCENTE - CRIAÇÃO DE UMA EMPRESA JÚNIOR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO PROFISSIONALIZANTE

Sirlei Rodrigues do Nascimento

Centro Paula Souza - Mestranda em Educação
Profissional (CEETEPS),
Professora (CEETEPS)
São Paulo – SP
sirlei.nascimento@etec.sp.gov.br

Celi Langhi

Centro Paula Souza - Professora do Programa
de Mestrado em Educação Profissional
(CEETEPS), Doutora em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano (USP)
São Paulo – SP
celi.langhi@cps.sp.gov.br

RESUMO: A implantação de propostas pedagógicas baseadas em projetos compatíveis com a realidade atual, onde a criatividade e inovação sejam aguçadas, pode ser uma das estratégias para auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas competências para que ingressem em carreiras profissionais de forma assertiva, conforme suas vocações. Este artigo propõe um estudo de caso sobre a implantação de uma empresa júnior num curso técnico integrado ao ensino médio, em uma escola pública localizada no Estado de São Paulo. Os resultados indicaram que diversos projetos foram protagonizados pelos discentes participantes da empresa júnior, validando a aplicação de métodos ativos de aprendizagem

nos cursos técnicos de período integral.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino técnico. Aprendizagem significativa. Empresa júnior. Criatividade. Inovação.

STUDENT EMPOWERMENT PROJECT - CREATION OF A JUNIOR HIGH SCHOOL ENTERPRISE INTEGRATED INTO VOCATIONAL EDUCATION

ABSTRACT: The implementation of pedagogical proposals based on projects compatible with the current reality, where creativity and innovation are sharpened, can be one of the strategies to help students develop their competencies so that they enter professional careers assertively, according to their vocations. This article proposes a case study about the implantation of a junior company in a technical course integrated to high school, in a public school located in the State of São Paulo. The results indicated that several projects were carried out by the participating students of the junior company, validating the application of active methods in full-time technical courses.

KEYWORDS: Meaningful learnin. Junior company. Creativit. Innovation.

1 | A IMPORTÂNCIA DE UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS ATIVOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A era do conhecimento já é uma realidade no mundo globalizado, a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação aconteceu de forma rápida, dificultando seu acompanhamento por alguns setores como, por exemplo, o educacional.

Em detrimento às pessoas que tiveram que se adaptar ao uso de novas tecnologias, principalmente as de informação e de comunicação (TICs), tem-se atualmente uma geração que já nasceu num mundo conectado. A internet, a telefonia celular e outras tecnologias digitais sempre fizeram parte de seu cotidiano, assim, hoje acessam de maneira natural banco de dados, imagens, sons, dados estatísticos, teorias novas e antigas instantaneamente.

Isso faz com que as instituições educacionais, moldadas num período com pouco acesso a esse tipo de tecnologia, tenham que repensar seus processos de ensino e de aprendizagem tendo-se em vista a formação de valores junto a essa nova realidade. Este cenário requer o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, que levem em conta a cultura e o conhecimento prévio dos jovens do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante.

Por isso, para fins deste estudo, foi proposta a seguinte questão e pesquisa: será que a implantação de uma empresa júnior pode ser um recurso de aprendizagem adequado para o desenvolvimento da aprendizagem significativa para o ensino de jovens de uma escola pública que oferecem o ensino técnico integrado ao ensino médio?

O objetivo geral foi identificar novas práticas de ensino que, nos moldes dos métodos de ensino considerados ativos, possam favorecer a aprendizagem significativa.

Alunos que fazem ensino médio integrado ao técnico profissionalizante permanecem muitas horas na escola, imersos a teorias e desafios diários, sem ter a possibilidade de fazer um estágio ou trabalhar como menor aprendiz, dificultando a possibilidade de encontrar significado no que aprendem.

Diante destas situações, se faz necessário a aplicação de práticas que estimulem a criatividade e motivem esses jovens, favorecendo uma formação que os habilite a entrarem no mercado de trabalho com experiências práticas desenvolvidas no período de sua formação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O cenário educacional necessita de mudanças, a busca por informações de relevância revelou autores importantes com pesquisas que influenciaram a

concepção do projeto.

2.1 Desafios da educação formal e profissional

A educação atual sofre uma série de intervenções sociais, políticas e econômicas, o que exige uma educação multicultural para que não haja a perda da identidade de professores e alunos por causa do uso constante e irrestrito da tecnologia eletrônica e da automação. Por outro lado, tendo-se em vista os processos de globalização, o uso dos vários tipos de tecnologias já faz parte do itinerário de vida da grande maioria dos jovens brasileiros.

Vive-se numa época em que a educação deve ser oferecida a todos, respeitando a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, o respeito aos direitos humanos. Isso tudo, por sua vez, deverá priorizar o processo de conhecimento e suas finalidades.

Essas premissas também devem estar presentes nos cursos técnicos em geral, e também nos cursos integrados, onde o ensino técnico e o ensino regular se unem, com o objetivo de promover a educação para o trabalho. Diante de uma postura pós-moderna (LYOTARD, 1998), nesses cursos deve haver a valorização do ser humano, mas também do conteúdo abordado, o qual permitirá com que esse aluno seja capaz de atuar com eficiência e racionalidade junto aos métodos, técnicas e instrumentos que lhes são apresentados no momento em que ingressa no mercado de trabalho.

2.2 A escola como ambiente de aprendizagem significativa

A escola deve promover o equilíbrio entre a cultura local, regional, própria de um grupo social, devidamente articulada com uma cultura universal e globalizada. Deve buscar uma análise crítica de seus currículos monoculturais, para formar professores que tenham visão crítica, que mudem suas atitudes diante das necessidades de seus alunos, enfim, que se preocupem em analisar outros tipos de culturas com seus alunos para que estes tenham outras perspectivas de vida, outras ideias, mostrando, a riqueza e a diversidade de visões que fazem parte da humanidade (CARBONELL, 2016).

A escola deve ser vista como um ponto de partida, mas a chegada deverá ser internacional e intercultural, favorecendo a autonomia e a curiosidade para que os alunos tenham condições de dialogar com outras culturas e outros tipos de concepções de mundo (LIRA, 2016). Isso pode ocorrer por meio do contato com alunos de outras escolas, viagens, encontros, projetos, enfim com práticas pedagógicas que se constituem em organismos vivos e atuantes na sociedade.

É nesse sentido que surgem os métodos de ensino que permitem com que a aprendizagem seja ativa e significativa (LANGHI, 2015), centralizada nos interesses dos alunos, e no desenvolvimento de seu potencial, formando competências metacognitivas que valoriza, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e o aprender a ser, nos moldes previsto pela Unesco para o século

XXI (DELORS et. al.; 1998).

O emprego desses métodos é aparentemente simples. Contudo, requer ampla habilidade do professor quanto à individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, desempenhar o papel de facilitador e orientador, e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Os métodos de aprendizagem ativa tiveram como precursores Comênio, Montaigne, Rousseau e Tolstoi, que viam o aluno como agente de seu aprendizado, e não apenas como uma espécie de receptor de novas informações (MIZUKAMI, 2014; LANGHI, 2017). A expansão desse pensamento coincidiu com o desenvolvimento das teorias cognitivistas da aprendizagem (MOREIRA, 2017), na primeira metade do século XX e com a contribuição de muitos pedagogos que propuseram formas diferenciadas para a ação de ensinar e aprender e obtiveram excelentes resultados. Maria Montessori (Itália), John Dewey (EUA), Decroly (Bélgica) e Freinet (França), foram os principais ícones que atuaram na primeira metade do século XX (BERTRAND, 2001; LEBRUN, 2002).

Atualmente, os métodos de aprendizagem ativa vêm ao encontro de necessidades como a rapidez na produção de conhecimento, a provisoriade das verdades construídas no saber científico, e a facilidade de acesso à vasta gama de informações. A proposta é focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos.

Deve haver um forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo atual (tanto nacional quanto regional), tornando os alunos capazes de intervir e promover as transformações necessárias. Nesse sentido, o aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual deve ser capaz de autogerenciar e autogovernar seu processo de formação.

Há uma série de métodos que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem ativa como: aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*), Peer Instruction (PI), aprendizagem baseada em times (TBL – *Team Based Learning*), aprendizagem baseada em casos, ABProj (Aprendizagem Baseada em Projetos), ferramenta para desenvolver uma aprendizagem significativa, sala de aula invertida (SAI – *Flipped Classroom*), design thinking, autoaprendizagem, Gamificação e Empresas Junior dentre outros.

Praticamente em todos esses métodos os alunos participam da construção de seu conhecimento de forma ativa, auxiliam no planejamento das ações e nas tomadas de decisão. O foco principal do processo de ensino e de aprendizagem está na maneira como os alunos são estimulados à descoberta, no tipo de incentivo que recebem para realizarem suas próprias experimentações e resolverem problemas concretos.

Neste artigo, será estudada a prática de uma Empresa Júnior no contexto de

um método ativo em cursos técnicos de uma escola pública localizada no Estado de São Paulo. Entende-se por Empresa Júnior como sendo uma associação civil sem fins lucrativos (SEBRAE), formada e gerida por alunos cujos principais objetivos são fomentar o aprendizado prático em sua área de atuação, aproximar o mercado de trabalho além de elaborar projetos de consultoria na área de formação dos alunos universitários no caso do ensino técnico não há uma definição na legislação brasileira que em abril de 2016 aprovou a Lei N° 13.267/2016 que disciplina a criação e a organização de associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior.

O Movimento Empresa Júnior (MEJ) surgiu em Paris, na L'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales – ESSEC, em 1967. Os alunos da ESSEC, com a necessidade de colocar em prática os conhecimentos acadêmicos para desenvolver o empreendedorismo e impactar a sociedade, fundaram a primeira empresa júnior do mundo, a Junior ESSEC Conseil. No final da década de 1980, o conceito de empresa júnior chegou ao Brasil por iniciativa da Câmara de Comércio Brasil-França (Estadão, 2017).

No plano de curso desenvolvido pelo Grupo de formação a análises curriculares (GFAC), para a formação técnica em administração integrada ao ensino médio da entidade homologado em 2012 e revisado para o primeiro semestre de 2018, descreve em sua sessão número três sobre o perfil profissional do concluinte esperado após o 3º ano:

- O técnico em administração é o profissional que adota postura ética na execução da rotina administrativa, na elaboração do planejamento da produção e materiais, recursos humanos, financeiros e mercadológicos. Realiza atividades de controles e auxilia nos processos de direção utilizando ferramentas da informática básica. Fomenta ideias e práticas empreendedoras. Desempenha suas atividades observando as normas de segurança, saúde e higiene do trabalho, bem como as de preservação ambiental. (CEETEPS - Plano de curso Habilitação Profissional de Técnico em Administração integrado ao ensino médio, 2012, p.11)

Analisando o perfil esperado do técnico após formação sugerido pelo plano de curso, percebe-se a incompatibilidade com a realidade observada na escola, os alunos em sua maioria menores de idade, são privados de fazer estágios ou trabalhar como menor aprendiz devido a carga horária diária dos cursos, fortalecendo assim, a necessidade da aplicação de métodos diferenciados para aprendizagem, onde possam desenvolver suas habilidades e competências em experiências reais, tendo oportunidades de demonstrar a criatividade e liderança em propostas que estejam alinhadas a sua formação dentro do ambiente escolar.

3 | MÉTODO

Para fins dessa pesquisa foi realizado um estudo de caso com o objetivo de analisar a aplicação do método para aprendizagem ativa “Empresa Júnior”, o qual

foi aplicado para um curso de ensino Técnico em Administração Integrado ao ensino médio e o curso de ensino Técnico de Informática, de uma escola de ensino técnico pública, localizada na região do grande ABC, no Estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista com a coordenação do curso e também por observação participativa durante o ano de 2017 e 2018.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que cada um dos cursos tem entre 36 e 39 alunos, devido alunos evadidos em ambos os cursos, que permanecem na escola entre 8 e 9 horas e que, antes da aplicação do método tinham poucas chances para interagir diretamente com o mercado e desenvolver habilidades e competências de maneira efetiva. Os únicos recursos que tinham eram projetos interdisciplinares, feiras culturais e projetos de conclusão de curso. Esses tipos de práticas **não eram** consideradas atrativas, o que promoveu o aumento de alunos desmotivados e a consequente evasão.

O cenário pessimista, notado a cada nova turma que ingressava nos cursos médios integrados, motivou a coordenação do curso e professores a discutirem estratégias que mudassem a relação do aluno com a escola, estimulando o seu protagonismo através de práticas diferenciadas potencializando o aprendizado e melhorando sua empregabilidade. A ideia de criar a empresa **júnior** foi proposta no *Plano Plurianual de Gestão* (PPG) junto à própria unidade escolar levando-se em consideração as premissas do plano de curso para o ensino médio integrado ao técnico em administração datado de 2012.

O projeto empresa **júnior** foi concebido no ano de 2016 pela primeira turma que veio a se formar no curso técnico em administração integrado. O escopo foi criado na aula de Gestão empreendedora e inovação (GEI) na turma do segundo ano que realizou dentro da disciplina um Canvas (Quadro de modelo de negócios) e uma análise de SWOT (Ferramenta de análises para cenários ou ambiente), para posteriormente construir um relatório que continha um plano de marketing e principais objetivos de uma empresa **júnior**. Grupos de alunos fizeram pesquisas e montaram um estatuto para criação da empresa **júnior** incluindo as sugestões de projetos que poderiam ser realizados na escola, criando um canal para desenvolvimento de práticas multidisciplinares e intercursos.

O trabalho dos professores e alunos ocorreu de forma voluntária e fora da carga horária de seus compromissos acadêmicos. Vale ressaltar que essa ação, por si mesma, já promoveu mudanças no clima organizacional da unidade escolar.

Apoiados à leitura de Jacques Delors - Um Tesouro a Descobrir, relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea sendo: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, que constituem aprendizagens indispensáveis e que devem ser

perseguidas de forma permanente, cientes de que educação e o conhecimento são considerados como uma riqueza e uma via privilegiada de construção de um novo homem, que estabelece relações mais fraternas e solidárias entre grupos e nações (DELORS et. al., 1998), justifica-se a criação da proposta pedagógica a ser descrita.

A implantação da empresa júnior como uma prática pedagógica inovadora para cursos técnicos integrados em administração e informática trouxe resultados imediatos, promoveu o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas nos alunos participantes do projeto, viabilizou a prestação de serviços a terceiros, melhorou a interação entre os alunos, a instituição de ensino e a comunidade, ajudou a divulgar os cursos oferecidos pela instituição de ensino e desenvolveu parcerias para melhorar a empregabilidade dos alunos.

4.1 Descrição do processo

O mandato de cada diretoria tem duração de um ano letivo, começando em julho /agosto de cada ano. Os segundos anos assumem a diretoria com a supervisão dos terceiros que estão de saída da escola, desta forma há continuidade nos projetos.

Para compor a equipe gestora, com a supervisão do orientador do projeto, três alunos são eleitos para comandar o laboratório de aprendizagem. Com a homologação da equipe, contratos voluntários são realizados, fichas com horários e disponibilidades de cada candidato são colocadas em um banco de dados e três equipes são criadas para atender as demandas da escola em projetos sociais e também dos clientes que surgirem no decorrer do ano. Todos os participantes menores assinaram termos de consentimento juntamente com seus pais para voluntariarem no projeto, seguindo todos os protocolos da U.E e do Centro Paula Souza.

No início do projeto cerca de sessenta alunos do segundo e terceiro ano, foram voluntariados, nem todos foram demandados de maneira rotineira devido ao tipo de serviço que a empresa júnior presta, mas todos tiveram participação em projetos e receberam certificados que comprovaram as horas dedicadas a empresa júnior.

O projeto foi bem aceito pela comunidade escolar e os primeiros resultados não demoraram a surgir. Divulgação do Outubro Rosa com campanha de conscientização na unidade e caminhada pelo centro da cidade, o que ajudou a divulgar os cursos para o Vestibulinho/2018.



Fig. 1 - Caminhada outubro rosa em Ribeirão Pires

Fonte: Arquivo da Instituição de Ensino

Em evento ocorrido no 21 de Outubro de 2017, a Empresa Júnior organizou o dia da ação social, onde profissionais de saúde e beleza além de professores de Zumba movimentaram a unidade, quebrando alguns paradigmas, onde de fato os muros da escola foram transpostos pela sociedade.



Fig. 2- Ação Social na unidade escolar

Fonte: Arquivo da Instituição de Ensino

Apresentação de propostas sustentáveis para o turismo em Evento oficial na cidade, onde autoridades de todo estado estavam presentes, trouxeram reconhecimento para escola e para os alunos que participam como voluntários do projeto de aprendizagem significativa.



Fig.3 - Participação evento plano Diretor de Turismo – Apresentação agenda 2030 ONU

Fonte: Arquivo da Instituição de Ensino

Em Fevereiro de 2018 a Empresa Júnior já tinha projeto para cliente da chácara Fiore de Luce, que muito nos alegrou. A Empresa Júnior desenvolveu a identidade visual, criou uma mascote e organizou um evento intitulado Piquenique sustentável.



Fig.4 - Entrega projeto –Cliente Fiore de Luce Abril/2018

Fonte: Arquivo da Instituição de Ensino

A competência demonstrada nesse projeto gerou inclusive uma matéria que saiu no diário do turismo em 30 de abril de 2018 no endereço da web: <https://diariodoturismo.com.br/fiori-de-luce-uma-proposta-sustentavel/>

De acordo com a coordenação do curso a empresa júnior estimulou os alunos a trabalharem com situações reais, desenvolvendo práticas socioambientais que atendem as demandas locais e que estão em consonância com a agenda 2030 da ONU e seus objetivos de sustentabilidade, aplicadas às necessidades do mercado pois, ao terem que fazer entregas a clientes reais observou-se que os alunos desenvolveram conhecimentos, habilidades e atitudes específicas como: maior responsabilidade com prazos, apresentação de soluções criativas e aplicáveis e atendimento às especificidades de cada cliente.

Foi verificado que o desempenho escolar dos alunos que participaram do projeto melhorou de forma considerável.

Atualmente a empresa júnior tem trabalhado em projetos sociais dentro e fora da unidade escolar, buscando sempre por em prática os aprendizados obtidos em sala de aula. A empresa júnior não tem fins lucrativos, caso haja doações de parceiros, os recursos serão administrados e utilizados pela Associação de Pais e Mestres (APM) da U.E.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros resultados observados na unidade escolar onde a empresa júnior foi implantada em 2017, demonstram que a aplicação de métodos ativos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em informática e administração transformaram de maneira positiva a atitude dos alunos em relação aos conceitos que eram aprendidos nas aulas, reduzindo a apatia, melhorando a receptividade de novos conteúdos teóricos, elevando o nível de engajamento nos projetos demandados tanto por clientes internos como externos.

Conclui-se que alunos e professores encontraram significado em suas atividades, e que a prática pedagógica foi inovadora pois contou com o desenvolvimento da criatividade e a aplicação dos recursos da aprendizagem ativa para uma geração que precisa de estímulos diferenciados para alcançar resultados importantes e eficazes em sua aprendizagem.

Apesar de não constar na legislação atual uma resolução para empresas júnior no ensino médio integrado ao técnico, fica claro que o projeto trouxe uma dinâmica positiva para toda a escola e não somente para os alunos participantes do projeto.

A empresa júnior implantada na unidade escolar tem uma função estritamente pedagógica, não tem por finalidade o lucro financeiro, mas o lucro social que faz parte da agenda 2030 da ONU em diversos ODS (objetivos de sustentabilidade), entre eles uma educação de qualidade.

Mesmo que o ofício de professor seja, fundamentalmente, uma atividade solitária, no sentido de que cada professor deve assumir suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável. (DELORS,2012). Alinhado a este pensamento, a empresa júnior depende do envolvimento dos professores, coordenadores, funcionários e principalmente da direção da unidade para que de resultados.

A valorização do trabalho em equipe foi contemplada em todas as fases do projeto, melhorando as relações interpessoais, desenvolvendo lideranças e principalmente valorizando o indivíduo e suas peculiaridades.

Recomenda-se que a escola atue mais próxima à comunidade, fomentando elementos para que seus principais atores desenvolvam projetos pertinentes e relevantes ao cenário social e cultural atual onde se inserem.

O projeto deve ser analisado, um feedback deve ser elaborado para que haja uma reflexão tanto dos alunos voluntários como dos professores orientadores, visando a melhoria dos processos, buscando criar um banco de dados com análises para verificação futura e acompanhamento de alunos participantes da empresa júnior em relação ao seu desenvolvimento profissional.

A unidade não tem informações precisas sobre os alunos egressos, se atuam nas carreiras, se os cursos oferecidos melhoraram sua empregabilidade e faixa de salários. Com a empresa júnior fica aberta a possibilidade de de um projeto de pesquisa que venha à acompanhar a carreiras destes discentes após sua formação, considerando a experiencia que tiveram ao participar de um projeto diferenciado com foco na aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

DELORS, J. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2012.

LANGHI, C. **Materiais instrucionais para o ensino a distância**: uma abordagem da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

LANGHI, C.; GIORDANO, C. V.; CILLI, T. L. B. **A tecnologia da informação e comunicação nas práticas educacionais**. São Paulo: Edição Independente, 2017.

LEBRUN, M. **Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. São Paulo: José Olympio, 1988.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2017.

NONAKA, Lina. A Empresa Júnior no Ensino Médio. São Paulo: Blog Estadão, 2017. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-prudente/a-empresa-junior-no-ensino-medio/> Acesso em 08/07/2018

_____. **Lei nº 13267, de 03 de Abril de 2016**. Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13267-6-abril-2016-782843-publicacaooriginal-150035-pl.html> Acesso em 08/07/2018

CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). **Plano de curso para habilitação profissional de Técnico em Administração integrado ao ensino médio**. São Paulo, 2012. Disponível em www.cpsctec.com.br/gfac. Acesso em 08/07/2018.

PROJETO DE ENSINO EM MATEMÁTICA E SUA EFICÁCIA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES

Adriana Stefanello Somavilla

Instituto Federal do Paraná – IFPR

Foz do Iguaçu - Paraná

Andrea Márcia Legnani

Instituto Federal do Paraná – IFPR

Foz do Iguaçu - Paraná

Carla Renata Garcia Xavier da Silva

Instituto Federal do Paraná – IFPR

Foz do Iguaçu - Paraná

Derli Francisco Morales

Universidade Estadual do Oeste do Paraná -

UNIOESTE

Foz do Iguaçu - Paraná.

Viviane de Souza Lemmertz

Universidade Estadual do Oeste do Paraná -

UNIOESTE

Foz do Iguaçu - Paraná

RESUMO: São muitas as dificuldades encontradas no contexto educacional. Percebe-se que o fracasso escolar nos diversos níveis de ensino está associado, muitas vezes, à resistência dos alunos perante as disciplinas das áreas exatas. Nesse sentido, a proposição de projetos de ensino é fundamental para que os alunos desenvolvam a autonomia e o raciocínio lógico necessários tanto para a disciplina de Matemática quanto para as disciplinas das áreas específicas de um curso técnico. Pode-se dizer que os projetos de extensão já ocorrem

há muito tempo nas instituições federais, porém, os projetos de ensino são propostas recentes nessas instituições e estão num processo de aceitação pela própria comunidade acadêmica. Nessa direção, o projeto de ensino intitulado *Estudos Paralelos em Matemática para Edificações* foi desenvolvido no ano de 2017 no Instituto Federal do Paraná (IFPR) de Foz do Iguaçu. A ideia do projeto surgiu da necessidade percebida no campus pelos professores de Matemática e áreas afins, em função das reprovações e evasões dos alunos do 1º ano do curso Técnico Integrado em Edificações desta Instituição. Nesse rumo, ocorreu a parceria com o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) de Foz do Iguaçu, por meio da colaboração no projeto de dois acadêmicos licenciandos em Matemática. Por fim, observou-se que os alunos participantes do projeto desenvolveram uma postura positiva em relação a matemática e aprimoraram os conhecimentos necessários para um desenvolvimento satisfatório dos conteúdos ministrados na disciplina de Matemática para Edificações.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos paralelos; Projeto de ensino; Matemática. \

PROJECT OF TEACHING IN MATHEMATICS AND ITS EFFECTIVENESS IN THE TECHNICAL COURSE INTEGRATED IN BUILDINGS

ABSTRACT: There are many difficulties encountered in the educational context. It is noticed that the school failure in the different levels of education is often associated with the students resistance to the disciplines of the exact areas. In this sense, the proposition of teaching projects is fundamental for students to develop the autonomy and logical reasoning necessary for both the Mathematics discipline and the disciplines of the specific areas of a technical course. It may be said that extension projects have been taking place in federal institutions for a long time, however, teaching projects are recent proposals in these institutions and are in the process of acceptance by the academic community itself. In this direction, the teaching project entitled Parallel Studies in Mathematics for Buildings was developed in 2017 at the Federal Institute of Paraná (IFPR) in Foz do Iguaçu. The idea of the project arose from the need perceived on campus by Mathematics teachers and related areas, due to the failures and evasions of students of the 1st year of the Integrated Engineering in Buildings of this Institution. In this direction, the partnership with the Mathematics Degree course of the State University of the West of Paraná (UNIOESTE) of Foz do Iguaçu occurred, through collaboration in the project of two academic graduates in Mathematics. Finally, it was observed that the students participating in the project developed a positive attitude towards mathematics and improved the knowledge necessary for a satisfactory development of the contents taught in the Mathematics for Buildings course.

KEYWORDS: Parallel Studies; Teaching Project; Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

Quando a pauta educacional é o fracasso escolar, os apontamento geralmente são referentes a evasão e reprovação dos alunos. Nesse sentido, o Censo Escolar aponta o cenário do Ensino Médio como o reflexo da situação acumulada ao longo da Educação Básica, resultando numa diminuição de matrículas no Ensino Médio. Esse fato segundo Semis (2018, p.1) é explicado pelo percentual de evasão de 11,2% e também pela redução de alunos que terminam o Ensino Fundamental e se matriculam na próxima etapa. A autora comenta a apresentação dos dados da edição de 2017 do Censo Escolar:

[...] o que ficou evidente é que os fracassos diários na alfabetização têm um impacto direto no desempenho do aluno nos anos seguintes. Como o 3º ano corresponde hoje ao fim do ciclo de alfabetização, a falta de base para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática impactam na aprendizagem de outros conteúdos ao longo da Educação Básica.(SEMIS, 2018, p.1)

De uma maneira mais ampla, desde 2016 o Ministério da Educação (MEC) tem apostado na criação de novos programas e políticas, tais como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, a pesquisa

“*Políticas Públicas para Redução do Abandono e Evasão Escolar de jovens*” destaca que atualmente 78% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam a escola e afirma que as razões para a falta de engajamento desses jovens nas atividades escolares são múltiplas. Como proposta os pesquisadores sugerem uma política de promoção do engajamento juvenil que contemple doze pilares: acesso ilimitado, impossibilidade física, pobreza, mercado de trabalho, *déficit* de aprendizado, qualidade da educação, protagonismo do jovem, flexibilidade, percepção da importância, detecção precoce do engajamento, baixa resiliência emocional e clima escolar. Ainda em tempo, o documento levanta uma questão importante: a diferença entre ter o direito ao acesso à escola e ter o direito ao aprendizado.

Nesse contexto, as escolas precisam promover ações que ajudem no engajamento desse jovem na escola. E no que se refere aos pilares citados anteriormente: *déficit* de aprendizado e clima escolar, a proposição de projetos de extensão e de ensino colaboram para que o aluno do Ensino Médio se sinta motivado e enfrente as dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento.

Já o Ensino Médio Técnico e Integrado possui um agravante diante do cenário exposto: os alunos cursam as disciplinas do núcleo básico concomitantemente às disciplinas técnicas. Assim, ao elaborar o Plano de Ensino dos Cursos Técnicos e Integrados do IFPR, consta o item integração curricular. Nesse quesito, a matemática é uma ciência integradora e possibilita, dentro do que é percebido para esses cursos, desenvolver as competências matemáticas necessárias aos mesmos. Um exemplo são os conceitos de geometria e trigonometria que se integram com a disciplina de Desenho Técnico, pois ambas exigem visão espacial e o domínio dos conceitos sobre sistemas de medidas e escala. Além disso, a presença da Matemática nesses cursos vai muito além de memorização e acúmulo de conteúdos matemáticos, pois busca promover a autonomia do educando, propiciando também uma mediação entre o mundo profissional e as futuras perspectivas acadêmicas.

Diante disso, um fator que pode favorecer essa integração curricular é a proposição de projetos. Essa visão moderna de ensino integra as aulas de matemática do curso com as atividades propostas nos projetos, de tal maneira que a equipe proponente, os alunos participantes e a comunidade escolar sintam-se sujeitos participativos do processo e por consequência responsáveis pelas soluções vislumbradas nessa experiência.

Por fim, esse trabalho expõe o desenvolvimento do projeto de ensino *Estudos Paralelos em Matemática para Edificações* no ano de 2017 ocorrido no IFPR de Foz do Iguaçu. Nesse sentido, salienta-se a importância das parcerias institucionais, que promovem a integração da equipe proponente, dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática e dos alunos participantes do projeto. E de uma maneira geral, resgata-se também a importância da Matemática perante a comunidade escolar.

2 | EVASÃO E RETENÇÃO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPR – CAMPUS FOZ DO IGUAÇU

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública de educação profissionalizante criada pela lei 11.892/08, que transformou a antiga Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por isso traz uma expressiva história de formação na área técnica.

O Campus Foz do Iguaçu iniciou suas atividades em 2008, buscando atender as demandas da região da tríplice fronteira, sendo que o primeiro curso a ser oferecido no Campus foi o curso Técnico em Aquicultura -subsequente e PROEJA . A ampliação de oferta de vagas se deu com a criação do Curso de Técnico em Informática – Integrado (início em 2010), Técnico em Edificações – Integrado (início em 2011), Técnico em Cozinha – subsequente (início em 2011), Técnico em Hidrologia - subsequente (início em 2011) e Técnico em Meio Ambiente - integrado (início em 2017).

Continuando a verticalização dos cursos, foram ofertados dois novos cursos, inaugurando a fase de oferta de cursos superiores pelo Campus: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (início em 2014), Licenciatura em Física (início em 2014) e Engenharia de Aquicultura (início em 2017). E no ano de 2018, mais um curso técnico integrado ao ensino médio, Técnico em Aquicultura, além da oferta de uma especialização técnica em Gestão Gastronômica.

Como é possível observar a ampliação da oferta de cursos em diferentes níveis, e, conseqüentemente a ampliação da oferta de vagas vem se consolidando no Campus Foz do Iguaçu, principalmente nos cursos técnicos integrados. Embora o aumento das vagas viabilize o acesso da comunidade a esses cursos, a instituição também se depara com algumas questões complexas como a evasão e a retenção em seus cursos. Da educação básica à educação superior, em todos os níveis e modalidades de ensino, esses problemas estão presentes (MEC, 2014). E a realidade do Campus Foz do Iguaçu não é diferente, como mostra o levantamento quantitativo realizado pela Comissão de Estudos Sobre Evasão do Campus Foz do Iguaçu (2017). Como é possível observar nos Quadros 1 e 2, o maior índice de evasão está concentrado nos cursos subsequentes e superiores. Nos cursos integrados ao ensino médio o índice é bem menor, isso pode ser associado a obrigatoriedade devido a legislação de frequência à escola, pois a maioria é menor de dezoito anos.

Pode-se organizar os fatores ou categorias motivadores da evasão e da retenção, adaptados às especificidades da contemporaneidade e das próprias instituições de ensino da Rede Federal: fatores individuais; fatores internos à instituição e fatores externos às instituições (MEC, 2014). Assim entre os fatores individuais pode-se citar as questões relacionadas a: adaptação à vida acadêmica, dificuldades de aprendizagem, compatibilidade entre a vida acadêmica e o trabalho, motivação com

o curso escolhido, problemas de saúde, problemas financeiros, outras questões de ordem pessoal ou familiar (MEC, 2014). No que diz respeito aos fatores internos às instituições estão: problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica, existência e abrangência dos programas de assistência estudantil (MEC, 2014).

Os fatores externos muitas vezes estão relacionados com: dificuldades financeiras do estudante, oportunidades de emprego para os egressos, conciliar trabalho, família e estudo, valorização da profissão (MEC, 2014). Alguns fatores, em especial os individuais e externos, estão ligados a circunstâncias nas quais a intervenção é dificultada por aspectos próprios, mas os aspectos internos à instituição devem ser focados para desenvolver um trabalho com objetivo de diminuir a sua incidência.

CURSO	PERÍODO/ ANO	MATRÍCULA INICIAL	ESTUDANTES EVADIDOS	PERCENTUAL DE EVASÃO
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2014.1	47	28	59,6%
Licenciatura em Física	2014.1	26	13	50%
Técnico em Aquicultura	2014.2	72	50	69,4%
Técnico em Cozinha	2015.1	48	28	58,3%
Técnico em Edificações	2014.1	43	3	7%
Técnico em Hidrologia	2014.1	49	28	57,1%
Técnico em Informática	2014.1	44	1	2,3%

Quadro 1: Ano letivo de 2014

Fonte: Secretaria Acadêmica

CURSO	PERÍODO/ ANO	MATRÍCULA INICIAL	ESTUDANTES EVADIDOS	PERCENTUAL DE EVASÃO
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2015.1	42	17	40,5%
Licenciatura em Física	2015.1	40	17	42,5%
Técnico em Aquicultura	2015.2	37	19	51,3%
Técnico em Cozinha	2015.1	36	10	27,8%
Técnico em Edificações	2015.1	41	0	0%
Técnico em Hidrologia	2015.1	43	33	76,7%

Técnico em Informática	2015.1	40	2	5%
------------------------	--------	----	---	----

Quadro 2: Ano letivo de 2015

Fonte: Secretaria Acadêmica

Em relação a evasão a opção de abandonar ou permanecer na escola está fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo nível de outros tipos de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o aluno (DORE, 2011).

Dessa maneira, temos uma dicotomia: de um lado os alunos fazem a opção de evadir-se da escola; por outro, nos deparamos com muitas variáveis que “forçam” a sua não-permanência na escola, sendo excluído do sistema educacional (NARCISO, 2015, p. 72). Diante do exposto, a exclusão do sistema educacional pode se dar não apenas por condicionantes externos, mas também por variáveis que ocorrem dentro da instituição de ensino que podem contribuir para a evasão dos alunos. Uma destas variáveis como, por exemplo, a retenção na série/período ou retenções em determinados componentes curriculares também podem ser um fator motivador da evasão e no qual a instituição de ensino pode intervir.

Conforme dados do relatório do projeto de pesquisa “Evasão e Retenção no Instituto Federal do Paraná Campus Foz do Iguaçu”, os principais motivos citados nos três cursos estão relacionados a dificuldade de aprendizagem e de adaptação à vida escolar/acadêmica. Nessa investigação estavam sendo ofertados no campus 3 cursos de graduação (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia de Aquicultura e Licenciatura em Física); 01 curso subsequente (Técnico em Cozinha) e três cursos técnico integrado ao ensino médio (Técnico em Edificações, Técnico em Informática e Técnico em Meio Ambiente). Assim, a pesquisa foi facultativa e participaram 55 alunos dos cursos de graduação, 13 alunos de subsequente e 149 alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Ainda em tempo, no período de realização da pesquisa, 84% dos estudantes tinha como principal ocupação o estudo, 13% além dos estudos realizavam outros cursos e 1% além dos estudos trabalhavam e faziam estágio.

Quanto ao motivo para ter escolhido o curso, 30% dos alunos do curso Técnico em Edificações, escolheu o curso pela qualidade do ensino, 26% por afinidade e interesse pela área, 19% por influência da família e/ou amigos e 10% pela perspectiva de inserção no mundo do trabalho. Já no curso Técnico em Informática, 39% escolheram por afinidade e interesse pela área, 25% pela qualidade do ensino, 13% pela influência da família e/ou amigos e 9,5% pela perspectiva de inserção no mundo do trabalho. E ainda no curso Técnico em Meio Ambiente, 50% escolheu o curso por afinidade e interesse pela área, 16% por influência da família e/ou amigos, 13% pela qualidade do ensino e 13% pela perspectiva de inserção no mundo do trabalho.

Chama a atenção no item que questiona sobre uma possível desistência do curso, onde 64% dos alunos do curso de Técnico em Edificações pensaram em desistir, 63% do curso Técnico em Informática e 59% do curso Técnico em Meio Ambiente. Os principais motivos citados nos três cursos tem relação com a dificuldade de aprendizagem e de adaptação à vida escolar/acadêmica.

Tendo esse olhar, no Quadro 3 apresentam-se os dados referentes a evolução das retenções na componente curricular Matemática das turmas ingressantes dos cursos integrados.

Curso	Ano	Total de alunos	Aprovados	Reprovados
Téc. Edificações	2014	30	22	8
Téc. Edificações	2015	37	32	5
Téc. Edificações	2016	46	32	14
Téc. Edificações	2017	40	31	9
Téc. Informática	2014	34	20	14
Téc. Informática	2015	38	28	10
Téc. Informática	2016	43	23	20
Téc. Informática	2017	27	13	14
Téc. Informática	2017	26	18	8
Téc. Meio Ambiente	2017	39	35	4

Quadro 3: Reprovações no componente curricular de Matemática nos primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados de 2014 à 2017

Fonte: Sistema Acadêmico IFPR, SIGAA, 2018.

Assim, considerando os dados sobre o Curso Técnico em Edificações, fica evidente que o desenvolvimento do Projeto de Ensino *Estudos Paralelos em Matemática para Edificações* foi essencial para que o índice de reprovação diminuísse na disciplina de Matemática em 2017. Além disso, considerando a Resolução N° 50 de 14 de julho de 2017, que estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR, no Art. 13 está previsto a recuperação dos conteúdos como obrigatória na instituição.

§ 1º A Recuperação Contínua, que se constitui como um conjunto de ações desenvolvidas no decorrer das aulas, para a retomada de conteúdos que ainda não foram apropriados e/ou construídos pelos estudantes;

§ 2º A Recuperação Paralela, que se constitui como parte integrante do processo de ensino aprendizagem em busca da superação de dificuldades encontradas pelo estudante e deve envolver a recuperação de conteúdos e conceitos a ser realizada por meio de aulas e instrumentos definidos pelo docente em horário diverso das disciplinas/ unidades curriculares/ componentes curriculares/ áreas cursadas pelo estudante, podendo ser presencial e/ou não presencial. (IFPR, 2017, p. 7)

Por fim, sendo a avaliação predominantemente qualitativa no IFPR, não há modelos prontos no que se refere a avaliação para cada componente curricular.

Assim o professor tem um papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem de forma que o aluno desenvolva a motivação e autonomia necessárias, colaborando para a diminuição das retenções e evasões dos cursos técnicos e integrados.

3 | ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO

No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação é constituída por diversas instituições, dentre as quais destacamos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008, uma das finalidades dos institutos federais é “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”.

No IFPR existe uma compreensão de que para alcançar esse objetivo e promover, de fato, uma educação de qualidade é necessário aliar teoria e prática, o que só é possível mediante uma aproximação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação. De acordo com o Art. 3º da Resolução nº 50 de 14 de Julho de 2017, “No IFPR, o ciclo do conhecimento, que pressupõe a relação entre teoria e prática, expresso na indissociabilidade dos processos de ensino, pesquisa, extensão e inovação, deve permear o processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, é comum ocorrer confusão quando tratamos deste assunto. Neste contexto de indissociabilidade, muitas vezes não ficam claras quais as diferenças entre ensino, pesquisa, extensão e inovação e o que caracteriza cada um destes processos.

A pesquisa se caracteriza pela investigação de uma problemática seguindo uma metodologia científica. Trata-se de um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novo conhecimento e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente. (COSTA E COSTA, 2014, p. 15 *apud* Clark e Castro, 2003, p.67) .Podemos classificar a pesquisa em duas modalidades: básica ou aplicada. A básica gera conhecimentos que subsidiarão as pesquisas aplicadas, enquanto que a aplicada gera produtos e processos que possuem finalidade imediata. (COSTA E COSTA ,2014, p. 17 *apud* Tognetti, 2006).

Já a extensão estabelece um relacionamento entre a Instituição e a comunidade em que está inserida. Para Nunes e Silva (2011), podemos enxergar a extensão como uma via mão dupla em que a universidade leva conhecimentos à comunidade e recebe dela suas reais necessidades, anseios e aspirações, em forma de retroalimentação. As autoras também mostram a importância da extensão ao destacar que

O fortalecimento da relação universidade/sociedade prioriza a superação das condições de desigualdades e exclusão existentes. Através de projetos sociais, a universidade socializa seu conhecimento e disponibiliza seus serviços,

No que se refere à inovação, não trata-se apenas de boas ideias. AUDY (2017, p.1) esclarece que “Inovação é mais do que a ideia, é ideia aplicada, executada. Os processos, os produtos, a sociedade, o mundo transformado, melhorado, recriado”. Nesta perspectiva, “[...] inovador é quem tem a capacidade de, com uma boa ideia nas mãos, transformar o mundo a seu redor, agregando valor, seja econômico, social, ou pessoal. Enfrentar e vencer os desafios, transformar, criar o novo”. (AUDY, 2017, p.1).

O Ensino tem como foco a aprendizagem dos conteúdos técnicos e científicos importantes para o desenvolvimento acadêmico. Esse processo pode ocorrer em sala, durante as aulas regulares, mas também através de projetos. Nesse sentido, os Projetos de Ensino favorecem o aprendizado ao abordar conteúdos de maneira e em espaços diferenciados e, por isso, sua importância vem sendo reconhecida. Um exemplo deste reconhecimento foi a mudança ocorrida na Plataforma Lattes. Até 2017, a plataforma apresentava como opções para preenchimento do Currículo Lattes apenas Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão, Projetos de Desenvolvimento Tecnológico e Outros Tipos de Projeto. A partir de 2018, passou a constar nesta lista, de forma explícita, a opção Projetos de Ensino, como podemos ver na imagem abaixo.

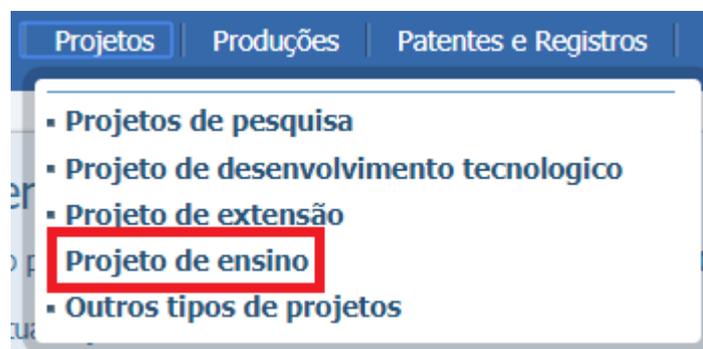


Figura 1: Plataforma Lattes

Fonte: Currículo Lattes, na área pessoal “atualizar currículo”

No IFPR também ocorreu um movimento neste sentido. Até 2016, existia no instituto apenas o Comitê de Pesquisa e Extensão, que incentiva e orienta a submissão de Projetos de Pesquisa e Extensão. Em 2017, através da Resolução nº 06 de 23 de Janeiro de 2017, foi instituído o Núcleo de Inovação Tecnológica, visando estimular também o desenvolvimento de Projetos de Inovação. E, ainda em 2017, iniciou-se as primeiras discussões acerca dos Projetos de Ensino.

No campus Foz do Iguaçu, a regulamentação dos Projetos de Ensino foi demandada pelos próprios docentes que, em grande maioria, já realizavam esses projetos. A experiência no campus permitiu vivenciar as potencialidades desta

forma de ensinar e aprender e, portanto, viu-se a necessidade de formalizar essas atividades.

Assim sendo, foi elaborado o primeiro regulamento para Projetos de Ensino no campus que posteriormente também foi utilizado como base e referência para as discussões entre todos os *campi* do IFPR. Essas discussões ainda estão acontecendo e têm a finalidade de aprimorar o regulamento e institucionalizar os Projetos de Ensino.

4 | PROJETOS EM MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No contexto escolar se houve falar muito em projetos de matemática para o Ensino Fundamental e raramente são divulgados projetos de ensino ou extensão para os alunos do Ensino Médio. Esse fato pode ter relação com a formação inicial dos professores de matemática, pois nos cursos de licenciatura normalmente os alunos tem bolsas de iniciação científica, que são mais voltadas para pesquisas em matemática. De outro modo pode-se interpretar a ausência de oferta desses projetos no Ensino Médio como uma indiferença com o ensino e aprendizagem do aluno, além de muitas vezes esconder uma falta de trato pedagógico nas situações recorrentes na componente curricular matemática.

Nessa direção, parece que o ciclo formação de professores de matemática e suas práticas pedagógicas não se conectam, ou seja, ou os docentes não tiveram essa experiência quando licenciandos, ou não acreditam que muitos alunos do Ensino Médio precisam de metodologias alternativas para alcançar as competências essenciais em matemática a cada etapa.

Assim, são diversos fatores que colaboram para que os alunos de uma forma geral considerem os conhecimentos de matemática inacessíveis e distantes de sua realidade. Essa visão é um pré-conceito que tem se perpetuado socialmente, começando muitas vezes com a falta de estímulo da própria família. De outro modo o professor de matemática continua estagnado em seu palco como apresentador de aulas, deixando de lado seu papel de educador, que precisa refletir sua própria prática colocando-se no “lugar no aluno”.

Nesse contexto, quando se fala em aprimorar as práticas pedagógicas em matemática, além de não se cogitar a questão da proposição de projetos, existe uma animosidade entre a equipe responsável pela parte pedagógica da escola e os professores de matemática. De acordo com Moreira (2012), embora os cursos de Licenciatura em matemática tenham abandonado o sistema 3+1 (três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas de pedagogia), o princípio dos cursos de formação continua o mesmo. Segundo o autor, esses módulos são desenvolvidos sem articulação. Desse modo, os reflexos são percebidos no ambiente escolar, pois esse distanciamento prejudica todo o processo educativo.

Contrariando esse cenário, Andrade e Somavilla (2016, p. 29) reforçam a

importância da parceria entre o cursos de Licenciatura em Matemática e o Ensino Básico. As autoras destacam os “[...] impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem, os quais são evidenciados nos resultados das avaliações dos alunos e também para a formação profissional dos envolvidos.” Elas apresentam a parceria firmada entre o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e o IFPR no desenvolvimento do projeto de extensão no ano de 2015.

Ao propor um projeto de extensão com alunos do primeiro ano do ensino médio do curso Técnico Integrado em Edificações e Informática, surgiu o desafio de elaborar oficinas pedagógicas que oportunizassem aos jovens um novo olhar sobre a matemática, pois os participantes apresentavam conceitos baixos na disciplina de matemática, e também nas disciplinas de formação específicas que necessitam desta disciplina de formação geral. (ANDRADE, SOMAVILLA, 2016, p. 30-31)

Nesse rumo, em 2017 foi reestabelecida essa parceria entre a UNIOESTE e o IFPR com a proposição do projeto de ensino *Estudos paralelos em matemática para edificações*. De modo geral, as aulas foram organizadas pelos acadêmicos, apresentando novas metodologias na resolução dos exercícios. Além disso, em alguns encontros foram trabalhados materiais concretos, tais como jogos, construção do ciclo trigonométrico com material reciclável, construção dos sólidos geométricos com canudinhos e materiais recicláveis, entre outros. Na Figura 2, está exposto um modelo de jogo utilizado como metodologia diferenciada para o ensino de trigonometria.



Figura 2: Jogos envolvendo a trigonometria

Fonte: Relatório do Projeto de Ensino

Por fim, o que chamou a atenção é que mesmo os alunos com mais facilidade em Matemática terem sido dispensados do projeto pela coordenadora no segundo

semestre de 2017, muitos deles continuaram participando do projeto e ajudando também os colegas na resolução dos exercícios. Isso comprova que esses encontros em contraturno incentivam ações de solidariedade e trabalho em equipe, fortalecendo a ideia de uma formação integral no IFPR.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual conjuntura do ensino público e as pesquisas apontam a deficiência do aprendizado na disciplina de Matemática em todos os níveis de ensino. Diversos indicadores refletem o baixo rendimento dos alunos nessa componente curricular. Tal situação se comprova pelas notas dos alunos de 14 a 17 anos na prova realizada em 2017 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Segundo os níveis de proficiência na escala de 0 a 9 classificadas pelo MEC, o Ensino Médio está no nível 2, sendo considerado a etapa mais problemática da Educação Básica. Nessa edição da Saeb, 71,67% dos alunos têm nível insuficiente de aprendizado em matemática e os outros 23% estão no nível 0 de proficiência. Assim, numa avaliação comparativa, em 2009 a média de matemática do ensino médio foi de 275 pontos e em 2017, caiu para 270 pontos.

Diante disso, acredita-se na importância da proposição de projetos nos diversos níveis de ensino, e no que se refere à matemática, além de ser uma das principais ferramentas da sociedade moderna, contribui para a formação do futuro cidadão que se engajará no mundo do trabalho, das relações sociais, culturais e políticas.

Ainda em tempo, esse estudo aborda alguns pontos sobre a formação inicial de professores de matemática e a ausência de projetos desenvolvidos nas licenciaturas. As bolsas de iniciação científica ficam mais direcionadas a pesquisa e bem menos para ensino e extensão. O ideal seria começar com os professores formadores dos cursos de licenciatura em matemática e uma postura favorável à proposição de projetos. E assim a possível consolidação nesse aspecto entre a formação docente e sua prática profissional.

Por fim, esse trabalho quer reforçar a questão dos estudos paralelos em matemática durante todo o período letivo, e não somente na semana das avaliações. Além de alcançarem conceitos satisfatórios a partir do 2º bimestre de 2017, os alunos participantes apresentaram uma postura positiva em relação à disciplina e também uma identificação maior com o curso, pois melhoraram nas disciplinas correlatas das áreas exatas também.

REFERÊNCIAS

AUDY, Jorge. **A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade**. Estudos Avançados, v. 31, n. 90. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200075>. Acesso em 28 setembro 2018.

BRASIL. **Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 15 setembro de 2018.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de Pesquisa: Entenda e Faça**. 5 ed. Editora Vozes, 2014.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui.[online]**. 2011, vol.41, n.144, pp.770-789. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>>. Acesso em 15 outubro 2018.

IFPR. **Relatório da Comissão de Estudos de Evasão do Campus Foz do Iguaçu**. 2017.

IFPR . **Resolução CONSUP nº 50, de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-IFPR-n%C2%BA-50_2017-Estabelece-as-normas-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-processos-de-ensino-aprendizagem-no-%C3%A2mbito-do-IFPR.pdf> Acesso em 30 outubro 2018.

MEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em 10 setembro 2018.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. **3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática)**. **Bolema** [online]. 2012, vol.26, n.44, pp.1137-1150. ISSN 0103-636X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400003>>. Acesso em: 22 outubro 2018.

NARCISO, Luciana Gusmão de Souza. **Análise da evasão nos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Arinos: exclusão da escola ou exclusão na escola?** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós Graduação em Sociologia Política (PPGSP), 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159413>> . Acesso em :21 setembro 2018.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A Extensão Universitária no Ensino Superior e a Sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/60>> . Acesso em: 28 setembro 2018.

SEMIS, Laís. Evasão: Censo Escolar revela “fracasso da escola”. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1935/evasao-censo-escolar-revela-fracasso-da-escola>>. Acesso em: 10 setembro 2018.

SUSIMEIRE, Vivien Rosotti de Andrade ; Somavilla, Adriana Stefanello . Ensino de Matemática no Curso Integrado em Edificações e Informática: reflexões a respeito de uma ação realizada. **Experiência - Revista Científica de Extensão**, v. 2, p. 27-36, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/22390>> . Acesso em: 15 setembro 2018.

PROJETO EDUCATIVO DE SENSIBILIZAÇÃO NO PARQUE APIPUCOS MAXIMIANO CAMPOS – RECIFE/PE

Vivianne Lúcia Bormann de Souza

Centro Regional de Ciências Nucleares
Recife-PE

Bárbara Emmanuella Santos de Melo

Universidade Federal de Pernambuco
Recife-PE

RESUMO: As enteroparasitoses têm sido um dos mais sérios problemas de saúde pública. A alta prevalência encontra-se relacionada à falta de saneamento básico e condições inadequadas de higiene e educação. A proposta deste trabalho foi desenvolver um projeto educativo, em escolas próximas ao Parque Apipucos Maximiano Campos, que atue na promoção da saúde e prevenção de doenças parasitárias, possibilitando a inserção de conceitos básicos sobre formas de contágio e profilaxia destas doenças no universo infantil, visto que no nosso laboratório identificou-se a presença de *Ancylostoma ssp.* em sedimentos, helminto capaz de provocar quadros clínicos de Larva migras cutânea, devido a presença de cães errantes no local, justificando a preocupação com a exposição das crianças a este solo contaminado. Dessa maneira, foram feitas intervenções educativas através de atividades lúdicas com essa temática, a fim de que, com medidas simples de educação em saúde, tais como lavagem das mãos e uso

de calçados no parque, partindo do princípio de que o processo educativo não deve se dar de maneira impositiva, mas de forma adequada às capacidades cognitivas de cada fase do desenvolvimento, e em um ambiente prazeroso, propiciando uma relação direta entre os conteúdos e o dia-a-dia das crianças. Concluímos que além dessas medidas, torna-se necessário a implantação de campanhas de sensibilização e motivação da população local e dos turistas, por meio de profissionais, ressaltando a importância de tratamento anti-helmíntico regular em cães e gatos e reforçando o compromisso dos proprietários para restringir a contaminação ambiental e os riscos de infecção.

PALAVRAS-CHAVE: Solo contaminado; saúde pública; educação ambiental.

EDUCATIONAL PROJECT OF AWARENESS IN THE PARK APIPUCOS MAXIMIANO CAMPOS - RECIFE/PE

ABSTRACT: Enteroparasites have been one of the most serious public health problems. The high prevalence is related to lack of basic sanitation and inadequate hygiene and education conditions. The aim of this work was to develop an educational project in schools, near to Apipucos Maximiano Campos Park,

which works to promote health and prevent parasitic diseases, allowing the insertion of basic concepts on the forms of contagion and prophylaxis of these diseases in the infant universe. Our laboratory identified the presence of *Ancylostoma* ssp. in sediments, an helminth capable of provoking clinical manifestations of 'larva migrans cutaneous', due to the presence of stray dogs in the place, justifying the concern with the exposure of children to this contaminated soil. So, educational interventions with playful activities approaching this theme were carried out, using simple measures of health education, such as hand washing and using footwear in the park, assuming that the educational process should be done with an appropriate way to the cognitive capacities of each stage of children development, and in a pleasant environment; providing a direct relationship between the contents and children daily life. We conclude that in addition to these measures, it is necessary to implement campaigns to raise awareness and motivation of the local population and tourists, through professionals, emphasizing the importance of regular anthelmintic treatment in dogs and cats and reinforcing the owners' commitment to restricting environmental contamination and the risks of infection.

KEYWORDS: Contaminated soil; public health; environmental education.

INTRODUÇÃO

As enteroparasitoses têm sido um dos mais sérios problemas de saúde pública. A alta prevalência encontra-se relacionada à falta de saneamento básico e condições inadequadas de higiene e educação (AMORIM et al., 2013). As enteroparasitoses são consideradas agentes importantes da epidemiologia da desnutrição e da diarreia crônica na infância nos países do Terceiro Mundo. Além disso, vale ressaltar que as infecções intestinais por parasitas têm relação com os padrões inadequados de higiene, sendo a habitação e o peri-domicílio (praças e escolas) os locais que oferecem maior risco de contaminação. Os parasitos mais comuns, os ancilostomídeos e o *S. stercoralis* são responsáveis por infecções através da pele em contato com o solo e que provocam quadros clínicos conhecidos como ancilostomose, estrogiloidíase e larva migrans cutânea, popularmente conhecido como bicho geográfico (Figura 1) (SANTARÉM, et al., 2004).



Figura 1. “Bicho geográfico”

Os parasitos entram em contato com a pele das crianças e são muito frequentes nos solos brasileiros, onde desenvolvem seu ciclo principalmente em solos arenosos. Há fatores de risco à saúde para a população, devido acentuado número de cães portadores de parasitas intestinais e com fácil acesso a locais de lazer como acampamentos, áreas de recreação infantil, praias, praças, parques públicos. Esses animais frequentemente defecam nestes locais, expondo os frequentadores a infecções provocadas pelo contato de maneira direta ou indiretamente com as fezes contaminadas por agentes parasitários que geralmente desencadeiam dermatite, acompanhada de prurido e erupções nos membros inferiores, pés, nádegas, mãos, e em menor intensidade na face e no couro cabeludo. Esses sintomas causam o ato constante do indivíduo coçar-se, e podem levar à instalação de infecções bacterianas secundárias nas partes atingidas. No Brasil, esta forma de doença tem como principais responsáveis as fases larvais de *Ancylostoma caninum* e *Ancylostoma braziliense*, helmintos descritos com relativa frequência em cães e gatos. Partindo do princípio de que o processo educativo não deve se dar de maneira impositiva, mas de forma adequada às capacidades cognitivas de cada fase do desenvolvimento, e em um ambiente prazeroso, propiciando uma relação direta entre os conteúdos e o dia-a-dia das crianças (TOSCANI et al., 2007), jogos lúdicos podem ser utilizados. Nos jogos educacionais não existem perdedores, todos são beneficiados com o aprendizado, que se adquire com a integração com o jogo. Brincando, a criança explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e se auto-realiza, o que caracteriza essa metodologia excelente como recurso no processo de ensino aprendizagem para crianças. A proposta deste trabalho foi desenvolver um projeto educativo, em escolas próximas ao Parque Apipucos Maximiano Campos, situado no bairro de Apipucos, Recife-PE (Figura 2a, 2b, 2c), com propostas que atuem na promoção da saúde e prevenção de doenças parasitárias, possibilitando a inserção de conceitos básicos sobre formas de contágio e profilaxia destas doenças no universo infantil; visto que foi indentificado em nosso laboratório a presença de *Ancylostoma ssp.* em sedimentos do parque, helminto capaz de provocar quadros clínicos de Larva migras cutânea, devido a presença de cães errantes no local, justificando a preocupação com a exposição das crianças a

este solo contaminado.



(a)



b)



c)

Figura 2. Parque Apipucos Maximiano Campos (a, b e c).

METODOLOGIA

Foram feitas coletas de sedimentos em cinco pontos distintos localizados na área infantil do Parque Apipucos Maximiano Campos (Figura 3).



Figura 3. Coletas de sedimentos.

Foi acrescentada às amostras solução salina, e estas foram observadas ao microscópio óptico, inicialmente em objetiva de 10x, e com posterior confirmação em objetiva de 40x (Figura 4).



Figura 4. Observação de larvas ao microscópio.

A presença dos animais foi registrada/comprovada por meio de ensaio fotográfico (ANDRADE et al., 2012).

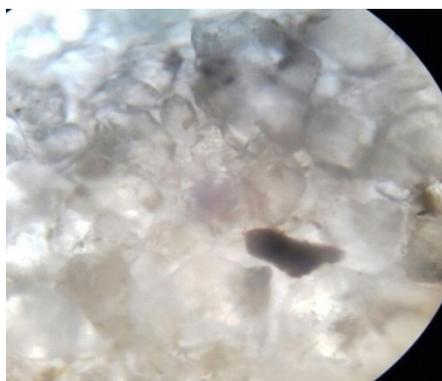


Figura 5. Animais errantes no parque

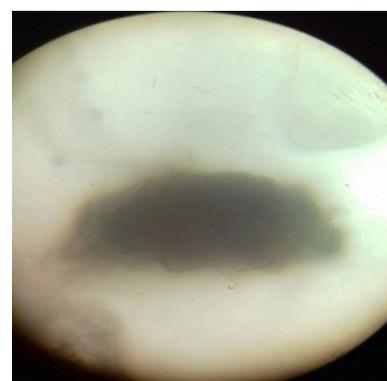
As amostras de sedimentos foram submetidas a ensaio de granulometria em série fina de peneira. A partir dos resultados obtidos, foram feitas intervenções educativas nas escolas através de atividades lúdicas com essa temática, a fim de que, com medidas simples de educação em saúde, tais como lavagem das mãos e uso de calçados fechados no parque.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os ovos encontrados foram classificados de acordo com suas características morfológicas, visando a identificação do gênero dos parasitas. Entretanto, não foi possível no presente trabalho fazer uma diferenciação dos ovos entre as espécies *Ancylostoma braziliense* e *Ancylostoma caninum* (Figura 6).



(a)



(b)

Figura 6. Ovos de *Ancylostoma* ssp (a e b).

Quanto a areia, verificou-se que se tratava de um tipo granulometria média a grossa e, conforme citado na literatura, esses parasitas se encontram em solos arenosos (Figura 7).

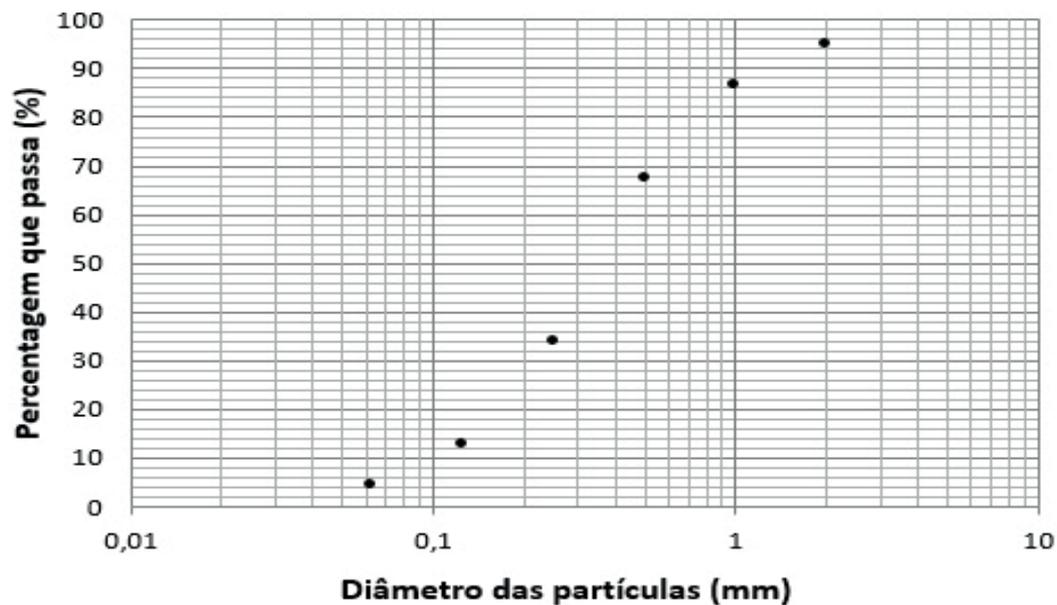


Figura 7. Granulometria da amostra de sedimento.

Os jogos lúdicos reproduzidos para as crianças permitiram que elas pudessem aprender brincando, por se tratar de uma forma simples que faz parte de seu cotidiano (Figura 8).



a)



b)



c)



d)



e)

Figura 8. Aplicação de Jogos Lúdicos e explanação sobre gestão ambiental (a, b, c, d, e).



a)

b)

Figura 9. Demonstração da correta higienização das mãos (a, b e c).



c)

CONCLUSÕES

- As intervenções educativas através de atividades lúdicas consistem em estratégias importantes para a prevenção de várias patologias;
- Através dos jogos lúdicos as crianças têm a oportunidade de interagir entre si, têm sua criatividade, raciocínio e atenção estimuladas;
- Com os jogos educacionais, o objetivo do aprendizado foi alcançado;
- Realiza-se o tratamento com anti-helmínticos de largo espectro (com a ajuda de médicos veterinários), para o controle da infecção e impedir reinfecções nos animais errantes do local e impedir a infecção infantil.
- Sugere-se o uso adequado de equipamento de proteção individual por parte dos profissionais da Prefeitura que trabalham varrendo o jardim, recolhendo o lixo, realizando a limpeza geral dos parques e na manutenção dos vasos de plantas; e quanto às crianças, sugere-se maior cuidado dos pais;
- O parasita gera risco à saúde e a integridade do organismo dos estudantes que realizam atividades físicas neste local; de modo que, alerta-se estes também.

REFERÊNCIAS

AMORIM, F. D. B.; AMADOR, D. D.; MARINHO, A. H.; ALMEIDA, R. A., ROSALMEIDA, M. D. P.; FARIAS, L. X. N.; CARVALHO, L. L. F.; SOUSA, J. O.; NOGUEIRA, R. B. S. S.; LIMA, C. M. B. L.; ALENCAR, V. M. P. D. **Aprender e ensinar parasitologia brincando**. Paraíba. 2013. Anais...XI Encontro de Iniciação à Docência, UFPB-PRG. 6CCSDFPMT03-P. 2013.

ANDRADE, V. A.; COSTA, M. A. F.; BARBOSA, J. V. **Ocorrência de ovos de *Ancylostoma* spp. em amostras de fezes de gatos (*Felis catus* LINNAEUS, 1758) domiciliados em uma área escolar da Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. RJ, Brasil. Cadernos UniFOA, n. 20, 2012.

SANTARÉM, V. A.; GIUFFRIDA, R.; ZANIN, G.A. **Larva migrans cutânea: ocorrência de casos humanos e identificação de larvas de *Ancylostoma* spp em parque público do município de Taciba**. São Paulo. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v. 37, n. 2, p. 179 -181. 2004.

TOSCANI, N.V.; SANTOS, A. J. D.; SILVA, L. L. M.; TONIAL, C. T.; HAZAN, M.; WIEBBELLING, A M P.; MEZZARI, A. **Development and analysis of an educational game for children aiming prevention of parasitological diseases**. Interface: Comunicação, Saúde e Educação, v.11, n.22, p.281-94, 2007.

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DOS BEBÊS PROTAGONISTAS

Fernanda Aparecida Varraschin

Pedagoga, UEPG. Pós - graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, FSF. Professora de Educação Infantil, Ponta Grossa - PR... E-mail: fernandavarrasquim@hotmail.com

Gisele Brandelero Camargo

Doutoranda em Educação, PPGE UFPR. Pesquisadora na linha de Cultura, escola e ensino. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa – PR. E-mail: gi_bcp@hotmail.com

RESUMO: O texto apresenta a experiência de professoras de uma turma da educação infantil (infantil II), de uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR, na implementação de um projeto de investigação interdisciplinar com bebês de dois e três anos de idade. O projeto intitulado “voa no céu”, propõe a criança pequena como agente social, produtora de conhecimento e cultura. Como cerne do processo educativo, através de suas múltiplas linguagens e maneiras de comunicação, os bebês elegeram a temática e as questões motivadoras do projeto de investigação. As professoras, atentas e sensíveis às formas peculiares de expressão dos seus bebês organizaram o projeto, ao longo do primeiro semestre letivo de 2017, com o objetivo de conhecer os animais e objetos que voam no céu. Definiram como percurso

metodológico: apreciação de vídeos e livros, interação e observação do real, estudo de meio, musicalização, exploração dos movimentos corporais e a confecção de materiais concretos. A metodologia de projetos de investigação interdisciplinar embasada em princípios das metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018) pressupõe a ação social da criança pequena (SARMENTO, 2005, CORSARO, 2011, COUTINHO, 2010), considerando que a expressão e comunicação dos bebês têm uma dimensão corporal (LE BRETON, 2009). Ao final do projeto foi perceptível que os bebês descobriram várias possibilidades de voar no céu e desenvolveram a consciência planetária de cuidado ao meio ambiente onde vivem. Além disso, foi possível refletir acerca das práticas pedagógicas que evidenciam os bebês como protagonistas do processo de escolarização, reconhecendo-os como agentes sociais criativos e competentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ação social dos bebês; Aprendizagem significativa; Projeto de investigação interdisciplinar;

INTRODUÇÃO

Os projetos de investigação interdisciplinar se revelam como uma metodologia ativa na educação básica, caracterizada pela “inter-relação entre

educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. (BACICH, MORAN, 2018, p.4). A partir desse conceito, entendemos que motivar as crianças à investigação colocam-nas no centro do processo de escolarização, valorizam os interesses das crianças, suas competências e habilidades, seus conhecimentos prévios e sua ação social no contexto escolar.

Os projetos de investigação interdisciplinar são as estratégias pedagógicas adotadas na Educação Infantil de uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. Eles permeiam as ações docentes e discentes ao longo do ano letivo, sendo que cada projeto é delimitado com o prazo de um semestre. Através deles, são desenvolvidos vários aspectos do currículo escolar para a Educação Infantil, de forma lúdica, criativa, concreta e significativa para todos os atores da escola.

O papel dos professores, nesse processo, se manifesta na mediação sensível e favorecedora das ações da investigação. Às crianças cabe a função de eleger as questões mobilizadoras do projeto, definir o percurso metodológico, testar as hipóteses da pesquisa. Isso por que, compreendemos as crianças como agentes competentes, detentoras de saberes próprios de suas infâncias e criadoras de cultura (SARMENTO, 2005).

Considerando isso, apresentaremos nesse texto algumas reflexões acerca da ação social das crianças, em um projeto de investigação interdisciplinar, desenvolvido no primeiro semestre de 2017, em uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. A turma a que nos referimos era formada por crianças com a faixa etária entre um e dois anos de idade, ou seja, eram os bebês da escola!

Entendemos que atuar com bebês requer de nós professoras, flexibilidade, sensibilidade e compreensão de que há diversas formas de aprender e comunicar, para além da fala verbal. Os bebês da turma de Infantil II foram os sujeitos, produtores de conhecimentos, desse projeto de investigação. No total, 14 alunos compunha a turma. Todos iniciaram o ano de 2017 caminhando, falando algumas palavras, sendo que 12 deles usavam fralda, e com o passar do tempo, foram ampliando suas habilidades. Essas características do grupo de crianças da turma nortearam nossa rotina de alimentação, descanso, higiene, brincadeiras, estudo do meio e demais atividades do cotidiano escolar. Em todas essas vivências destacamos que o cuidar e o educar estiveram presentes e indissociáveis. Assim, enquanto cuidamos da higiene e troca de fralda, por exemplo, implicitamente ensinamos sobre os cuidados com o corpo, exploramos movimentos, gestos, falas e desenvolvemos a afetividade dos bebês. Em outros momentos, quando oferecemos materiais pedagógicos, como tintas, massinha de modelar, ou outros, cuidamos para que não se machucassem, para que se relacionassem com os colegas, ampliassem seus vocabulários e acessassem suas potencialidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Dessa forma, entendemos que todas as ações que desenvolvemos com os bebês

alcançaram os objetivos de cuidados e de ensino aprendizagens, valorizando suas ações, falas, gestos e diferentes modos de expressão do que pensam e sentem.

Essa perspectiva de compreensão da criança foi empregada no projeto de investigação interdisciplinar intitulado *Voa no Céu*. As crianças da turma Infantil II nos mostraram o que lhes causava curiosidade e interesse. A partir disso, oferecemos estratégias e recursos para que pudessem ampliar seus conhecimentos sobre a temática.

Apresentaremos, na sequência desse texto, as etapas de criação e execução do projeto *Voa no Céu*, dos bebês do Infantil II de uma escola da rede privada de Ponta Grossa - PR e traremos algumas reflexões acerca do protagonismo infantil dos bebês no contexto escolar.

1 | O PROJETO VOA NO CÉU

As turmas de Infantil II têm como característica, nessa escola, abranger alunos que estão, na maioria das vezes, tendo o primeiro contato com a vida escolar. O primeiro ano na escola significa, muitas vezes, a primeira experiência do bebê em outra instituição social que não a familiar, por um determinado período de tempo diário. Significam novas rotinas, sensações, cheiros, vivências, o convívio com outras crianças.

O choro da adaptação revela muitas coisas para quem adota uma postura sensível. Assim nos ensina Pino (2005, p. 267) quando diz que o choro deixa de ser um elemento puramente fisiológico na medida em que o bebê acessa outros aspectos da cultura em que está inserido, ou seja, o choro “diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão da criança”.

Aliás, o corpo do bebê, suas formas de expressão, nos mostram muito do que sabem, desejam, temem, etc. Concordamos com Coutinho (2010, p.114) quando afirma:

[...] entendemos que o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social.

No ano de 2017, na fase da adaptação, as professoras do Infantil II buscavam variados recursos para fazer os bebês se sentirem seguros, protegidos, acarinhados na escola. Sempre atentas às expressões corporais deles, perceberam que se acalmavam e se divertiam na área externa da escola, quando ficavam em contato com a natureza, visto que se trata de uma área verde, com árvores e flores de várias espécies. Assim, as professoras propunham atividades diferenciadas nesses espaços como: experimentação dos elementos da natureza, apanhando folhas secas

das árvores, molhando as plantinhas; brincadeiras livres e dirigidas utilizando bolhas de sabão, bolas, musicalização, entre outros.

Nesses momentos, de contato com as áreas externas da escola, era perceptível os olhares atentos dos bebês para as aves que ali voavam. Eles observavam os passos, gestos e sons dos pássaros e imitavam-nos. Curiosos, os bebês perseguiam-nos, como se estivessem convidando para a brincadeira. Ficavam intrigados ao verem que voavam! Por vezes, encontravam penas caídas no chão, experimentavam sua textura, formas, cores e logo relacionavam com os pássaros que viram. A cada dia, o interesse e a curiosidade deles aumentava e sempre havia alguma criança apontando para (o que chamavam de) Titi.

No diário de campo das professoras ficou o registro de algumas falas dos bebês, sobre esse momento:

- Olha o passarinho! (Vicente)

- Vem titi. (Lara)

- O titi foi embora! (Giovana). (VERRASCHIN, 2017, p. 02)

Com o passar dos dias, observando o desejo dos bebês em aprender mais sobre os pássaros, desejo este expressado pelo entusiasmo e euforia ao verem o Titi, uma das professoras trouxe para a sala de aula seu passarinho de estimação. Tratava-se de um canário belga, passarinho criado em cativeiro, por tanto acostumado à presença humana, e cuidado por um familiar da professora. Durante a interação dos bebês com o animal, as professoras indagavam as crianças sobre o que estavam vendo e sobre aquilo que já sabiam do animal. Os bebês, a seu modo próprio de falar, afirmavam contentes que se tratava de um Titi, igual aos que ficavam na área externa da escola; que faz Piu Piu e que voa no céu (VERRASCHIN, 2017). Por uma semana, o assunto mais desejado entre os bebês, foi a visita do Titi da professora.

Aliado a isso, os bebês começaram a observar outros animais que voam, como as borboletas, abelhas e mosquitos, demonstrando um grande interesse por seres que voam. A partir desse entusiasmo, surge o projeto de investigação interdisciplinar da turma de Infantil II, intitulado: Voa no céu. As professoras entenderam que seus alunos, os bebês da escola, desejavam saber: O que voa igual passarinho? Essa foi eleita a pergunta mobilizadora do projeto de investigação.

Em roda de conversa, as professoras atentas às falas e expressões dos alunos, estimularam-nos a contarem o que sabiam sobre as aves e outros animais que voam no céu, e com diário de campo nas mãos, registravam tudo que consideraram importante para as etapas seguintes do projeto.

Vale lembrar que, nessa faixa etária, as crianças estão em processo de desenvolvimento da oralidade, e nem todos participam falando, verbalmente, nas rodas de conversa. Por isso a professora deve estar atenta a cada movimento e expressão dos bebês. Ao encontro disso, Coutinho (2010, p. 128) nos explica que:

As crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar e o fazem de modo intencional. É importante que tenhamos isso em conta, porque uma das questões que acompanham os debates em torno do corpo dos bebês é o seu caráter condicionado, interpretado como puramente instintivo. O fato é que mesmo que ao nascer o bebê tenha reações corpóreas que são fruto de seu instinto, ele vai progressivamente, e muito cedo, tendo manifestações que são elaboradas a partir das suas experiências socioculturais.

Ao concordar com essa premissa, afirmamos que as crianças usam sua linguagem corporal para dizer o que desejam. Inicialmente fazem isso imitando seus pares ou os adultos com quem convivem, absorvendo as regras sociais, internalizando os significados dos gestos, tons de voz, sinais corporais que aos poucos são interpretados e até mesmo modificados por eles, na medida em que se sentem confiantes no mundo social em que vivem. A isso, Corsaro (2011) chama de reprodução interpretativa. Segundo o autor, esses termos significam:

O termo interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos ao longo desse livro, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. (CORSARO, 2011, p. 31 e 32).

Dessa forma, compreendemos que os bebês nos mostraram, intencionalmente, seus conhecimentos sobre o tema da investigação e apontaram, a partir da reprodução interpretativa, as hipóteses a serem testadas durante a pesquisa, como podemos observar no trecho que segue:

Enquanto conversávamos em roda sobre os animais que voam, o Murilo disse que o passarinho verde voava, indicando que reconhece uma cor e que provavelmente estava relacionando o assunto à um passarinho que já havia visto. A Gabriele interagiu com o amigo Murilo, imitando uma borboleta com as mãos ao passo que a Júlia imitou o som da abelha (zumm). Na medida em que interagem, conversando sobre os diferentes animais que voam, o Antônio levantou uma nova questão ao dizer que o avião também voa no céu, mostrando que o caminho do projeto não seria apenas sobre animais. (VERRASCHIN, 2017, p. 02)

Cada bebê, à sua maneira, enfatizou o que era significativo para si. As relações estabelecidas entre seus pares, seus diálogos, olhares trocados, falas e gestos, suas ações e o modo de estar nesse universo chamado escola, requerem do adulto um olhar de estranhamento, a fim de compreender como tecem suas relações sociais e os elementos das culturas infantis, assim como nos explica Coutinho (2010, p. 88)

A desnaturalização das ações das crianças em relação às relações sociais que constituem suas relações de pares é fundamental para que se possa avançar na compreensão sobre como essas relações se constituem e quais são as possibilidades de ação a partir de diferentes arranjos interativos.

Diante das hipóteses levantadas pelos bebês, em relação às cores, formas, origem dos animais e objetos que voam no céu, as professoras delimitaram um caminho para a investigação, organizando diferentes estratégias, como vídeos,

histórias, músicas, brincadeiras que estimularam o conhecimento sobre o tema da pesquisa. A seguir, apresentaremos o percurso metodológico vivenciado pelos bebês do Infantil II nesse processo de investigação.

1.1 Perguntas x respostas: os caminhos para produção de conhecimento

Entusiasmados com o projeto de investigação interdisciplinar da turma, as famílias dos bebês também se envolveram na ação da pesquisa. O aluno Antônio levou para os colegas seus dois passarinhos de estimação, o Tico e a Fer, e todos ficaram mais uma vez encantados em ver os animais de tão perto. Aproveitando a situação, as professoras estimularam os bebês a diferenciarem cores e formas, incentivando a tocarem nas penas nos passarinhos para sentirem suas texturas e observarem de perto sua coloração, relacionando com outros objetos dispostos na sala de aula. Além disso, conversaram com os bebês sobre as características dos outros animais que também voam, como por exemplo: do que se alimentam, quais tamanhos possuem, como se comportam na natureza, sempre numa linguagem possível de ser compreendida por eles. Entendemos que a lógica da criança não é ilógica, mas constitui a organização própria e discursiva das culturas da infância. Ou seja, o trânsito entre esses dois mundos é uma característica peculiar da cultura da infância (SARMENTO, 2005), por isso, ao aproximar nossa fala da compreensão dos bebês, acreditamos que não minimizamos o acesso ao conhecimento, apenas adequamos a lógica formal à sua lógica infantil.

No anfiteatro do colégio, em um telão, apresentamos imagens de pássaros, abelhas, borboletas, aviões, helicópteros, entre outros animais e objetos que voam. O telão, com imagens grandes facilitaram a percepção e compreensão dos bebês sobre o assunto abordado. Nessa faixa etária é importante o trabalho com imagens e contato com o real. Como podemos observar no trecho que segue, do diário de campo, percebemos que os bebês identificaram várias cores e formas nas imagens mostradas no telão e compreenderam que para voar no céu é necessário ter asas.

Enquanto observavam as imagens no telão, brincavam de voar no espaço do anfiteatro. Nós, professoras, falávamos as cores dos animais e objetos que apareciam lá em voz alta para que recordassem o que tínhamos visto na sala de aula. A cada nova fotografia mostrada no telão, fazíamos essa fala (sobre as cores). Os bebês imitavam os movimentos daquilo que viam nas fotografias. Observamos que independente das cores (que falávamos) eles apreciavam as imagens das aves e as imitavam. (VERRASCHIN, 2017, p. 04).

Entendemos que essa descoberta foi muito importante para os bebês, pois conseguiram relacionar o ato de voar às asas, independente das cores presentes nos animais ou objetos. Essa compreensão também foi significativa para nós professoras, porque, até esse momento, não havíamos percebido a dissociação desses elementos para responder a pergunta da pesquisa.

Em outra estratégia que vivenciamos, um vídeo sobre voo de algumas

aves, os bebês imitaram os gestos e sons dos animais, promovendo a interação social das crianças. Na sequência disso, construímos, juntos um passarinho, com materiais recicláveis, através do qual as crianças puderam expressar as cores que vislumbraram nas aves das imagens e vídeos. Nossas construções em sala de aula acontecem sempre em com pequenos grupos, pois assim é possível ouvir e ver a todos os alunos durante a proposta. A esse respeito, Malaguzzi (1999, p. 99) nos diz que “[...] esse arranjo permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisas sobre a aprendizagem cooperativas, bem como sobre a permuta e a divulgação de ideias.” Assim, concordamos com Malaguzzi (1999, p. 99) quando afirma que os trabalhos com pequenos grupos facilitam “as construções sociais, cognitivas, verbais e simbólicas”.

Com essa premissa, alguns bebês trabalharam, em pequenos grupos, alguns rasgando o jornal para a construção do pássaro de *papel machê*, e outros pintando a ave com tina guache. Construímos, coletivamente, uma ave com as asas abertas para entender seu esquema corporal: as asas que permitem voar, os pés, bico, etc. Sempre considerando as escolhas dos bebês em relação às cores e decoração do pássaro. No dia seguinte, as professoras trouxeram, em uma caixa surpresa, penas iguais a dos pássaros que eles observavam e incentivaram a exploração dessas penas através dos órgãos dos sentidos. Além disso, as professoras convidaram os bebês para pintarem com as penas. Atividade que chamou a atenção deles.

Trabalhando com luz e sombra, com auxílio do retroprojetor, as crianças brincaram de adivinhar quais eram as imagens de pássaros em meio a outros animais e, posteriormente, confeccionaram uma instalação (atividade suspensa no teto) de passarinhos com pratinhos de papelão com as cores de pássaros apreciadas no vídeo apresentado em aula, percebendo que independente da cor os pássaros em geral voam.

A cada descoberta dos bebês em relação aos animais e objetos que voam, novas construções e produções materiais para registrar o aprendido. Essas produções dos bebês ficaram expostas na sala de aula e acessível a eles, pois entendemos que são autores de suas produções e por isso podem manuseá-las sempre que desejarem. Além disso, as produções feitas pelos bebês são maneiras de os pais acompanharem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos

Em outro momento de investigação, observando o borboletário do laboratório de Ciências do colégio, os alunos perceberam as asas no animal e compararam com as do pássaro. Perceberam os diferentes tamanhos e cores, e também, entenderam que suas asas são delicadas e por isso, devem ter cuidado.

Enquanto apreciávamos o borboletário observando os diferentes tamanhos e cores das borboletas, Gabriele debruçada sob a mesa, começa a cantar a música da borboletinha mostrando sua capacidade de relacionar o animal a algo que já conhecia (VERRASCHIN, 2017, p.05).

Para imitar o voo da borboleta, os bebês utilizaram tecidos coloridos, dispostos

pelas professoras na sala de aula e ao som de músicas relaxantes, imaginavam e brincava como borboletas voando.

De acordo com Sarmiento (2003, p. 53) “o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e possibilidades desse processo.” Entendemos que, enquanto imitavam o voo da borboleta ou do pássaro, os bebês construía concepções através do imaginário e isso favoreceu aprendizagem significativa do tema de nossa investigação.

Outra descoberta importante nesse processo de investigação aconteceu quando as professoras mostraram, através de uma história, que a borboleta não nasce borboleta, mas se torna uma por meio de uma transformação (a metamorfose). As professoras contaram para os bebês, com a linguagem lúdica e apropriada para sua compreensão, acerca das etapas de transformação da borboleta. Eles, curiosos e atentos, compreenderam a história e pediram para que as professoras recontassem várias outras vezes. Por causa desse interesse na metamorfose da borboleta, as professoras organizaram pequenos grupos de trabalho para construção das etapas da metamorfose. No trecho que segue é possível observar o relato do Vicente:

A lagarta nasce do ovo, ela tem muita fome. Come muitas folhas das árvores e depois fica com dor de barriga. Ela fica dormindo na sua casinha um tempão e quando acorda vira uma borboleta! – Vicente contando para seus pais durante a Mostra de Investigação. (VERRASCHIN, 2017, p. 07)

Para aprimorar os conhecimentos sobre a borboleta, os bebês saíram pelo espaço externo do colégio para procurar algum exemplar do animal. Outra vez, as professoras recorreram ao imaginário infantil, propondo um faz de conta, com binóculos mágicos e outros apetrechos necessários para observar borboletas na floresta encantada da sua imaginação. A fantasia dos bebês tornou o momento muito especial, pois se envolveram na atividade de tal modo que acreditaram que os simples rolinhos de papel eram capazes de fazer ver, de forma mágica, borboletas. Durante o passeio pelos jardins do colégio, foi possível ver, de fato, algumas borboletas e outros bichinhos. Isso deu credibilidade às hipóteses criativas dos bebês, no momento do faz de conta.

Para falarem sobre as abelhas, como uma categoria de animais que voam, as professoras solicitaram a ajuda de uma das mães da turma, porque a profissão dela é veterinária e, além disso, por ter acesso à colmeias. Essa mãe, prontamente atendeu ao pedido das professoras e levou algumas abelhas, devidamente isoladas em uma caixa apropriada, para os bebês observarem. Eles, fascinados ao verem as abelhas de perto, não tiveram medo de serem picados e observaram suas características utilizando uma lupa para o aumento da imagem. Durante a observação, as professoras conversavam com os bebês sobre as características das abelhas como suas asas pequenas, o corpo listrado, o ferrão, etc.

Os bebês protagonistas, muito atentos aos estímulos recebidos, também

descreviam suas observações, falando de diversas formas, o que mais lhes afetava. A seguir, o registro de algumas de suas expressões:

Ao observar as abelhas com a lupa, Rodolfo entusiasmado contou que a abelha faz o mel e Vicente acrescentou dizendo que adora bolachas de mel com chocolate e que sua mamãe sempre manda no seu lanche (VERRASCHIN, 2017, p. 08)

Suas expressões revelaram o quanto os bebês são competentes em observar e interferir no seu mundo social, recriando sentidos e significados das culturas da infância. A construção dos conhecimentos acerca dos animais e objetos que voam foram acontecendo paulatinamente, a partir de vivências concretas, experiências palpáveis, nas quais os bebês eram os protagonistas, embora não fossem totalmente autônomos.

Apesar de um consenso de negatividade, que a geração adulta atribui às crianças, em especial aos bebês, como “criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*o a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.” (SARMENTO, 2003, p. 52 e 53), verificamos que os bebês exercem ações competentes e criativas no seu universo social.

Com a perspectiva da valorização da participação da família na escola, as professoras convidaram algumas mães da turma para fazerem receitas culinárias utilizando o mel das abelhas. Assim, no ateliê de degustação do colégio, fizeram um bolo de mel, juntamente com os bebês. A cada ingrediente uma experiência de sensações. Os bebês cheiravam, sentiam sua textura, gostos, etc. e dessa forma, o mel das abelhas ganhou um novo significado para eles.

A última hipótese do projeto de investigação interdisciplinar, eleita pelos bebês, foi a de que o avião voa no céu. Nessa etapa do trabalho, depois de todas as experiências práticas vivenciadas com os alunos, pareceu difícil organizar estratégias palpáveis para levá-los a testagem e aprendizagem sobre o avião. Todavia, as professoras sabiam da necessidade do contato com o real para que o conhecimento construído se tornasse significativo. Assim, as professoras planejaram um estudo de meio, visitando o aeroporto da cidade. Mais uma vez, contaram com a ajuda de algumas mães da turma, visto que se tratava de crianças pequenas para uma saída a campo. A organização do estudo de meio foi permeada de diversas precauções, que foram desde pensar as condições climáticas do dia da saída até a preocupação com o fluxo de voos no pequeno aeroporto da cidade. A intenção dessa saída a campo era oportunizar uma experiência de observação dos aviões sobrevoando o céu da cidade. Então, contando com a colaboração da coordenação do aeroporto, a visita dos bebês foi agendada num horário que pudessem acompanhar o pouso, desembarque, embarque e decolagem do avião.

Foi uma saída a campo cheia de entusiasmo e expectativa por parte de todos os envolvidos. Ao chegarem ao aeroporto, os bebês exploraram todos os espaços, confiantes e felizes por terem a presença dos familiares além de suas professoras.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcante (1998, p. 154) quando nos diz que “o envolvimento dos pais na escola mostra aos alunos que o aprendizado formal e o bom desempenho escolar são importantes, resultando em um ambiente escolar positivo, conduzindo ao aprendizado”. Acreditamos que os bebês apreciaram muito essa experiência e interiormente construíram significados que alicerçarão suas próximas experiências na escola formal.

As crianças puderam conhecer o aeroclube e ver de perto alguns aviões de porte menor. Além disso, conheceram os bombeiros que cuidam da segurança do aeroporto. Eles mais uma vez ficaram fascinados!

Ao final do primeiro semestre de 2017, encerramos nosso projeto de investigação interdisciplinar com a turma do Infantil II. Na síntese das avaliações enfatizamos a ação protagonista dos bebês diretamente na definição do tema e da pergunta da pesquisa e influenciaram a escolha do percurso metodológico da investigação.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que atuar com projetos de investigação interdisciplinar requer uma visão de metodologias ativas que possibilitem o protagonismo dos alunos. Segundo Moran:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, pg.17)

Ao contrário disso, o modelo tradicional de ensino acaba limitando esse tipo de trabalho, pois o centro é o professor que transmite o conhecimento.

O tema dos projetos de investigação é sugerido pelas crianças seja numa conversa verbalizada ou apenas por gestos ou olhares curiosos que demonstram interesse em aprender sobre determinado assunto. Além disso, as crianças participam democraticamente decidindo como acontecerá a investigação. A esse respeito, Morán (2015, p.18) nos diz:

Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

Como aqui estamos falando de projeto de investigação interdisciplinar com bebês, devemos levar em conta que o trabalho minucioso pode ser mais demorado para alcançar seus objetivos. Além disso, é necessário um trabalho pautado em concretudes, tanto nos objetos reais e palpáveis como no contato físico intenso.

Ao trabalhar cada hipótese do projeto, as professoras tiveram a sensibilidade de

trazer para a sala de aula os animais para serem observados como o passarinho, a borboleta e a abelha. Os alunos não ficaram presos apenas a imagens e estereótipos. Foi possibilitado o contato com o real e valorizado a forma de como esses alunos entendiam e enxergavam cada animal.

No caso da hipótese do avião, eles poderiam ter trabalhado apenas com imagens, histórias e brinquedos, mas com a participação das famílias puderam apreciar de perto o avião tornando a aprendizagem muito mais significativa.

Percebemos que durante a investigação, os bebês estavam envolvidos plenamente nas experiências e demonstravam compreender as questões trabalhadas e, para além disso, agiam com respeito e cuidado com o meio ambiente, seja com os animais que nele habitam ou preservando os espaços verdes da escola, como os jardins, as flores, as árvores, etc. entendendo que os animais precisam desses espaços para viver.

Durante o semestre, os bebês participaram ativamente de cada etapa do projeto sendo os próprios protagonistas do trabalho. Notamos que, independente da idade, a criança é capaz de produzir e transformar o conhecimento e, mesmo sem a totalidade de sua autonomia, com a mediação de um educador atencioso que perceba suas expressões, valide seus conhecimentos, dê credibilidade às suas culturas, é possível ser protagonista na escola.

Enfatizamos que os trabalhos coletivos propiciaram momentos de interação entre os bebês e contribuíram para desenvolver várias habilidades, como: aprender a esperar sua vez, respeitar o espaço e escolha dos amigos, a conhecer os outros e a si mesmo estreitando os laços afetivos tanto entre as crianças como com as professoras.

De forma lúdica e com linguagem adequada a sua compreensão, o infantil II conseguiu construir conhecimentos significativos, cheio de descobertas e curiosidades que, certamente, alicerçarão os próximos processos de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BACICH, Liliam; MORAN, José. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), vol.2, n.2, pp.153-160, 1998.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. [TESE] Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância. Universidade do Minho: Portugal, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da**

primeira infância. Porto Alegre: Artmed, p.59-104, 1999.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção **Mídias Contemporâneas Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. III, p. 15 – 31, 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

VARRASCHIN, Fernanda A. **Diário de Campo**. Ponta Grossa, 2017. Não publicado.

TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDO POR CRIANÇAS PROTAGONISTAS

Daniele Pires Dias

Pedagoga, UEPG. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela IBPEX, Pós-graduação em Arteterapia pela CENSUPEG, Pós-graduação em Tecnologias da Info Comunicação na Ação Pedagógica pela PUC PR, Professora de Educação Infantil em Ponta Grossa, Paraná. E-mail: ddias@colegiosmaristas.com.br

Gisele Brandelero Camargo

Professora lotada no DEPED UEPG, Mestre em educação; Doutoranda em educação pela UFPR, Pesquisadora na linha de Cultura, escola e ensino do PPGE UFPR. E-mail: gi_bcp@hotmail.com

Maria Cristina Starcke

Historiadora, UEPG, Pós-graduação em Pedagogia escolar, administração, orientação e supervisão pela IBPEX, Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na Ação Pedagógica pela PUC PR, Coordenadora pedagógica da Educação Infantil em Ponta Grossa, Paraná. E-mail: mstarcke@colegiosmaristas.com.br

RESUMO: Este texto trata de refletir sobre a ação protagonista da criança em um projeto de investigação interdisciplinar, no qual as crianças de uma turma de educação infantil (infantil v), buscaram conhecer as diferentes tecnologias de comunicação existentes e sua evolução ao longo do tempo. As descobertas das crianças revelaram múltiplas possibilidades

de aprendizagens significativas por meio de projeto de investigação. Com a duração de um semestre letivo, no ano de 2018, o projeto teve como objetivo compreender a função social das tecnologias de comunicação, tais como telefones, e-mails, cartas, chamadas de áudio e vídeos, canais do *youtube*, entre outros. Partindo do conhecimento prévio das crianças, as questões norteadoras do projeto foram eleitas e a partir delas, definidas como metodologia de investigação: roda de conversa, visitas monitoradas, entrevistas, conversas por áudio e vídeo, correspondências por escrito e criação de um canal no *youtube*. Considerando que a criança é produtora de cultura, competente, criativa e o centro do processo de escolarização, os autores que embasaram esse projeto foram Sarmento (2004, 2005, 20081), Corsaro (2011), Moran (1995,2010), entre outros. A prática pedagógica estimulou a participação efetiva das crianças, tanto na organização quanto na execução das ações investigativas. As descobertas das crianças sobre como as tecnologias de comunicação afetam o cotidiano das pessoas, facilitando a interação e encurtando as distâncias marcaram os resultados do projeto. A interação entre adultos e crianças e uma prática pedagógica que valoriza a infância, reconhecendo seus conhecimentos geracionais tornaram, através desse projeto, a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo infantil; Projetos de investigação interdisciplinar; Tecnologias de comunicação.

INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica baseada em projeto de investigação é inovadora e atraente, pois apresenta um currículo em movimento, permite o envolvimento de diversas áreas do conhecimento e possibilita trabalhar cotidianamente com metodologias diferenciadas.

Essa proposta coloca-se como uma das expressões da concepção aprendizagem em rede de conhecimento escolar, que permite aos professores e crianças analisarem os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso os conhecimentos socialmente construídos e suas experiências socioculturais. (MOSCHETO e CHIQUITO, 2007, p. 103).

A ideia de projetualidade permite a comunicação efetiva entre professor e alunos e, ao mesmo tempo, a utilização da pedagogia da escuta¹, ou seja, é neste momento que os professores ouvem os relatos dos conhecimentos prévios das crianças e identificam o que querem investigar, a partir da eleição de uma pergunta investigativa, eixo norteador de suas curiosidades. Em seguida, levantam hipóteses, confirmações, possibilidades para ampliar e aprofundar o interesse e o entendimento sobre a investigação a realizar. O professor ouvinte, observa, reflete e identifica qual é o foco que mais chama a atenção das crianças, entendendo a lógica de suas colocações. Vale lembrar que a lógica da criança não é ilógica, mas constitui a organização própria e discursiva das culturas da infância (SARMENTO, 2005). Ou seja, a aproximação e valorização da lógica da criança nos projetos de investigação não inferiorizam o conhecimento revelado por ela, colocando-a no patamar de ilógica, ao contrário, traz imbricados vários elementos de sua cultura infantil.

Quando, no cotidiano da escola, a criança lança uma pergunta a seus professores e ou colegas, a postura docente adotada é a de mediação que, ao invés de oferecer respostas prontas e definitivas, incentiva a reflexão da criança a partir de outras perguntas, para por fim, leva-la a construção dos conhecimentos significativos. Neste momento, a expressão de suas indagações, dúvidas ou questionamentos, aproxima cada vez mais a criança de seu objeto de curiosidade e necessidade de aprender. Não podemos subestimá-la de forma nenhuma! A criança é competente e capaz. Precisamos creditá-la, pois “toda a criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido as suas experiências”. (CORSINO, 2009, p.117).

1. Pedagogia da escuta – “pode ser definida por um leque de conhecimentos, que nos conectam com o outro de maneira integral. Remove o indivíduo do anonimato, nos legitima e nos dá visibilidade”. (RINALDI, 2016, p.236).

Considerando isso, compreendemos que trabalhar com projetos de investigação inter-relaciona linguagens e culturas, oportuniza a pedagogia da escuta e exalta cada vez mais o protagonismo infantil. Além disso, favorece outras formas de organização do espaço escolar constituindo diversos ambientes educativos, que abrangem várias áreas do conhecimento, na sala de aula, como por exemplo: jogos matemáticos, literatura infantil, imaginários, brinquedos e faz de conta, ambiente de construções com materiais concretos, ambiente temático do projeto de investigação e ambientes para o acesso ao mundo virtual. Nesses ambientes, a criança transita, ora conduzida intencionalmente pelas professoras, ora movida por seus interesses e escolhas próprias. Segundo Moran (2010, p. 19),

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo que também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados. O que impressiona nas escolas com desenhos arquitetônicos e pedagógicos mais avançados é que os espaços são mais amplos, agradáveis.

Todos os ambientes são organizados visando interessar à criança, mas o ambiente que possibilita o acesso ao mundo virtual tem sido o mais cobiçado, pois apresenta múltiplas possibilidades de interação com o universo midiático. Nessa direção, acreditamos que a tecnologia que se apresenta como um meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem (Moran, 2010).

Percebemos a familiaridade da criança dessa geração com as linguagens e códigos midiáticos, bem como sua facilidade em estabelecer um paralelo do mundo real com o mundo digital. Essa característica, dentre outras, diferencia a infância dessa geração de outras gerações infantis, de adultos ou de idosos, Para o entendimento desse conceito poderíamos partir do princípio que geração é um tipo de identidade, abrangendo grupos etários, imbricados no processo histórico social (MANNHEIM, 1928), mas que “[...] o mesmo contexto social não afeta igualmente todos os indivíduos de um grupo de idade e vivência – classificados ou auto identificados como geração – verifica-se que segmentos dessa geração podem assumir posturas e caminhos sociais diferentes ou até opostos” (BRITTO DA MOTTA, 2004, p. 351).

Com isso, compreendemos que as crianças dessa geração, desde muito pequenas, estão muito habituadas e confiantes em suas habilidades digitais e manuseio dos elementos que compõem o mundo virtual, ou seja, é natural para a criança tocar a tela de um computador ou celular, buscar entretenimento nas redes sociais virtuais, participar de conversas e grupos de relacionamento em meios eletrônicos, acessar notícias do mundo todo em alta velocidade na internet, etc.

A partir dessa premissa, relataremos nesse texto, a experiência de um projeto de

investigação interdisciplinar, com crianças de uma turma de Educação Infantil, com a faixa etária de quatro e cinco anos de idade. Tal projeto foi implementado no primeiro semestre do ano de 2018, na turma do Infantil V, em uma escola da rede privada de Ponta Grossa – PR. Importante destacar que o projeto é uma opção metodológica do currículo dessa escola, e possibilita à criança a ação social de investigação e construção do conhecimento. Na sequência desse texto, descreveremos como surgiu o interesse pela temática do projeto de investigação intitulado: O que tem dentro do celular, bem como foi organizado o percurso de busca pelas respostas que mobilizaram as crianças. A partir disso, buscaremos trazer reflexões acerca da ação social da criança no contexto escolar e sobre as metodologias ativas na Educação Infantil.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: O QUE TEM DENTRO DO CELULAR?

O contato com alguns celulares que estavam dispostos na sala de aula promoveu uma inquietação entre as crianças da turma e nas conversas entre si, explicavam, a seu modo, o que conheciam sobre esse aparato de comunicação:

- Tem o tempo, meu pai olha lá se está calor. (Isadora, 5 anos)
- Tem cartão de crédito, um banco com dinheiro. (Eduardo, 5 anos)
- Tem fios. (Carolina, 5 anos)
- Fios que encaixam em um buraco, tem vidro na frente. (Vicente, 4 anos)
- Tem carta para ler. (Heitor, 4 anos)
- Tem pilha. (Larissa, 4 anos)
- Não Larissa, é bateria. (Eduardo, 5 anos)
- Tem relógio. (Caio, 4 anos)
- Tem net flix no celular do meu pai. (Nathália, 4 anos)
- Tem Instagram no da minha mãe. (Isadora, 5 anos)
- Meu pai só usa o “zap zap” no celular dele. (Eduardo, 5 anos)
- Joguinho. (Nathália, 4 anos)
- Tem you tube. (Isadora, 5 anos)
- Manda mensagem. (Larissa, 4 anos)
- Música. (Caio, 4 anos)

- Carta com a letra M. (Diogo, 5 anos)
- Tenho tablet, minha mãe tem Snapchat. (Isadora, 5 anos)
- No celular tem pessoas para conversar. (Heitor, 4 anos)
- Tem desenho e filme. (Nathália, 4 anos)
- Tem ligação para ligar para alguém. (Isadora, 5 anos) (DIAS, 2018, p. 2).

Tais questionamentos, ouvidos pelas professoras da turma, foram discutidos na roda de conversa inicial em uma das aulas e, devido a curiosidade das crianças, definiram que a pergunta mobilizadora do projeto de investigação interdisciplinar daquele semestre seria: o que tem dentro do celular?

Destacamos que os conhecimentos das crianças são caracterizados por um conjunto de saberes, anteriores aos escolares, pautados em suas experiências extracurriculares, e por meio das quais são capazes de fazer escolhas, comunicar suas ideias, tomar decisões, criar culturas e agir no meio social onde estão inseridas.

Nesse sentido, percebemos que as crianças demonstraram seus conhecimentos, concordando ou divergindo das funções de uso do celular. Alguns falavam sobre o aspecto físico (fios, vidro) dos aparelhos e outros sobre aplicativos possíveis de acessar com eles (instagram, whatsapp, netflix e snapchat). Por fim, todos perceberam que o celular possui muitos recursos eletrônicos e múltiplas funções na vida social das pessoas. Nesse interim, Caio expressa sua observação: “O celular é um telefone. Serve para conversar com as pessoas”. (DIAS, 2018, p.?). O que parecia óbvio se tornou um tema de discussão entre as crianças, pois perceberam que o celular tem a função de um telefone. Assim, eles decidiram que precisavam descobrir quem, quando e onde tinha sido inventado o telefone, afinal este parecia ser, naquele momento, a origem da comunicação virtual entre os seres humanos. Em roda de conversa analisamos a melhor maneira para descobrir as respostas dos questionamentos. As ideias foram anotadas pelas professoras no Diário de campo da investigação:

- Vamos perguntar para o meu pai, ele sabe de tudo. É professor da Universidade. (Isadora, 5 anos)
- Pergunte para minha mãe, ela sabe de tirar fotos. (Nathalia, 4 anos)
- O meu vô sabe, ele tem muitos telefones de mentira na casa dele, mas não é de foto e não é de pessoas. (Heitor, 4 anos)
- Então não é telefone, her. (Vicente, 4 anos)
- É sim, ele me contou é muito velho. (Heitor, 4 anos)
- Dá para perguntar no Google, é bem fácil. (Eduardo, 5 anos)

Após analisar todas essas possibilidades metodológicas o grupo, de crianças e professoras, decidiu fazer um levantamento de opiniões de algumas pessoas da escola acerca do assunto. Foram entrevistadas dez pessoas no total e, no geral, as respostas, colhidas pelas crianças, informavam que os telefones foram inventados para as pessoas conversarem.

Importante dizer que as entrevistas causaram um efeito de empoderamento nas crianças frente às ações da investigação. A tomada de decisões, a definição do quê, para quem e como perguntar, corroboram com nossa perspectiva em olhá-las como atores do processo de construção da vida social e, por sequencia, educacional. Ou seja, as crianças não são passivas nessa dinâmica, são capazes de perceber, absorver e recriar culturas (SARMENTO E GOUVEIA, 2008).

Ao encontro dessa concepção, relembremos a experiência feita por moradores de Reggio Emília, cidade do norte da Itália, reconstruída no pós-guerra. Lá se repensou a infância dentro dos contextos escolares, valorizando a ação social da criança como protagonista, com o papel central no processo escolar e, por isso, a proposta pedagógica criada por eles se destacou, internacionalmente. Malaguzzi (1999, p.84), quando disse ao mundo: “Queríamos mostrar como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e inventavam, por meio de suas mãos e de sua inteligência [...]”, intentava direcionar o olhar das pessoas para a competência das crianças e seu protagonismo. Entendemos que a ação protagonista que a criança exerce em seu meio é repleta de sentido e significações, encantamentos e curiosidades, concretudes e reflexões implícitas nas múltiplas linguagens que utilizam para se expressarem. Ao encontro disso, entendemos que:

As tecnologias digitais encontram-se tão entrelaçadas com as atividades diárias e vivências das crianças em seu cotidiano que podem servir para viabilizar formas significativas de aprender, as quais pressupõem formas de ensinar divertidas, inovadoras e contextos favoráveis à aprendizagem. (COSTA E SILVA, 2014, p.58).

Assim, na continuidade das ações investigativas do projeto, as crianças optaram em buscar na internet outras informações sobre a invenção do telefone.

No ambiente para o acesso ao mundo virtual, organizado na sala de aula, acessaram muitas informações sobre a origem do telefone. Mediados pelas professoras, observaram a foto de Graham Bell e ouviram atentos, a história dele. Também assistiram a um vídeo explicativo sobre a invenção do telefone. O vídeo foi muito envolvente, pois assim como nos explica Moran (1995, p. 28) “o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e tocamos os outros, que estão ao nosso alcance, através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente”.

Interessante observar que após explorarem o vídeo sobre Graham Bell e a invenção do telefone, outras questões instigaram as crianças.

Em assembleia, com as crianças, aluna Larissa perguntou: “Mas se o telefone

foi inventado por Graham Bell, com Dom Pedro como as pessoas conversavam antes?” (DIAS, 2018, p. ?). Nesse momento Heitor comentou sobre os telefones que seu avô possui e os comparou aos primeiros telefones que serviam apenas para falar e ouvir. Quando percebemos as relações que as crianças estavam tecendo entre o novo conhecimento e os antigos, decidimos propor, outras estratégias metodológicas para continuar a pesquisa. Assim, buscamos conhecer os famigerados orelhões que ficam nos arredores da escola, solicitamos às famílias que levassem para a sala de aula os aparelhos de telefones antigos e as cartas que, por ventura, utilizaram para se corresponder com pessoas distantes.

Construímos um texto coletivo e enviamos três cartas, via correio, sendo: uma para a tia de uma de nossas alunas (Isadora), que mora na França, outra para uma ex aluna da escola, que foi embora para a Itália e uma terceira carta para a avó de nosso aluno Diogo, que mora no Japão. Nosso interesse com essa ação era observar se cada destinatário receberia nossa correspondência e quanto tempo isso levaria. Cada carta teve um conteúdo diferente, com assuntos revelados em um texto construído coletivamente pelas crianças, com informações que consideravam significativas. Para a ex aluna que estava na Itália, o tema da carta foi Saudade, para a tia da Isadora, que morava na França, as crianças decidiram escrever para contar a novidade sobre o nascimento do sobrinho dela, e para a avó do Diogo que mora no Japão, decidiram perguntar “se realmente era noite no Japão, enquanto era dia no Brasil”. (DIAS, 2018, p.?)

Enquanto esperávamos, ansiosos, as respostas das cartas, Diogo contou que, em sua casa, sempre conversava por Skype com sua vó no Japão. As crianças ficaram muito entusiasmadas com o relato do Diogo e decidiram que essa seria outra forma de buscar as respostas para seus questionamentos de pesquisa. Assim, com apoio dos colaboradores da escola, o suporte de tecnologia de informação e o de tecnologia educacional, fizemos uma ligação, via Skype para a avó do Diogo, que mora no Japão. As crianças perguntaram muitas coisas, buscando satisfazer suas curiosidades. Essa ação, de comunicação em tempo real com pessoas que estão do outro lado do mundo, nos fez refletir sobre o que Moran (2010, p. 16) afirma

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

Com isso percebemos cada vez mais a necessidade da integração da tecnologia no cotidiano escolar, bem como a capacitação dos professores para a utilização dessas ferramentas essenciais.

Na escola, as diferentes linguagens, dentre elas a tecnologia, constituem-se importantes instrumentos de conhecimentos, bem como, objetos de pesquisa,

investigação e documentação. Dessa forma, o ambiente escolar movimenta-se, toma corpo, adequando-se às inovações tecnológicas potencializando a construção do processo ensino de forma lúdica,

O uso da tecnologia sugere caminhos significativos e prazerosos ao aprender. Integram saberes do processo pedagógico com as diferentes mídias, capturando olhares e atenções para a reinvenção de suas possibilidades sugerindo um letramento digital.

Imersos no universo digital e tecnológico, as crianças decidiram registrar e divulgar seus conhecimentos novos, construído a partir das ações do projeto de investigação interdisciplinar. Assim, numa roda de conversa, decidiram montar um canal no *Youtube*, a exemplo dos *Youtubers*² que já tiveram acesso.

Vale destacar que

É mais proveitoso entender o YouTube (a empresa e a estrutura de site que fornece) como ocupante de uma função institucional – atuando como mecanismo de coordenação entre a criatividade individual e a coletiva e a produção de significado; e como um mediador entre vários discursos e ideologias divergentes voltados para o mercado e os vários discursos voltados para a audiência ou para o usuário. (BURGESS; GREEN, 2009, p. 60)

Observando o interesse das crianças em divulgar seus conhecimentos, concordamos com Sarmiento (2004, p. 12) quando salienta que as crianças são competentes em exprimir suas culturas infantis

[...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

A criatividade, espontaneidade e habilidade das crianças em expor as informações aprendidas com o projeto de investigação interdisciplinar corroboram com a premissa apresentada por Sarmiento (2004). Os vídeos, para o canal do *Youtube* das crianças do Infantil V, foram gravados, editados e divulgados, através do título: Infantil Marista Pio XII³.

Essa experiência (ainda) tem produzido bons frutos para a Educação Infantil da escola, pois as postagens no canal foram estendidas às outras turmas desse segmento, sendo alimentados com novos vídeos periodicamente. Acreditamos que todas as crianças possuem capacidade de elaborar e expressar suas culturas, “construtoras ativas no seu próprio lugar na sociedade contemporânea” (SARMENTO,

2. Youtubers – Pessoas que se apresentam na mídia, mais especificamente no Youtube, através de vídeos periódicos, independente de seus recursos financeiros ou do potencial artístico. Segundo Burgess e Green, (2009, p. 43-44) os “youtubers talentosos mas não descobertos podem saltar de seus “mundos comuns” para o genuíno “mundo da mídia”

3. Um exemplo de vídeo postado no Canal é o que retrata a descoberta sobre o telefone. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=gTbxulzV0RY>

2004, p. 19).

A partir dessa experiência, podemos afirmar que é importante que o professor da escola da infância construa, na formação inicial e continuada, uma identidade e saberes docentes a partir de um profundo conhecimento sobre os traços distintivos das culturas infantis, de olhar e escuta sensível e, de credibilidade na capacidade protagonista da criança, enquanto ator social, considerando o universo tecnológico e digital tão evidente nessa geração infantil. A partir disso, reafirmamos a necessidade de uma formação coerente, específica, capaz de transformar as práticas pedagógicas com suas metodologias ativas, atribuindo significados aos tempos e os espaços vivenciados pelas crianças nas instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o projeto de investigação interdisciplinar uma opção metodológica dessa escola, o professor passa a adotar um lugar diferente no processo de ensino, ele sai do centro do conhecimento e caminhar ao lado de seus alunos, descobrindo juntos as respostas para as questões da pesquisa, assumindo o papel de investigador ativo, procurando oportunizar ao aluno o acesso aos conteúdos e competências que ainda não detém. Dessa forma, todos são investigadores, sem a hierarquia resguardada, comumente, na adultez. Com essa postura, o professor é um colaborador no processo de investigar, ou seja, compõe uma equipe, juntamente com seus alunos, dá credibilidade e valor aos conhecimentos, ideias e expressões deles.

Durante o processo de descobertas os conhecimentos infantis são valorizados, confirmando que a competência da criança em elaborar hipóteses, validar ou não seus conhecimentos são reais. Ou seja, os professores partem da premissa de que as crianças são capazes, eficazes e inteligentes.

Nesse projeto de investigação intitulado O que tem dentro do celular? a ação docente assumiu essa postura de mediação. Quando conversamos em assembleia sobre a variabilidade de uso do celular, escutamos todas as suas hipóteses em relação a tudo que sabiam sobre o que o celular comporta.

Percebemos que as crianças fizeram relações entre espaços e tempos, entre o novo e o antigo, mensuraram distâncias entre o perto e o longe, observaram as transformações sociais, tanto na forma de como o sujeito se constitui na sociedade onde vive quanto na maneira como possui e utiliza os aparatos modernos.

Através da utilização de materiais concretos, experiências interdisciplinares reais e vivências significativas com múltiplas linguagens, percebemos que o conteúdo do tema estudado contribuiu para a construção dos conhecimentos das crianças. Um exemplo disso foi quando elas perceberam que antigamente era preciso se deslocar até o correio para enviar uma carta, ir até o banco para pegar o saldo bancário, ir até uma loja de brinquedos para adquirir um jogo. Ou seja, as crianças refletiram conosco sobre a ação social do sujeito frente as estruturas sociais. Numa lógica de

raciocínio, puderam perceber que o celular possui muito mais funções do que um simples telefone e por isso, sua utilização na atualidade é intensa entre crianças e adultos. Em relação a isso, no decorrer do projeto de investigação interdisciplinar, discutindo as funções do celular, Ivan teve a ideia de fazer um canal de *YouTube*, porque, segundo ele, “todo mundo gosta de assistir” (DIAS, 2018, p.7) e, assim, poderiam contar às outras crianças o que estavam aprendendo. Essa justificativa para a criação do canal nos faz pensar no conceito de reprodução interpretativa que para Corsaro (2011, p. 31 e 32) se revela quando “[...] as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais”.

Literalmente, Corsaro (2011, p. 32) conceitua o termo da seguinte forma:

O termo interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos ao longo desse livro, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.

Ou seja, da mesma forma em que as crianças (e a infância enquanto categoria estrutural geracional) são afetadas pela estrutura social e pela cultura que integram, também as transformam e recriam, ao longo do processo histórico.

Todas as crianças tem capacidade de ensejar reproduções interpretativas no mundo social, material e simbólico, em que vivem. Na escola, entretanto, de modo geral, essa capacidade é posta à prova, ignorada e subjulgada pela imposição da cultura adultocêntrica. Em grande parte, as práticas pedagógicas, pensadas e organizadas por adultos demonstram a valorização de alguns dos pressupostos biopsicológicos das crianças e para seu desenvolvimento, mas são limitadas quanto aos aspectos sociais da infância, rejeitando-as como atores sociais competentes. Quando a escola para a criança se torna universalizada “desenvolveu-se um trabalho de construção simbólica da infância, também ele enraizado em condições históricas complexas [...], que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Não obstante, refletimos igualmente sobre a cultura de pares, conceito formulado por Corsaro (2011, p. 128) para explicar o “Conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais”.

O canal, nesse sentido, teve objetivo de multiplicar os conhecimentos acessados e produzidos pelas crianças para as pessoas, revelando a história da invenção do telefone e os demais conhecimentos que construíram.

Os vídeos gravados não tinham conotação de dever, nem obrigatoriedade de tarefa a ser cumprida, mas sim experiências prazerosas, trazendo a tona suas vivências dentro da sala de aula por meio de uma aprendizagem colaborativa.

Por isso, as falas foram espontâneas durante as gravações e o convite para as pessoas “inscreverem-se no canal, darem likes, baterem no sininho, visualizarem suas próximas postagens” partiram de suas invenções e criatividade.

A preocupação inicial em dar um nome ao canal, a princípio de Alô Kids, foi algo totalmente organizado, pensado e concretizado por eles. Além disso, o *layout* dos vídeos e os elementos para composição do canal foram iniciativas exclusivas das crianças, reafirmando que a tecnologia faz parte de sua geração infantil.

O uso da linguagem digital para eles, tem sentido ampliado, pois, essa geração entende que os códigos de linguagem “emoji, Whatsapp, Instagram, You Tube” tem a mesma função social da linguagem oral e escrita utilizada por eles cotidianamente, isto é, a comunicação acontece também por meio de imagens.

Percebemos que, para a criança, a tecnologia ainda é uma diversão, apesar de reconhecerem que também se utiliza a tecnologia como uma ferramenta de trabalho para otimizar e qualificar o tempo e a profissão dos pais. Concretizando essa hipótese uma criança gravou um vídeo para compartilhar com os amigos onde o pai, que é agricultor usa a tecnologia. Essa iniciativa da criança revelou quais os programas tecnológicos, recursos midiáticos são colocados no trator para facilitar o plantio e colheita. Notamos que isso motivou as crianças da turma para conversarem em casa sobre as outras possibilidades do uso da tecnologia. Ficamos entusiasmadas com a proporção que o projeto de investigação interdisciplinar atingiu. A partir de uma questão gerou tantas reflexões e aprendizados.

Quando trabalhamos com projetos fica evidente que as crianças apresentam atitudes diferenciadas no comportamento; se tornam mais rápidas em relação ao raciocínio lógico no levantamento de hipóteses e na busca de soluções, elencam hipóteses e conseguem transferir para vida real essa praticidade em buscar possibilidades diversas de resoluções dos problemas, desenvolvem a criatividade e são críticas nas suas comunicações.

Na relação com seus pares, percebemos crianças dinâmicas, em movimento, submetendo suas escolhas e vontades às decisões do coletivo. Nesse sentido, evidenciamos a importância de se trabalhar com projetos de investigação, como metodologia ativa, a fim de contribuir com a formação de alunos pró ativos no seu processo de escolarização. Entendemos que

Ser aluno hoje é saber-se capaz de criar, recriar e produzir conhecimentos, dialogando com seus pares e com o professor, certo de que será ouvido e enriquecido em suas posições e escolhas. É, igualmente, ser agente de transformação e elaboração de condutas e procedimentos sociais. É estar aberto ao novo, ser crítico, participativo, curioso e, sobretudo, ser aprendiz”. (GONÇALVES, et. al., 2010, p. 38).

O papel do professor, neste processo é de abertura, de acolhimento às novas ideias, mas, em contrapartida, ciente de que quanto mais liberdade e criticidade no pensamento das crianças, mais difícil será o seu papel de mediador e integrador de linguagens, exigindo novas competências para a ação docente, em especial,

a capacidade de aprender sempre. Assim, compreendemos que para alterarmos uma formulação conceitual, a ação docente, por exemplo, devemos passar por um processo de transformação interior, gerenciado, dentre outros, pelos acontecimentos evolutivos sócio históricos, que vão do conhecimento ao convencimento, confirmando ou refutando o que já estava postulado em nós intrinsecamente.

Na trajetória de nosso projeto de investigação interdisciplinar, a família não tinha participação efetiva, e ao perguntar a seus filhos o que faziam na escola, eles diziam que somente brincavam. Assim, os pais só tinham acesso aos conhecimentos construídos pela criança na escola por meio do relatório individual semestral. Com o Canal do *Youtube*, nesse projeto, as famílias puderam visualizar, juntamente com o público em geral, as aprendizagens das crianças.

Em síntese, o canal do *YouTube* proporcionou maior abertura à família, aos amigos e, na verdade, a “todo o mundo – fala do Diogo”. (DIAS, 2018, p.7), quando relatou que sua avó, do Japão, havia assistido aos vídeos dele. Para avaliar os resultados desse projeto de investigação interdisciplinar, devemos considerar que precisamos aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar os resultados (MALAGUZZI, 1999, P. 83).

Portanto, valorizamos o processo: a investigação, os meios de pesquisa, hipóteses validadas ou não, atividades colaborativas, até o erro das crianças fazem parte do processo de aprendizagem.

Entendemos que esta forma de trabalho, utilizando metodologias diferenciadas, além de aproximar as crianças do conhecimento significativo, aprimoram nosso olhar para esta geração *touth screen*. Os desafios para o professor aumentarão com o passar do tempo, pois os avanços tecnológicos são evidentes, isto é, a criança estará, cada vez mais letrada no mundo digital.

REFERÊNCIAS

BRITTO DA MOTTA, Alda. Gênero, idades e gerações. In: BRITTO DA MOTTA, A. (Org.) **Caderno CRH. Dossiê: Gênero, idade, gerações** – UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro Recursos Humanos, Salvador/BA, v.17, n. 42, set. /dez, 2004.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **Youtube e a revolução digital**. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas** (org.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

DIAS, Daniele P. **Diário de Campo**. Ponta Grossa, 2018. Não publicado.

GONÇALVES, Adalgisa A. de Oliveira, et al. **Projeto Marista para o Ofício de aluno**. São Paulo: FTD, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANNHEIM, KARL. **Sociologia do conhecimento**, Vol. II, Porto: RES-Editora, 1928, p. 115-176.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda **Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. São Paulo, USP: **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 30 abr. 1995.

MOSCHETO, M. D.; CHIQUITO, R.S. **Projeto marista para a Educação Infantil**. São Paulo: CEMEP, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília – escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana. Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Paula, COSTA, nome; et al. As tecnologias digitais chegaram! O que fazer? Formas inovadoras de aprender. **Tecnologias e educação**: perspectivas para Gestão, conhecimento e prática docente, 1 ed, São Paulo: FTD, 2014, p.58.

GESTÃO DO CONHECIMENTO PESSOAL E *COACHING* NO CONTEXTO ACADÊMICO: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO

Leonardo Fernandes Souto

Bibliotecário do Banco Nacional de
Desenvolvimento Econômico e Social
Rio de Janeiro – RJ

Américo da Costa Ramos Filho

Universidade Federal Fluminense, Departamento
de Administração e Administração Pública
Niterói - RJ

Extrato do paper originalmente apresentado no KM Brasil
2016.

RESUMO: Apresenta-se o estudo realizado com o objetivo geral de identificar as possibilidades de implementação do processo de *coaching* como ferramenta de desenvolvimento de alunos de graduação e sua relação com a gestão do conhecimento pessoal. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa exploratória, quantitativa e qualitativa, fazendo-se uso de pesquisa documental e de pesquisa de campo com alunos do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense (UFF), matriculados nas disciplinas de Gestão do conhecimento; Psicologia; e Métodos e processos – adotando-se a estatística descritiva e a análise de conteúdo para analisar os dados descritivos coletados por meio de questionário. Como resultado, a pesquisa documental permitiu identificar

a implementação de algumas práticas de *coaching* no ambiente acadêmico, direcionadas para alunos de graduação, e a pesquisa de campo demonstrou que, em geral, os alunos de graduação reconhecem a necessidade e o valor do oferecimento do processo de *coaching*, considerando sua aplicabilidade em relação a questões de natureza profissional, acadêmica e pessoal; e sua colaboração para a gestão do conhecimento, desenvolvendo competências técnicas e, no enfoque da gestão do conhecimento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento de competências de gestão de informações e do autoconhecimento. Conclui-se que o *coaching* apresenta um grande potencial para maximizar os efeitos do processo educacional universitário e que se pode pensar em um processo educacional que contemple, complementarmente, ações de acompanhamento, direcionadas aos alunos de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão do conhecimento. Gestão do conhecimento pessoal. *Coaching*. Curso de Graduação em Administração. Universidade Federal Fluminense.

PERSONAL KNOWLEDGE MANAGEMENT
AND COACHING IN THE ACADEMIC
CONTEXT: CONTRIBUTION POSSIBILITIES
FOR THE DEVELOPMENT OF GRADUATION

STUDENTS

ABSTRACT: The general objective of this study is to identify the possibilities of implementing the coaching process as a tool for the development of undergraduate students and their relationship with the management of personal knowledge. The study was exploratory, quantitative and qualitative and was applied to students of the Administration course of the Universidade Federal Fluminense (UFF), enrolled in the subjects of Knowledge Management; Psychology and Methods and Processes: a descriptive statistics and a content analysis were performed to analyze the descriptive data collected through a questionnaire. A previous documentary study made it possible to identify the implementation of some coaching practices in the academic environment, related to undergraduate students, and field research showed that, in general, undergraduates recognize the need and value of the coaching offer process, considering its applicability in relation to questions of a professional, academic and personal nature; and their collaboration for the management of knowledge, developing technical skills and, in matters of personal knowledge management, contributing to the development of information management skills and self-knowledge. Finally, this work reinforces that coaching has a great potential to maximize the effects of the university educational process and that it is possible to think of an educational process with accompanying actions directed to undergraduate students.

KEYWORDS: Knowledge management. Personal knowledge management. Coaching. Graduation Course in Management. Universidade Federal Fluminense.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando-se o contexto das universidades federais, entende-se a necessidade de esforços visando-se a melhoria contínua do processo educacional. No âmbito deste estudo, interessa as possibilidades de aplicação da gestão do conhecimento pessoal, como ferramenta de desenvolvimento, por meio da aprendizagem, a partir do autoconhecimento, a um “ser” em particular, o discente.

Dentre as diferentes ferramentas não formais que suportam o processo de desenvolvimento, optou-se por analisar a contribuição do *coaching* para o desenvolvimento do corpo discente, a fim de analisar sua contribuição para a gestão do conhecimento pessoal no ambiente acadêmico.

Assim, considerando-se que o ambiente acadêmico se relaciona diretamente com o conhecimento questiona-se: como a gestão do conhecimento pessoal, por meio de uma ferramenta não tradicional de aprendizado, voltada para o desenvolvimento do corpo discente, pode contribuir para sua formação?

Tendo-se como referência essa questão, o estudo teve por objetivo geral identificar possibilidades de implementação do processo de *coaching* como ferramenta de desenvolvimento de alunos de graduação e sua relação com a gestão do conhecimento pessoal.

Como objetivos específicos buscou-se identificar possibilidades de implementação do processo de *coaching*, a partir da percepção dos alunos de graduação quanto às questões que interferiram em sua formação, a fim de contribuir para o desenvolvimento de seu conhecimento pessoal; e verificar a aplicação de processos de *coaching* no ambiente acadêmico, por meio da identificação de experiências de sua utilização, a fim de identificar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal de alunos de graduação, a partir da visão acadêmica e do mercado.

Dessa forma, considera-se que a relevância deste estudo está na possibilidade de identificar uma alternativa extraclasse capaz de contribuir para o desenvolvimento dos discentes, sendo o *coaching* para alunos de graduação uma forma de contribuir para sua formação, desenvolvendo, além do conhecimento teórico e prático, também o capital espiritual.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Pimentel (2007, p. 21) discute a gestão do conhecimento como um processo social, destacando seu direcionamento para “processos estratégicos voltados à capacitação do nosso povo [brasileiro] para o trabalho, com o conhecimento ao alcance de todos e uma nova prática educacional que seja formadora de mentes competentes e capazes de inovar”.

Morais (1995, p. 52), ao discutir o papel da universidade na formação do aluno, reforça o papel desta instituição no desenvolvimento humano ao considerar que “[...] os formados nas universidades deveriam ser seres humanos conscientes de si e do seu tempo[...]”.

Assim, vale a pena uma reflexão sobre o papel das instituições formadoras, a respeito de como instrumentalizar o profissional com requisitos mínimos para o desenvolvimento da competência interpessoal, compreendendo que ela só é desenvolvida se o sujeito do processo ensino-aprendizagem estiver disposto, pelo menos, a considerar o autoconhecimento como peça fundamental na sua formação profissional. (ESPERIDIAO; MUNARI; STACCIARIN, 2002, p. 518).

No âmbito da defesa da implementação de práticas de gestão do conhecimento pessoal, a fim de ampliar o escopo de atuação da universidade no processo de formação do aluno por meio do desenvolvimento do autoconhecimento, apresenta-se, na sequência, alguns pontos mais relevantes relacionados à gestão do conhecimento pessoal.

O termo conhecimento pessoal, segundo Jain (2011, p. 2), começou a ser usado na literatura acadêmica em 1958, em um estudo realizado por Polanyi (1958), sendo que o termo gestão do conhecimento pessoal, cuja sigla em inglês é PKM (*Personal Knowledge Management*), apareceu primeiramente em um *working paper* de Frand e Hixon (1999).

Desde então, o meio acadêmico discute se a gestão do conhecimento pessoal é uma ramificação da gestão do conhecimento ou se ela é um processo independente. Neste estudo, entende-se a gestão do conhecimento como um processo único, podendo o mesmo ser direcionado para a gestão do conhecimento organizacional e/ou para a gestão do conhecimento pessoal.

A diferença está no foco do beneficiário do processo. A gestão do conhecimento centrada na organização é aplicada para o desenvolvimento institucional enquanto a gestão do conhecimento centrada no indivíduo é direcionada para o desenvolvimento pessoal.

É importante destacar que a gestão do conhecimento pessoal pode ocorrer tanto em ambientes institucionais, de modo a contribuir para o desenvolvimento institucional, a partir do desenvolvimento individual, quanto de forma independente, a partir da iniciativa do próprio indivíduo.

Dessa forma, Madeira e Pereira (2010, p. 43) ajudam na compreensão dessa discussão esclarecendo que:

em termos organizacionais, o conhecimento é geralmente considerado como sendo know-how, ou ações aplicadas a algo, pelo saber fazer. Em se tratando do conhecimento pessoal, não deixa de ser know-how, só que as ações apostas, por sua vez, não são, necessariamente, apenas no ecossistema profissional, mas, também, na própria vida.

Nesse contexto, entende-se a gestão do conhecimento pessoal a partir da visão de Higson (2004), *apud* Cheong e Tsui (2010, p. 40), compreendendo-a como o:

“gerenciamento e suporte de conhecimento pessoal e informações para que sejam acessíveis, significativos e valiosos para o indivíduo; manutenção de redes, contatos e comunidades; tornando a vida mais fácil e mais agradável, e explorando o capital pessoal”.

Entendendo-se o *coaching* como uma prática de gestão do conhecimento pessoal, e, sendo o mesmo objeto de investigação nesse estudo, tem-se, a seguir, uma descrição genérica enfatizando seus principais termos e conceitos.

Dependendo da perspectiva de análise, o *coaching* pode ser compreendido como uma técnica, ferramenta ou processo. Contudo, o fundamento primário que direciona a sua prática é o desenvolvimento pessoal e/ou profissional do indivíduo.

Para Lyons (2003, p. 45) “o *coaching* se preocupa com a facilitação, e não em dar conselhos”. Desta forma, o *coaching* vai além do aconselhamento e da mentoria. Já Silva (2010) destaca que:

o que é singular na ação do *coach* é a sua relação direta com o ato de conduzir, guiar e caminhar junto, apoiando o *coachee* (aquele que é guiado) a atingir metas e objetivos pré-estabelecidos. Para isso, o *coach* não precisa necessariamente deter conhecimentos específicos relacionados à área de atuação do seu *coachee*, pois o seu objetivo não é o de prover soluções. O que realmente é indispensável é que ele esteja junto, apoiando, orientando, sugerindo, fazendo questionamentos, dando *feedbacks*, abrindo caminhos e apresentando possibilidades.

Barbieri (2012, p. 59) complementa a visão de Lyons (2003) e Silva (2010) ao

considerar que:

o *coaching* busca ensinar a pessoa a pensar e a aprender, em vez de ensinar algo concreto e específico. Busca ainda desenvolver o potencial da pessoa assessorada, passando a ideia de um aprendizado constante e de que os processos de mudança exigem acompanhamento e diálogo [...]

Zohar (2008, p. 53) apresenta a autoconsciência (consciência da existência de nosso eu profundo) e o holismo (reconhecer a teia, o sistema e as conexões) como dois dos dez critérios para a obtenção da inteligência espiritual. Ainda para Zohar (2008, p. 53):

o capital espiritual contesta a premissa do capitalismo de que somos essencialmente seres econômicos e, ao contrário, sustenta que os seres humanos são essencialmente criaturas com significado e propósito [...]

Uma empresa ou pessoa que age baseada em significado, visão, propósito e valores essenciais [...] adquire capital espiritual.

Diante de diferentes percepções sobre os termos *coaching*, *coach* e *coachee*, esclarece-se a compreensão de Souto (2016).

Entende-se o *coaching* [...] como o processo individual ou de grupo em que o *coach* promove o desenvolvimento integral do *coachee*, no âmbito pessoal ou profissional – a partir de um método preestabelecido, que faz uso de recursos e técnicas não tradicionais, aplicado por profissionais certificados – levando-o a definir e a alcançar um objetivo, alinhado com seu sonho e missão de vida, por meio da execução de tarefas, elencadas em um plano de ação, que permitirão o alcance desse objetivo, o desenvolvimento de competências e a ampliação do autoconhecimento, por meio da reflexão, do diálogo, do aprendizado experimental, do exercício da autoanálise comportamental e das reações frente às diferentes situações cotidianas. Por *coach*, compreende-se o profissional com formação certificada que conduz o processo de *coaching* e por *coachee* o indivíduo que é conduzido pelo *coach*, definindo sua trajetória, ao longo deste processo.

Neste contexto, de aplicação do *coaching* como uma prática de desenvolvimento do capital espiritual de alunos de graduação, há evidências de sua contribuição para a diminuição da evasão escolar, conforme estudo de Bettinger e Baker (2014, p. 14) que demonstrou que o índice de estudantes que concluem os cursos de graduação aumenta em média 15%, nos grupos de estudantes que passaram pelo processo de *coaching*.

Por fim, no Brasil foram identificadas as seguintes experiências de aplicação do *coaching* no ambiente acadêmico: o programa de *Coaching* do curso de Administração do Ibmecc, o Núcleo de Carreiras do Insper, o Programa de *coaching* da BandTec e o Programa de *coaching* do Centro Universitário Belas Artes (SOUTO, 2016).

3 | MÉTODO

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, quantitativa e qualitativa, sustentada pela revisão de literatura e complementada pelos dados

obtidos a partir da pesquisa de campo realizada com alunos do curso de graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, teve por finalidade o embasamento teórico e o levantamento de evidências de *coaching* no ambiente acadêmico.

Quanto à coleta de dados do estudo de campo, esta, deu-se por meio de questionário, aplicado aos alunos matriculados nas disciplinas de Gestão do conhecimento; Métodos e técnicas; e Psicologia da UFF – que se constituíram nos sujeitos da pesquisa – adotando-se a amostra por acessibilidade.

O questionário foi composto por seis questões de múltipla escolha, sendo que algumas permitiam a complementação discursiva, e uma questão final aberta, dedicada a comentários sobre o estudo.

Foi realizado o pré-teste com um aluno do curso de Administração, a partir do qual foram sinalizadas possibilidades de melhoria que permitiram realizar algumas adequações pertinentes. O pré-teste contribuiu para melhorar a compreensão de algumas questões, tanto na sinalização de alterações do texto das questões quanto à adequação da formatação.

A coleta de dados ocorreu no período de 24 a 26 de fevereiro de 2016. Previamente, adotando-se como critério da amostra a acessibilidade, negociou-se com os professores das disciplinas data e horário pré-definidos para a aplicação dos questionários. Antes da coleta, após a apresentação do pesquisador, por parte dos professores, realizou-se uma breve contextualização do estudo e dos conceitos de gestão do conhecimento pessoal e de *coaching*, a fim de garantir um nivelamento mínimo, que pudesse garantir uma melhor compreensão dos temas e do instrumento de coleta de dados, de modo a obter uma melhor qualidade das respostas.

De 58 inscritos na disciplina de Métodos e Processos, 24 na de Gestão do Conhecimento e 39 na de Psicologia, totalizando 121 alunos, 67 contribuíram com o estudo, respondendo ao questionário. Dos 67 questionários, um foi invalidado em virtude de erros de preenchimento que interfeririam na análise geral dos dados, ficando, assim, 66 questionários válidos. Destes, outros 4 apresentaram erros de preenchimento em questões específicas, 2 na questão 5 e 2 na questão 6. Desta forma, os resultados referentes a estas questões referem-se ao total de 64 respondentes.

Por fim, adotou-se para o tratamento dos dados a análise por meio de estatística descritiva e a análise de conteúdo, cujo critério de categorização adotado foi o agrupando dos temas relacionados. As categorias foram definidas a *posteriori*, a partir de sua relação semântica. No caso de interesse na relação das categorias derivadas da análise de conteúdo com as afirmativas discursivas dos respondentes, sugere-se consultar o trabalho original de Souto (2016).

4 | RESULTADOS

Em relação ao perfil dos 66 respondentes considerados para análise, 19 eram da disciplina de Psicologia, 9 da disciplina de Gestão do conhecimento e 38 da disciplina de Métodos e processos; um era aluno do curso de Ciências Contábeis e outro do curso de Sistemas de Informação, porém, matriculados em alguma das disciplinas do curso de Administração que foram objeto da amostra; embora seja comum a presença de alunos de outras instituições, nas disciplinas do curso de Administração, em virtude de mobilidade acadêmica, todos os respondentes eram de cursos da própria universidade; houve a predominância de alunos que iniciaram o curso em 2014, o que faz com que a visão agregada dos dados tenda a refletir mais a percepção de alunos que se encontram na fase intermediária do curso, não sendo caracterizados nem como iniciantes (calouros), nem como formandos.

Ainda em relação ao perfil dos 66 respondentes, quanto à carga horária, há uma predominância de alunos que se enquadram no segundo quartil do curso, o que reforça que a visão agregada dos dados tende a refletir mais a percepção de alunos que se encontram na fase intermediária do curso; os dois períodos do curso de maior representatividade foram o iniciado no primeiro semestre de 2014, com a frequência de 30 respondentes, e o iniciado no segundo semestre de 2014, com a frequência de 14 respondentes, caracterizando, seu somatório, maior presença na amostra de alunos do terceiro quartil do curso; e, no que se refere à carga horária concluída, a frequência de 36 dos respondentes na faixa entre 26 e 50% e a de 11 na faixa de 51 a 75%, caracteriza maior presença na amostra de alunos na fase intermediária do curso.

A questão 1 teve por objetivo identificar os contextos que interferiram ou poderiam ter interferido na formação dos alunos. O respondente podia selecionar mais de uma alternativa.

Na percepção dos alunos todos os contextos são representativos, porém há uma predominância do contexto profissional.

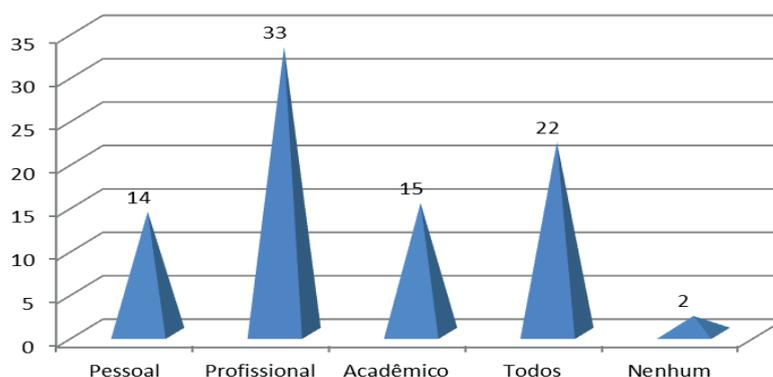


Gráfico 1 – Potenciais contextos de interferência na formação dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

É válido esclarecer que, em relação à questão 1, quando os respondentes selecionaram os três contextos e não selecionaram a opção todos, a resposta foi considerada como se o item marcado fosse o item todos, pois, logicamente, haveria distorção se contabilizasse individualmente cada contexto, uma vez que há a opção todos.

A questão 2 buscou compreender como o processo de *coaching* poderia colaborar para a gestão do conhecimento no ambiente acadêmico. O respondente podia selecionar mais de uma alternativa.

Percebe-se que na percepção dos alunos todas as opções são representativas, porém com predominância da “desenvolvendo competências técnicas”, o que se apresenta alinhado com a questão anterior, na qual predominou o contexto profissional como o de maior impacto.

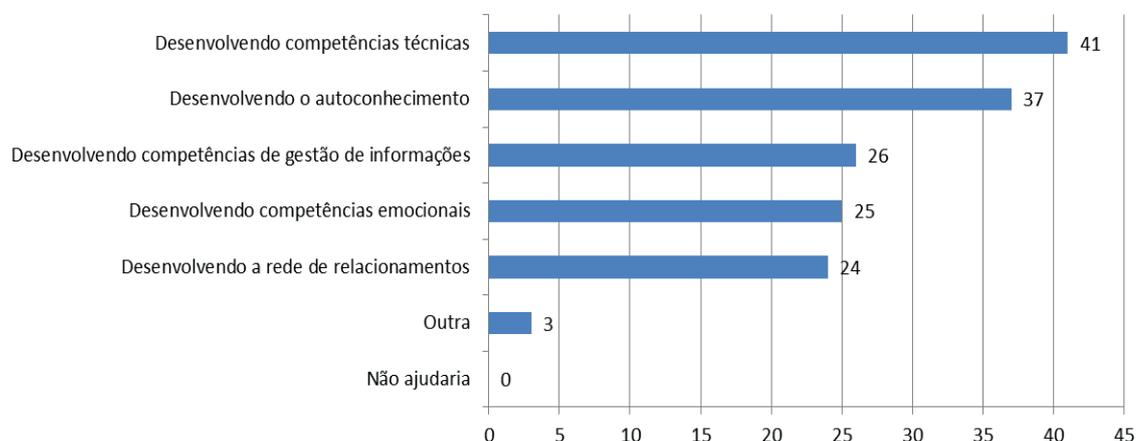


Gráfico 2 – Colaboração do *coaching* para a gestão do conhecimento

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Considerando-se especificamente a gestão do conhecimento pessoal, compreendendo-a sob a ótica da gestão do conhecimento do indivíduo e seu direcionamento para a gestão de seu conhecimento explícito, muitas vezes representado por documentos, e de seus relacionamentos e/ou para seu autoconhecimento e desenvolvimento, há um grande potencial de contribuição do *coaching* para a gestão do conhecimento pessoal.

A questão 3 foi direcionada a identificar se o aluno havia sentido a necessidade de orientação ou acompanhamento, até o momento de sua formação. Um número significativo de alunos manifestou-se positivamente, totalizando 36 dos respondentes. A análise das respostas discursivas permitiu identificar as categorias de necessidades: motivacional, pessoal, profissional (sendo esta subdividida em carreira, gestão de tempo e orientação para estágio) e aprendizagem.

A questão 4 teve por finalidade identificar se o aluno percebeu a necessidade de orientação ou acompanhamento por parte de algum colega. Embora a maioria

tenha se manifestado negativamente, é válido destacar que a quantidade de 30 alunos que se manifestou positivamente é significativa, percebendo-se uma curiosa inversão em relação à questão 3.

Enquanto na questão 3, 36 respondentes selecionaram sim e 30 não, na questão 4, ocorreu o contrário, 36 respondentes marcaram não e 30 sim. Entretanto, não se trata de uma relação direta entre as questões (se todos que marcaram sim em uma tivessem marcado não na outra).

Destaca-se a possibilidade de a significativa quantidade de sim na questão 4 poder refletir a projeção em relação ao outro. Contudo, como tal conceito não foi abordado neste estudo, não há como aprofundar esta questão.

A análise das respostas discursivas permitiu identificar as categorias de necessidades: aprendizagem, motivacional, pessoal, profissional (sendo esta subdividida em carreira e orientação para estágio) e relacional.

A questão 5 buscou identificar qual o período seria mais apropriado para o oferecimento do *coaching*, considerando-se a possibilidade de sua oferta pela universidade.

A partir do ponto de vista dos respondentes, identificou-se uma distribuição bimodal, representada pelas alternativas primeiro e quinto período.

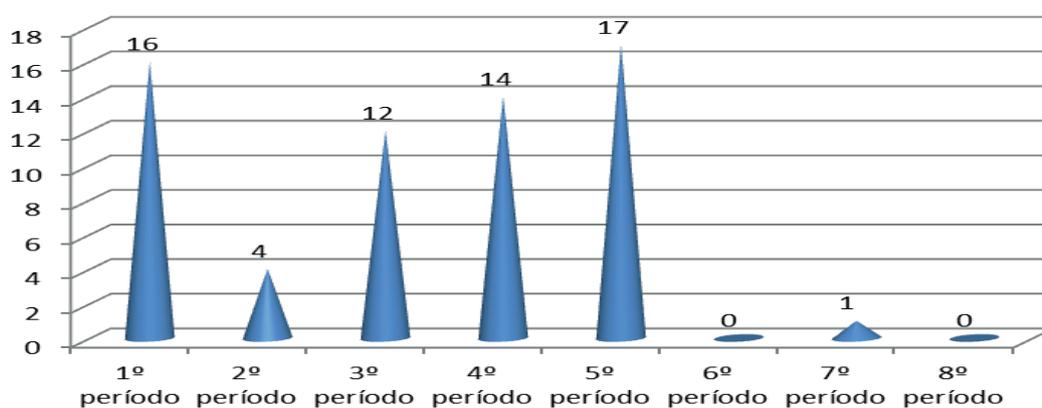


Gráfico 3 – Período mais adequado para início do oferecimento do *coaching*

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ressalta-se, ainda, que se pode considerar que o processo de *coaching* poderia ser mais apropriado quando do início do curso (os alunos demonstraram muitas dúvidas quanto à escolha do curso e suas possibilidades de atuação) e/ou do início do ciclo profissional (uma vez que se acredita haver uma tendência de que a partir do quinto período ocorra uma maior concentração de alunos que iniciam as atividades profissionais, por meio do estágio).

A questão 6 teve por foco identificar em que o *coaching* poderia ajudar os alunos, caso fosse oferecido pela universidade. O respondente podia selecionar mais de uma alternativa. Todas as opções foram selecionadas pelos alunos, contudo, destacam-se

aquelas referentes a 55% das incidências e que correspondem a 1/3 das alternativas apresentadas: identificar e compreender as possibilidades de atuação na área; desenvolver meu autoconhecimento; ampliar meu nível de aprendizado; preparar-me para entrevistas, concursos, seleções de intercâmbios; desenvolver habilidades de negociação; definir a atuação na área, desde o início do curso (estágio, monitoria, iniciação científica, iniciativa pública, iniciativa privada, segmentos de atuação); melhorar a qualidade do meu TCC; e motivar-me em relação aos estudos.

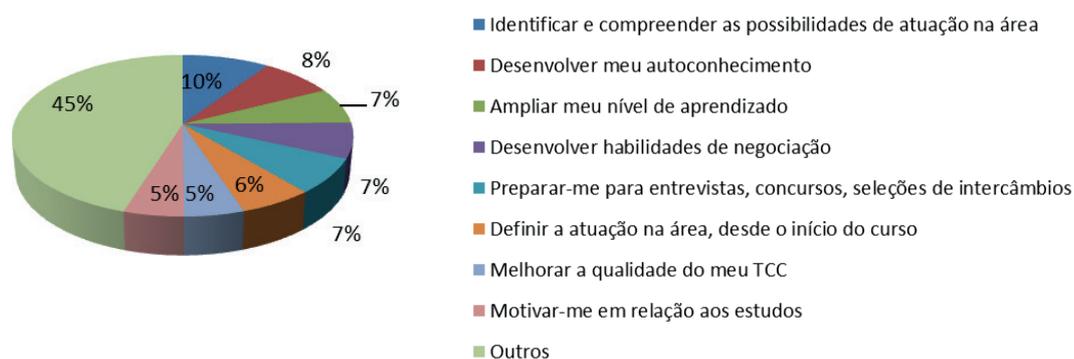


Gráfico 4 – Percepção em porcentagem da ajuda do *coaching*, caso fosse oferecido pela universidade

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Já a questão 7, de natureza discursiva, teve por finalidade captar a percepção dos respondentes sobre a utilidade e/ou os benefícios de um processo de *coaching* para alunos de graduação. A análise das respostas permitiu inferir 4 categorias relacionadas à utilidade ou benefícios do processo de *coaching*: colaboração na aprendizagem, desenvolvimento do corpo docente, desenvolvimento dos alunos e o reconhecimento de valor, do processo.

Assim, de forma geral, os resultados demonstraram que: o processo de formação dos alunos de graduação sofre interferência de questões relacionadas ao contexto profissional; a colaboração do *coaching* no que se refere à gestão do conhecimento destaca-se quanto ao desenvolvimento de competências técnicas e do autoconhecimento; os alunos de graduação sentem a necessidade de orientação ou acompanhamento; o 1º e 5º períodos seriam os mais adequados ao oferecimento do *coaching*; os alunos de graduação percebem que o processo de *coaching* poderia ajudar na identificação e compreensão das possibilidades de atuação na área; e o *coaching* traria benefícios relacionados à aprendizagem, ao desenvolvimento do corpo docente e ao seu próprio desenvolvimento.

5 | CONCLUSÕES

A pesquisa de campo demonstrou que os alunos de graduação sentem a

necessidade e valorizam a possibilidade do oferecimento do processo de *coaching*, considerando sua aplicabilidade em relação a questões de natureza profissional, acadêmica e pessoal; e sua colaboração para a gestão do conhecimento, desenvolvendo competências técnicas e, no enfoque da gestão do conhecimento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento de competências de gestão de informações e do autoconhecimento.

A partir dos dados identificados no estudo, considera-se que o *coaching* apresenta um grande potencial para maximizar os efeitos do processo educacional universitário.

Na prática, pode-se pensar em um processo educacional que contemple, complementarmente, ações de acompanhamento direcionadas aos alunos, de modo a considerar situações de seus contextos pessoal e profissional; fortalecer o conhecimento técnico e complementar a aprendizagem, por meio da autorreflexão, do auto aprendizado e do aprendizado vivencial; promover a motivação e contribuir para a redução da evasão ao mesmo tempo que permita a identificação de seus perfis e de suas áreas de atuação de interesse, permitindo-lhes alcançar a satisfação pessoal; auxiliar no direcionamento do estágio, tendo em vista a futura carreira profissional; desenvolver competências emocionais, comportamentais e de gestão do tempo; e desenvolver os capitais de relacionamento e espiritual.

Sugere-se a continuidade dos estudos, ampliando o objeto de estudo a novos e maiores grupos de alunos de graduação e aos demais atores que integram o *corpus* acadêmico, dentre eles, alunos de pós-graduação, professores, pesquisadores e profissionais técnicos, de nível médio ou com formação universitária.

Por fim, acredita-se que o papel da universidade vai além do desenvolvimento das competências teóricas e técnicas, devendo alcançar a formação integral do aluno e utilizando-se da gestão do conhecimento pessoal para ampliar seu autoconhecimento e colaborar para a constituição de seu capital espiritual, sendo este alcançado ao promover o alinhamento de seus valores, seu sonho e sua missão de vida.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, U. F. **Gestão de pessoas nas organizações**: práticas atuais sobre o RH estratégico. São Paulo: Atlas, 2012.

CHEONG, K. F.; TSUI, E. The roles and values of personal knowledge management: an exploratory study. **Vine: the journal of information and knowledge management systems**, v. 40, n. 2, mar. 2010. Pre-Published Version. Disponível em: <http://repository.lib.polyu.edu.hk/jspui/bitstream/10397/1810/1/The%20roles%20and%20values%20of%20PKM%20An%20exploratory%20study_proofread-final.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

ESPERIDIAO, E.; MUNARI, D. B.; STACCIARIN, J. R. Desenvolvendo pessoas: estratégias didáticas facilitadoras para o autoconhecimento na formação do enfermeiro. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 4, p. 516-522, jul. 2002.

FRAND, J.; HIXON, C. **Personal Knowledge Management**: who, what, why, when, where, how? [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <<http://www.anderson.ucla.edu/faculty/jason.frand/researcher/speeches/PKM.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

HIGGISON, S. Your say: Personal Knowledge Management. **Knowledge Management Magazine**, v. 7, n. 7, 2004.

JAIN, P. Personal knowledge management: the foundation of organizational knowledge management. **SA Jnl Libs e Info Sci**, v. 77, n. 1, p. 1-14, 2011. Disponível em: <<http://sajlis.journals.ac.za/pub/article/viewFile/62/54>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

LYONS, L. O *coaching* no cerne da estratégia. In.: GOLDSMIT, M.; LYONS, L.; FREAS, A. (Ed.). **Coaching**: o exercício da liderança. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. Cap. 1, p. 41-58.

MADEIRA, G. S.; PEREIRA, M. Conhecimento e decisão: a gestão do conhecimento pessoal para a tomada de decisões corporativas. **Revista Gestão Industrial**, v. 6, n. 4, p. 38- 69, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/revistagi/article/view/672>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

MORAIS, R. **A universidade desafiada**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PIMENTEL, M. O apagão do conhecimento. In.: SOCIEDADE BRASILEIRA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO. **Ensaio sobre sustentabilidade e gestão do conhecimento**. São Paulo, 2007. Cap. 8, p. 20-23.

POLANYI, M. **Personal knowledge**: towards a post-critical philosophy. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1958.

SILVA, C. R. E. Orientação Profissional, *mentoring*, *coaching* e *counseling*: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 dez. 2015.

SOUTO, L. F. **Gestão do conhecimento pessoal no contexto acadêmico**: possibilidades de implementação do processo de *coaching* como ferramenta de desenvolvimento de alunos de graduação. 2016. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Departamento de Administração, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ZOHAR, D. Investindo no capital espiritual. In.: MARIANO, Sandra Regina Holanda; MAYER, Verônica Feder (Org). **A nova era na gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. p. 49-55.

TRANSDISCIPLINAR, EU? ONDE SE APRENDE ISSO? NOTIFICAÇÕES E COMPARTILHAMENTOS DA ASSIMETRIA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PROFISSIONAL EMANCIPADORA

Dilmar Xavier da Paixão

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-
UFRGS, Porto Alegre-RS.

RESUMO: Apresentam-se pontos para o encontro entre o processo de formação docente e as políticas educacionais com o papel social e de cidadania desejável nas instituições de ensino sob perspectivas, ao menos, do desempenho interdisciplinar, mas aspirando – com esperança – ao horizonte da transdisciplinaridade. O objetivo é refletir e discutir experiências de emancipação humana e social, pensar e propor a universidade na sociedade e a sociedade na universidade com vistas à formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento. A metodologia qualitativa está organizada como análise crítica no formato de relatos de pesquisas em abordagens exploratórias e descrição de vivências em ato. Como resultados, ingredientes para uma epistemologia dessa interação entre os saberes e a prática em educação ressaltando-se a necessidade de uma abordagem mais questionadora das políticas educacionais vigentes e revisional do processo de formação docente. Em todos os níveis, a educação é patrimônio de longos anos e estará socialmente referenciada se incorporar valores locais da comunidade e se for atrevida

a fomentar debates, no espaço universitário e fora dele, sobre a precariedade do acesso, a relevância do fortalecimento do diálogo e da qualidade do ensino na formação docente com políticas educacionais promotoras do bem viver e da emancipação social.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Políticas educacionais. Formação docente. Emancipação humana e social.

TRANSDISCIPLINARY, US? WHERE TO
LEARN THAT? NOTICES AND SHARES OF
ASYMMETRY BETWEEN THE TEACHER
TRAINING AND PROFESSIONAL PRACTICE
EMANCIPATORY

ABSTRACT: We present points for the meeting between the process of teacher training and education policies with the social role and citizenship desirable in educational institutions in perspective, at least, the interdisciplinary performance, but aspiring – with hope – to the horizon of transdisciplinarity. The aim is to reflect and discuss experiences of human and social emancipation, think and propose the university in society and society at the university with a view to training professionals engaged with the mainstreaming of knowledge. The qualitative methodology is organized as critical analysis in research reports format in

exploratory approaches and description act on experiences. As a result, ingredients for an epistemology that interaction between knowledge and practice in education emphasizing the need for a more questioning approach of current educational policies and revisional the teacher training process. At all levels, education is many years patrimony and is socially referenced to incorporate local community values and for daring to promote debates, the university area and beyond, about the precariousness of the access, the importance of strengthening dialogue and the quality of education in teacher education with educational policies promoting the good life and social emancipation.

KEYWORDS: University. Educational policies. Teacher training. Human and social emancipation.

1 | INTRODUÇÃO

Esta reflexão pauta notificações e compartilhamentos resultantes da epistemologia da interação entre o processo de formação docente e as políticas educacionais com o papel social e de cidadania desejável nas instituições de ensino sob perspectivas, ao menos, do desempenho interdisciplinar, mas aspirando ao horizonte da transdisciplinaridade. Com frequência fala-se em transdisciplinaridade e em interdisciplinaridade nas instituições de ensino e fora delas, todavia, como esperar que sejam práticas no cotidiano da sociedade se, mesmo nos processos formativos, seguem tolhidas pelas adversidades de tempo, espaço, ocasião e até da vontade política e da decisão de assumirem essa mudança de paradigma?

O texto proposto para refletir esses encontros, desencontros e reencontros entre as políticas educacionais e o processo da formação docente é parte de estudos que conjecturam a escola e a universidade brasileira contemporânea, a partir de pesquisas e a construção de cenários atentos às demandas pessoais, às sociocoletivas e às transposições que qualifiquem o existir institucional, a produção do conhecimento, ações interativas e a gênese de políticas e oportunidades à coletividade.

Notifica-se que há um panorama de particularidades, óbices e outras deficiências conferindo acentuadas características assimétricas entre a formação docente propriamente dita e a prática profissional emancipadora. Raciocina-se sobre o desempenho interdisciplinar na instituição que, sendo voltada ao conhecimento e ao ensino dito superior, tem inegável papel social, de emancipação humana e de cidadania. Poder-se-ia indagar sentidos, signos e significados para esse ensino ser denominado “superior”.

O papel social e de cidadania das instituições precisa reconhecer os direitos humanos, o direito a melhores condições sociais e a relevância das políticas públicas a serviço da qualidade de vida e do bem viver das pessoas. Alterações curriculares são apresentadas com providências intencionadas na pró-atividade e no quefazer interdisciplinar e integrador. Contudo, a essa ambiência, faltam

estratégias e metodologias para ultrapassarem formatos rígidos e conservadores, como a compartimentalidade interna do ensino, disciplinas segmentadas, planos de ensino engessados e/ou departamentos de áreas exclusivas mantendo-se alheios a componentes dos processos formadores e das políticas públicas e educacionais.

Mais a frente tem-se o pouco vínculo com a comunidade e a formação profissional muito específica eclodindo como fatores adicionais para distanciar áreas multidisciplinares entre si. Acrescente-se a necessidade de estrutura organizacional disponibilizada no interior das instituições, patrocinando momentos articuladores das áreas do conhecimento entre si e entre formandos, formados, atores e agentes sociais, com vistas à epistemologia interativa entre saberes e práticas, a intencionalidade ético política de cultivar o bem viver e promover a emancipação social e cidadã. Resultados de pesquisas científicas que sejam disponibilizados e partilhados com a sociedade.

Os desafios contemporâneos para essa formação política exigem pensares e ações mais comprometidas com a emancipação humana e social, com o diálogo interculturais e com o respeito e a promoção da dignidade da pessoa como indivíduo e coletivo da cidadania.

2 | A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM VISTAS À PRÁTICA PROFISSIONAL EMANCIPADORA

As políticas e os processos para a formação de professores e outros profissionais vêm vivendo exercícios críticos e experiências inovadoras em busca de mudanças que promovam e ancorem enfrentamentos e rupturas com a lógica elitista e do controle que setores dominantes tentam praticar sobre a democratização da sociedade e a garantia de direitos sociais e da cidadania. Pelo que se vê em vários estudos, seja qual for a formação profissional, muitas vezes, reproduzem-se fortes componentes de individualidade e seus determinantes permanecem fundeados em (in)definições tanto nas escolas e instituições formadoras quanto na execução de programas oficiais e de políticas públicas.

Percebem-se, também, movimentos em prol de intersecções e confluências que têm motivado convívios e interlocuções de grupos e instituições preocupados com a conquista de melhores aspectos de qualidade e bem viver para as ações formativas dos profissionais.

A complexa situação social de exclusão de boa parte da população, como advertida por Wimmer e Figueiredo (2006, p.146), vem de longa data e não pode ser resolvida somente com ações setoriais e, sim, a partir de micro e macroestratégias intersetoriais, elaboradas na articulação com a sociedade: “A ineficiência das políticas públicas desviam recursos e geram apatia. Entretanto, não podem impedir que as parcerias locais ocorram”.

Ao se reconhecer como imperativas, essas modificações no perfil da formação e do desempenho profissional faz-se indispensável assinalar que egressos das universidades reconhecem a importância de atualizações como em oficinas de ensino, atividades em grupo, relatos de experiências e de educação permanente.

Não obstante, a prática educativa dos docentes egressos tem ficado distanciada das perspectivas e situações formadoras. Pouco incentivo à interatividade interinstitucional é disponibilizado pelos setores dirigentes. Como esperar mais cometimentos individuais, se o esforço particular é empregado de maneira dividida com situações de dupla jornada de trabalho ou subemprego? Por contextos semelhantes, fragilidades se acumulam. Sobram fatores de desmotivação e impedimentos à prática profissional emancipadora.

As diretrizes da organização do sistema educacional brasileiro estão registradas na Lei nº 9394/96, nominada como Lei de Diretrizes e Bases-LDB. Implementada desde 1996, essa LDB teve versões anteriores nos anos de 1961 e 1971. A dissensão entre mecanismos de controle social do sistema de ensino ou a estrutura de poder sobre a educação concentrada nas mãos dos governos sempre representaram a divergência basal nessas leis. Scuarcialupi (2015) registrou que, para o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, o texto da LDB, ao contrário do detalhismo de outros documentos legais, abonou liberdade para as escolas e os sistemas de ensino dos estados e dos municípios procederem a formulações mais locais e regionalizadas.

Educadores comprovam o aumento do acesso e da permanência no sistema escolar, em especial, aos mais pobres e marginalizados de melhores condições de vida. Esse esforço tem um período saliente em torno do texto constitucional de 1988, a ponto de ser mencionada como a Constituição Cidadã, de modo semelhante para a educação.

A formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento e voltados à prática profissional educadora continua a ser mais uma intencionalidade. Mesmo avaliações oficiais têm influências limitadas nas salas de aula e nos postos de trabalho.

Raras são as ocasiões de acompanhamento aos docentes e profissionais das outras áreas no processo de trabalho após a formação universitária. Trocas de experiências entre estudantes e profissionais podem até constar nos Planos de Desenvolvimento e outras documentações institucionais, porém, acontecem efetivamente?

Acrescente-se que as licenciaturas seguem recebendo os mais precários investimentos para ingresso de estudantes e de financiamento do seu ensino. Em parte, pelo índice menor e de decréscimo dos seus pretendentes. De outro rumo, o elevado abandono durante os cursos agrava essa renúncia.

A formação docente sofre prejuízos no modo intracursos e pelas influências externas, a ponto do conteúdo do ensino na universidade e o aprendizado discente continuarem secundários às atenções dos gestores, do mercado e das lideranças e

pessoas da sociedade.

A mercantilização do ensino segue apresentando afrontas à emancipação social e às concepções da cidadania. Identificada por Adorno apud Vilela (2006), corresponde à aceitação pela sociedade de que a educação é um produto, tais quais serviços de consumo. O produto educacional dominado pela instância administrativa, sob o pretexto da eficiência e da produtividade para contemplar com benesses o modelo privatista de organização e gestão. Essa tendência mercantil e produtivista começou, conforme afirmam Gentili e Stubrin (2013), a ser demudada na última década. Defendem que as políticas educacionais foram dispostas no plano dos direitos essenciais para a cidadania, como elementos nodais para o desenvolvimento autônomo da sociedade e um direito de todos. Sua ampliação depende de outros direitos, como a distribuição mais justa da riqueza, a diminuição das desigualdades, a participação social e o combate contra a discriminação.

Este reposicionamento estratégico das políticas educacionais fundamenta-se na ideia de políticas públicas imprescindíveis para combater a desigualdade e avançar na crítica ao ensino como produto ou mera transmissão de competências para o emprego no mercado de trabalho. A participação popular pode cooperar mais com a política educacional. Note-se, entretanto, que a nomenclatura ‘participação’ popular não é anúncio de ‘controle’ social e por constar em algum documento oficial não corresponde, automaticamente, à sua implantação no quefazer institucional (PAIXÃO, 2018).

Muitas transformações tentam controlar o pensamento crítico. Por isso, a educação, definida por Adorno apud Vilela (2006) como a produção de uma consciência relacionada com a emancipação humana, recomenda uma mediação política no sentido da emancipação. Quando a democracia não opera em conformidade com o seu conceito, a sociedade lança pressão sobre os indivíduos no sentido de impedir que a emancipação se torne realidade.

Inegável reconhecer, o papel a ser desempenhado pelas pessoas em benefício da coletividade, notadamente, aquelas que têm acesso a informações adequadas, em especial, os professores e os alunos do ensino superior. A construção de uma política educacional democrática exige defesa, amparo e prioridade não só no acréscimo das oportunidades educacionais aos mais pobres, senão na promoção de espaços participativos de deliberação e da educação como direito humano fundamental ante aos desafios e demandas da sociedade (PAIXÃO, 2018).

3 | O PAPEL SOCIAL E DE CIDADANIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A educação é um marco dos mais relevantes entre os direitos fundamentais da cidadania e da concidadania. Mesmo presentes na redação constitucional, precisam ser viabilizados por meio do acesso das pessoas a cada um deles. Como políticas públicas, as educacionais devem ser instituídas com base na concepção de que

o princípio desses direitos é a boa informação: apropriada, adequada, qualificada, correta, ética e dialógica. Assim, a assimetria entre a formação docente e a prática profissional emancipadora está ligada ao papel social e de cidadania exercidos pelas (e nas) instituições de ensino, fluxo condicionante no interior das unidades formadoras e no seu extramuros.

No III Encontro entre Cidades e Universidades, a Diretora da Oficina de Ciências para a América Latina e o Caribe, pela UNESCO, destacou a responsabilidade das instituições de ensino como construtoras e mantenedoras de elos entre o conhecimento científico e as comunidades locais. Lídia Brito, professora em Moçambique, apontou o papel social e de cidadania das instituições para o desenvolvimento conjunto de soluções para as cidades, as universidades com a formação crítica das sociedades. “Não é preciso fazer tudo de novo. Aprendam uns com os outros e adaptem as soluções para melhorar as cidades em que vivem” (BRITO, 2016, p.1).

Esse compromisso social tem obstáculo, observa Carvalho (2014), na ausência de uma população educada, demandando a educação popular para a garantia de outros direitos. A esse fenômeno histórico chama Estado-Nação: as pessoas relacionando-se com a nação através de fatores como a religião, as guerras ou a língua e com o Estado conforme o grau de participação na vida política e cidadania.

Uma carta analítica das políticas públicas brasileiras tem origem no texto constitucional, onde a educação aparece no capítulo dos direitos sociais, seguida da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, acrescidos da assistência aos desamparados, conforme a Emenda Constitucional nº 90 (BRASIL, 2015). Essas preocupações passaram a existir pelos efeitos de dois movimentos assinalados por Batista (2013): a mobilização por redemocratizar a sociedade na década de 1980 e, um pouco antes, nos anos 70, a crise internacional do mundo capitalista que ofereceu, especialmente aos países periféricos, noções de protagonismo social e participativo na elaboração e gestão dessas políticas.

Reconhecendo a cidadania como fenômeno complexo, Carvalho (2014) pressupõe a cidadania plena, nas garantias para a liberdade, participação e igualdade do direito das pessoas, distribuídos em direitos civis, políticos e sociais. Exemplifica: certos direitos não geram o gozo de outros, ou seja, a liberdade de pensamento e o voto que não causam prerrogativas como segurança, emprego e qualidade de vida.

Aliando-se por credibilidade internacional e à delegação de responsabilidades com políticas sociais, o modelo de política pública quer a eficiência dos serviços por meio da racionalização dos processos e ênfase nos resultados para reduzir custos. E a cidadania? O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Manifesto da Escola Pública e Gratuita foram iniciativas relevantes em 1987. Antes, em 1932, educadores lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Na década de 50, houve a Manifestação em Defesa da Escola Pública. Enfim, sempre foi apontada a necessidade de uma presença mais decisiva da cidadania nas políticas educacionais

e na gestão pública.

A palavra cidadania entrou na moda brasileira após o fim da ditadura militar em 1985. Carvalho (2014) conta que, no auge desse entusiasmo cívico, o termo *cidadania* substituiu *povo*. Essa retórica foi adotada por intelectuais, jornalistas, políticos, lideranças sindicais, dirigentes associativos e pessoas simples, substituindo-se a expressão “o povo quer isto ou aquilo” por “a cidadania quer”. Como nomeia Fazenda (2001), o dicionário da censura proibiu o uso do vocábulo *povo* em qualquer situação. Por isso, é presumível entender porque a ingenuidade disseminou-se.

Há problemas sim, inclusive organizativos e estruturais, mas não se pode regredir. “Aprender a discernir causas e consequências, diagnosticar situações e prever efeitos visando controlá-los, são modos de não se acomodar às realidades” (PAIXÃO, 2012, p.55). Caminhar pela educação tem sido uma tentativa emaranhada e fatigante de buscar respostas e acrescentar dúvidas na reflexão sugerida por Fazenda (2001, p.13): “... a História da Educação Brasileira (...) ainda está por ser escrita” no seio da organização social e política das diferentes épocas.

Se a vida só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo o que desumaniza e proíbe de ser mais humanos, dignos e livres, em ser existencialmente situado, é preciso entender que a relação intersubjetiva sujeito-sujeito requer a prática da solidariedade, da comunicação, do diálogo e da cidadania plena.

4 | TRANSDISCIPLINARIDADE: É POSSÍVEL NAS ATIVIDADES DE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO?

Aprende-se em Freire (2011), que a esperança está na antecipação de um mundo novo e no movimento por algo melhor, potência para os humanos, como seres inconclusos, realizarem juntos o protagonismo e a interação dialógica colaborativa, com impulsos para intervir na realidade. Assim, por denúncias e anúncios, comprometer-se com a mudança e ousar modificações é aliar-se à intencionalidade ética e política de cultivar o bem viver e promover a emancipação social.

A partir dos direitos atribuídos pela cidadania e pelos direitos humanos, é possível responder *sim* à pergunta sobre a transdisciplinaridade nas atividades de ensino-pesquisa-extensão das instituições universitárias. O aperfeiçoamento desses processos, no entanto, precisam ultrapassar empecilhos nem sempre palpáveis e manifestados, inclusive, pelos corredores dos estabelecimentos, mesmo os adjetivados de acadêmicos, científicos e do ensino superior.

As inovações transdisciplinares nas atividades escolares, mais do que promessas e propostas anunciadas, ainda são aspirações visíveis a uma considerável distância no sistema educacional brasileiro e na universidade em especial. Se antes se falava em atos e planos multidisciplinares, as justaposições de conteúdos e de estudos poderiam referir-se a alguma proximidade entre profissionais, mas com

pequenos efeitos interativos e, por isso mesmo, de resolutividade questionável. Nessa seara de discussões, mesmo com o passar dos anos, resistem tecnologias e métodos em contrassenso. Enfim, o avanço da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade ou dela para a condição transdisciplinar não se trata de uma mera alternativa de terminologia (PAIXÃO, 2018).

Quer nas ações de ensino e aprendizagem, nas notícias midiáticas pelos meios de comunicação social ou nas orientações feitas pelos profissionais das diversas áreas e campos do conhecimento e da educação popular é frequente a menção da interdisciplinaridade. O termo *interdisciplinaridade* é único, singular e privilegiado. Ousa-se considerar que possui vários parentes próximos. É o caso dos termos como multidisciplinar, pluralidade, interdisciplinar e transversalizar. Porém, em todos os formatos, repetem-se inquietações e críticas a conjunturas que pronunciam o discurso do saber unificado e integrado, mas se revelam fragmentalizadas, compartimentadas e, algumas vezes, desarticuladas tanto na universidade quanto fora dela no mundo social. Há anúncios de avanços até em documentos oficiais, todavia a realidade tem se mostrado desarmônica e dissonora.

Freire (2013) ensina que o diálogo não se concretiza entre quem nega o espaço à palavra e os que a tem negado, pois, se dizer a palavra é transformar o mundo, não há pronunciamento do mundo sem modificá-lo. A palavra ‘autêntica’ não é vazia, nem palavreado sem vínculos com a ação e a realidade. A pronúncia dialogada projeta mudanças, o futuro, o sujeito inventando-se, fazendo-se, criando-se e se recriando na perspectiva do ser mais.

Experiências elogiáveis existem na universidade, mas há pronúncias reservadas nas “disciplinas” dos cursos de graduação e pós ou nos departamentos compartimentados das faculdades sobre práticas emancipadoras, o que faz inferir que o horizonte da transdisciplinaridade é um ponto longínquo, todavia, de reflexão, encontro e integração entre o processo formador do docente e as políticas educacionais com o papel social e de cidadania desejável nas instituições de ensino. Quiçá para a sociedade, firmem-se experiências de emancipação humana e social, de pensar e propor a universidade na sociedade e a sociedade na universidade com vistas à formação de profissionais engajados com a transversalidade do conhecimento.

Como processo de politização dessa epistemologia há três palavras fundamentais apontadas por Santos (2012) para a escola, para a universidade e para a sociedade: descolonizar, democratizar e desmercantilizar. Estas expressões, mais do que núcleos conceituais, declaram o objetivo de unir a luta anticapitalista com a luta anticolonial. Reconhecendo-as, lamenta a segmentação por movimentos especializados em apenas uma delas e indica a busca por articulações sem destruir a diversidade interna de cada movimento, com o valor de serem rebeldes e competentes. Essas epistemologias do sul tornam-se visíveis ao empreender as lutas na sociedade.

Pombo (2005) definiu interdisciplinaridade como uma transformação

epistemológica em curso, o alargamento do conceito de ciências e uma forma de pensar a condição fragmentada do conhecimento científico. Paviani (2008) aponta-a como a função de estender uma ponte entre cada unidade do conhecimento e o seu contexto diferenciador, superando os dualismos como entre sujeito e objeto, fato e valor, dentre outros.

Bombassaro (2014) adiciona a leitura de que a formação interdisciplinar é um dos maiores desafios pedagógicos contemporâneos para o desenvolvimento da investigação científica e da educação superior. Adverte que a emergência da interdisciplinaridade acompanha o processo de constituir as disciplinas e elaborar projetos pedagógicos. E se a avaliação sobre a interdisciplinaridade resulta nesse formato, o que dizer dos planejamentos e atuações que, se almejam, tenham partilha pela transdisciplinaridade?

O método tradicional, que representa boa parte do processo deste ensino-aprendizagem atual, tem na avaliação, à guisa de exemplo e conforme aprecia Mota (2014), situações quase sempre individuais, separando quem possui e quem não possui certas informações. Isso configura um dos mais graves – e até inconscientes - crimes educacionais, porque essa atrocidade educacional ressoa no cotidiano das avaliações. Após cada período letivo ou de ingresso ou seleção, emitem-se resultados que legitimam os aprovados e deixam, para os reprovados, a opção de tentar de novo ou desistir.

Para além do imaginário interdisciplinar, quem sabe no horizonte da transdisciplinaridade se possa avançar e reconhecer que a universidade, pelos múltiplos pensares que a compõem, é campo vasto para esses tensionamentos indispensáveis e tem potenciais para redimensionar-se. Santos (2008), na defesa das epistemologias do sul, indica o valor de reconhecer grupos sociais que têm sofrido com a injustiça social, o colonialismo, o capitalismo e que luta pela resistência para desenvolverem as próprias ideias, conhecimentos, visões e práticas. Moraes et al (2015), em pesquisa, descobriu que, não raro, mesmo os computadores mais modernos servem para reproduzir práticas tradicionais desconexas com a sociedade digital.

Esse papel da espécie humana na construção do mundo tem argumentos intensos em Freire apud Zitzoski (2000, p.196) nas feições de: “diálogo, transitividade e do que fazer educativo”. A transdisciplinaridade, de conformidade com Piaget apud Wimmer e Figueiredo (2006), não se limita às interações e à reciprocidade, mas inclui em um “sistema total” sem limites entre as disciplinas, perspectiva mais próxima das necessidades sociais de forma integral. Quando se fala da transdisciplinaridade se amplia a aproximação disciplinar, pensando transdisciplinarmente e em diálogo das ciências entre si e com fatores como artes, mitos, cultura e religiões.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta apresentada como título deste texto “Transdisciplinar, eu?” foi ouvida como resposta por tantas vezes quando se levantou interrogações do tipo “Por que não?”, “E se a gente tentasse?”, “Quem sabe?” ou “Será que não há um jeito diferente?”, que gerou múltiplos sentimentos e segue provocando reações variáveis e, vez por outra, inesperadas quando se analisam, discutem e se desenvolvem etapas do processo ensino-aprendizagem.

“Eu sair da minha zona de conforto?”, “Afastar-me do meu laboratório e ir à comunidade?”, “Minha sala de aula é aqui; os alunos que venham!” – são pronunciamentos não de pessoas comuns, e sim, de docentes universitários em pleno século do conhecimento. Essas expressões do comodismo podem ser ouvidas no cotidiano de muitos campi e pelos mesmos professores que se mantêm imóveis diante do ingresso de colegas seus mais novos na universidade. Freire (2013) considera que a paralisia e o mutismo perante o futuro reúnem-se com propriedades como a alienação, a insegurança, o medo de arriscar mudanças, de criar algo diferente e de se compromissar com a superação e a transformação em condições melhores. Assim, pouco acontecerá espontaneamente.

Mais do que conceder espaços físicos ou pronunciar conferências e ministrar aulas e cursos rápidos, o compromisso da universidade com o quefazer social deve acontecer no seu intramuros, ultrapassar seus limites geográficos e circunstanciais para alcançar espaços de superação dos problemas, configurar intercâmbios e promover articulações e interatividades. Ser permeável e transitivo à convivência da sociedade na universidade e coparticipar com ela em seus desígnios é mais do que condição essencial: é direito de todos. Destes exercícios podem surgir aprendizados e períodos melhores de compartilhamento das condições para a qualidade da vida e o bem viver.

Essa pedagogia da práxis libertadora, do processo emancipatório e da tomada de consciência dos condicionamentos e novos impulsos para intervenções transformadoras e superação das situações limites em busca da liberdade, interdisciplinar e, quem sabe, transdisciplinar logo mais, preceitua a construção do conhecimento com reelaboração dos saberes e práticas populares, com produção do conhecimento, dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta, processo permanente para a emancipação da pessoa humana e da própria sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Neusa Chaves. A construção da esfera pública no Brasil e a gestão democrática da educação. In: **Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. A dimensão ética da interdisciplinaridade.

In: **Roteiro**. v. 39. Joaçaba, SC. NESP, 2014, p. 39-48. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/115084>>. Acesso em: 12 abr.2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.90**, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao artigo 6º da Constituição Federal para introduzir o transporte como direito social. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRITO, Lídia. Papel das universidades é o de fortalecer o desenvolvimento conjunto de soluções para as cidades. In: **III Encontro Cidades e Universidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/papel-das-universidades-e-o-de-fortalecer-o-desenvolvimento-conjunto-de-solucoes-para-as-cidades>>. Acesso: 15 abr. 2019.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FAZENDA, Ivani (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora Sim; Tia, Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GENTILI, Pablo e STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à Educação e Cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. Pablo Gentili (org.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/publicacoesfpa/wp-content/uploads/2015/08/8Gentili.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2019. p.15-25

MORAES, Dirce et al. O uso das tecnologias digitais por professores da escola básica: realidades do contexto educativo. In: **Revista da educação profissional**. Rio de Janeiro, v.41, n.2, maio/ago, 2015.

MOTA, Ronaldo e SCOTT, David Meerman. **Educando para inovação e aprendizagem independente**. Rio de Janeiro, Campus, 2014.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. A qualificação para a qualidade. In: **Vozes do Partenon Literário IV**. Porto Alegre, Revolução Cultural, 2012.

_____. **O compromisso da universidade com um quefazer público ao encontro da educação social e do bem viver: por uma pedagogia da comunicação universitária**. 2018. 426p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PAVIANI, Jaime. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Disponível em: Liinc em Revista, v. 1, março 2005, p. 3–15 <<http://www.ibict/liinc>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Por qué las epistemologías del sur?** UniRioTV. Espacios de Coloniales. Universidad, movimientos sociales y nuevos horizontes del pensamiento crítico. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Ar, 28 maio 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>>. Acesso em: 11 abr.2019.

SCUARCIALUPI, Luciana. Por dentro da Lei de Diretrizes e Bases. **Educar para crescer**. São Paulo: 13 maio/2015. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml#>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

VILELA, Rita Amélia Teixeira et al. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

WIMMER, Gert Ferreira; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Ação coletiva para a qualidade de vida: autonomia, transdisciplinariedade e intersetorialidade. In: **Ciência & Saúde Coletiva**. v.11, n.1, p.145-154, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n1/29458>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re)fundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen: URI, 2000.

UMA DISCUSSÃO SOBRE OS MÉTODOS CIENTÍFICOS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS

Cassiano Scott Puhl

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Porto Alegre-RS

RESUMO: Este artigo apresenta a concepção de diferentes autores sobre algumas características fundamentais dos métodos de pesquisa quantitativos, qualitativos e mistos. A temática do artigo foi delimitada por um grupo de estudantes de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática de uma Instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, o qual se deparam com o seguinte questionamento: Qual método de pesquisa utilizar? Desse modo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre algumas características presentes em qualquer pesquisa, como: a natureza do problema, a definição dos objetivos, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa. Não sendo possível contemplar na pesquisa todas as obras que tratam sobre o assunto selecionou-se as seguintes obras: Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Richardson (1999), Creswell (2010), Cozby (2006), Gray (2012) e Gil (2008, 2017). Em busca de facilitar a compreensão da utilização de cada método em pesquisas educacionais, apresentam-se alguns exemplos. Por fim, espera-se esclarecer algumas dúvidas sobre as etapas

e características de cada método de pesquisa, auxiliando os pesquisadores, principalmente da área da educação, na definição do método e consequentemente na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Científica; Métodos de Pesquisa; Revisão Bibliográfica.

A DISCUSSION ON SCIENTIFIC METHODS IN EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT: This article presents the conception of different authors about some fundamental characteristics of quantitative, qualitative and mixed research methods. The subject matter was delimited by a group of graduate students in Science and Mathematics Education of a Higher Education Institution of Rio Grande do Sul, which are faced with the following question: Which research method to use? Thus, a bibliographical research was carried out on some characteristics present in any research, such as: the nature of the problem, the definition of the objectives, the instruments of data collection and the subjects of the research. It was not possible to contemplate in the research all the works that deal with the subject selected the following works: Alves-Mazzotti and Gewandsznajder (1999), Richardson (1999), Creswell (2010), Cozby (2006), Gray (2012) and Gil (2008, 2017). In order to facilitate the

understanding of the use of each method in educational research, some examples are presented. Finally, it is expected to clarify some doubts about the stages and characteristics of each research method, assisting the researchers, mainly in the area of education, in the definition of the method and consequently in the research.

KEYWORDS: Scientific research; Research Methods; Literature review.

1 | INTRODUÇÃO

A elaboração de um projeto de pesquisa requer do pesquisador conhecimentos sobre como planejar cada uma de suas etapas, não sendo esse um procedimento trivial. Há diversos critérios – natureza do problema, objetivos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, entre outros – que precisam ser considerados para planejar e desenvolver uma pesquisa para solucionar o problema de investigação. O pesquisador, ao planejar sua pesquisa, precisa conhecer as características de cada método de pesquisa (quantitativo, qualitativo e misto) e dos possíveis delineamentos para desenvolver uma investigação coerente com o problema e os objetivos da pesquisa. Esse conhecimento dos métodos de pesquisa, permite ao pesquisador responder um questionamento que é frequente na comunidade científica: “Qual método de pesquisa utilizar?”.

Indiferente da área de investigação, o pesquisador opta por um método de pesquisa. Contudo, não há um consenso sobre qual método escolher, principalmente na área da Educação, tanto que essa dúvida esteve presente num grupo de estudantes de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática de uma Instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Os estudantes expuseram dúvidas sobre as etapas ou procedimentos de uma pesquisa científica, dentre as quais destacou-se os seguintes questionamentos: “Quais são as características de cada método de pesquisa? Em investigações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, quais as possíveis aplicações de cada método?”.

Desse modo, esse artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica que descreve e reflete sobre algumas etapas necessárias para a elaboração de um projeto de pesquisa de cunho educacional que, principalmente, aborda os processos de ensino e de aprendizagem. Não sendo possível contemplar na pesquisa todas as obras que tratam sobre o assunto selecionou-se as seguintes obras: Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Richardson (1999), Creswell (2010), Cozby (2006), Gray (2012) e Gil (2008, 2017).

Não se pretende apresentar uma guia para a elaboração do projeto, mas descrever e refletir sobre algumas etapas consideradas essenciais, como: a escolha do problema de pesquisa; a importância da revisão da literatura; a definição dos objetivos; a escolha do método (quantitativo, qualitativo ou misto). Antes de apresentar as etapas consideradas essenciais do planejamento de uma pesquisa de cunho educacional, abordar-se-á sobre a importância e a consequência da realização de

uma pesquisa.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa, para Gil (2017, p. 1), “[...] é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.”. A resolução de um problema permite a construção de novos conhecimentos para os envolvidos na pesquisa, principalmente para o pesquisador que exerce um papel ativo nesse processo: observando fenômenos, revisando a literatura, estabelecendo objetivos, delineando a pesquisa, coletando dados e analisando as informações coletadas. Completando essa perspectiva, Demo (2000, p. 20) afirma que a pesquisa “[...] é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento.”.

A pesquisa científica tem o propósito de produzir conhecimentos, advindos da resolução de problemas específicos, da criação de teorias e da avaliação de teorias existentes (RICHARDSON, 1999). O modo como o pesquisador constrói esses conhecimentos são influenciados pelo: desejo pessoal; curiosidade; realidade social; conhecimentos; e pressupostos teóricos (RICHARDSON, 1999; BORBA; ARAÚJO, 2010; GIL, 2008, 2017). Desse modo, em um contexto inicial, a pesquisa, geralmente, é classificada em básica, sendo que Gil (2008) a classifica como pura, ou aplicada (GRAY, 2012; GIL, 2017).

Segundo Gil (2008, p. 26): “A pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas.”. Complementando essa perspectiva Gray (2012) afirma que a pesquisa básica possui o objetivo de construir ou validar uma teoria, produzindo conhecimentos importantes e úteis para todos os indivíduos. Desse modo, busca a formalização e a generalização para estabelecer verdades universais (GIL, 2008, 2017; GRAY, 2012).

A pesquisa aplicada, geralmente, utiliza os conhecimentos produzidos na pesquisa pura para buscar a solução de problemas específicos e contextualizados que se referem às consequências práticas dos conhecimentos ou de determinado fenômeno (GIL, 2008). Desse modo, “[...] abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (GIL, 2017, p. 25). Diferente da pesquisa básica, a pesquisa aplicada permite a compreensão de problemas específicos, construindo conhecimentos relevantes para um grupo de indivíduos.

Em relação as investigações de cunho educacional, a pesquisa básica

é utilizada “[...] para examinar questões teóricas relativas a fenômenos como cognição, emoção, aprendizagem, motivação, psicobiologia, desenvolvimento da personalidade e comportamento social” (COZBY, 2006, p. 23). Contudo, em investigações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, a pesquisa básica não é frequentemente utilizada, pois investiga-se um fenômeno ou uma situação específica.

O processo de ensino e de aprendizagem envolve diferentes variáveis – o conhecimento prévio, aspectos emocionais e socioculturais do estudante, bem com as estratégias didáticas adotadas pelo professor –, as quais não permitem a produção de verdades universais. Entretanto, as pesquisas de cunho educacional utilizam os resultados de pesquisa básica, os pressupostos teóricos, para fundamentar a proposta de investigação (COZBY, 2006). A classificação da pesquisa, em básica e aplicada, vem modificando-se com o aumento da quantidade de pesquisas, a *Adelaide University* (2008 citado por GIL, 2017) definiu uma nova classificação: pesquisa básica pura; pesquisa básica estratégica; pesquisa aplicada; e desenvolvimento experimental.

A classificação da pesquisa, em relação à natureza, é orientada pela definição do problema de investigação, que é a primeira etapa do projeto, o qual nem sempre é uma escolha fácil (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), pois existem problemas que não são de ordem científica (GIL, 2017), bem como há a necessidade de compreender e especificar a relação entre as variáveis envolvidas na investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Essas características remete-se a pesquisa de métodos quantitativos, na qual o problema “[...] envolve proposições que podem ser testadas mediante verificação empírica” (GIL, 2017, p. 8), sendo relevante ao proporcionar a construção de novos conhecimentos (GIL, 2008). Na pesquisa de métodos qualitativos, o problema possui um conceito mais amplo, pois há a necessidade de explorar e compreender o fenômeno ou ainda há falta de teoria ou pesquisa prévia sobre o assunto a ser investigado (CRESWELL, 2010; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Gil (2008, p. 33) define que “[...] problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”, ou seja, é um “[...] problema ou a questão que conduz à necessidade de um estudo” (CRESWELL, 2010, p. 128). No decorrer do artigo realizar-se-á a diferenciação dos métodos quantitativos dos qualitativos.

Contudo, não há um consenso que o problema consista na primeira etapa da pesquisa, para Richardson (1999) a pesquisa se inicia na definição do objetivo. Contudo, compreende-se que o problema e o objetivo são características essenciais e complementares, pois, o problema remete a uma pergunta que será investigada e o objetivo descreve o que se pretende com a investigação, constituindo-se a segunda etapa no planejamento da pesquisa. Nessa perspectiva, Fiorentini e Lorenzato (2006) afirmam que os objetivos e os procedimentos metodológicos são definidos a partir do problema pesquisa.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) há três situações que originam um problema de pesquisa: lacunas no conhecimento existente; inconsistências entre o que uma teoria prevê que aconteça e resultados de pesquisas; e inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que se observou na prática. Em qualquer uma das situações a definição do problema pode ser facilitada mediante a revisão da literatura e a discussão com professores ou pesquisadores que tiveram experiência com o tema da pesquisa (GIL, 2008).

A revisão da literatura é procedimento primordial para conhecer os procedimentos teórico-metodológicos e os resultados de pesquisas realizadas, podendo assim produzir novos conhecimentos para a área investigada (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), a pertinência, a relevância e o sucesso da pesquisa depende da revisão da literatura sobre o tema ou o problema, bem como de leituras teóricas para fundamentar e, possivelmente, auxiliar na compreensão o fenômeno investigado. Desse modo, a revisão da literatura não é utilizada somente na elaboração do problema, pois cumpre vários propósitos (COZBY, 2006; CRESWELL, 2010) que dependem do tipo (pura ou aplicada), dos objetivos e dos métodos (quantitativos, qualitativos ou mistos) da pesquisa. Porém, há um ponto em comum em qualquer pesquisa que é a busca bibliográfica de informação para auxiliar na escolha dos métodos de coleta de dados, na análise dos dados e na solução do problema de investigação (RICHARDSON, 1999).

Qualquer que seja a alternativa de pesquisa a ser seguida, a pertinência, a relevância e o sucesso de uma investigação dependem, de um lado, do conhecimento de estudos anteriores sobre o mesmo tema ou problema e das leituras teóricas e, de outro, das reflexões e experiências práticas em torno desse tema. Ao utilizar a revisão da literatura na elaboração do problema, o pesquisador verifica a pertinência da sua pesquisa para a produção de conhecimento da comunidade científica (BORBA; ARAÚJO, 2010), evitando o planejamento de uma pesquisa com um problema já investigado. Contudo, pode-se usar os resultados de pesquisas para definir um novo problema de investigação ou justificar a importância por determinada pesquisa, comparando os resultados obtidos entre as pesquisas (CRESWELL, 2010). A revisão da literatura pode consistir em busca de artigos apresentados em eventos e em periódicos científicos, bem como de pesquisas acadêmicas, não havendo uma relevância maior das obras mais recente. Assim, não existe uma ordem cronológica de importância em relação a revisão da literatura, mas, se existem um grande número de pesquisas sobre o assunto, então dá-se preferência as pesquisas mais recentes, as publicadas nos últimos dez anos (CRESWELL, 2010).

Além da revisão da literatura, a conversa com os participantes da pesquisa e outros pesquisadores podem auxiliar na definição do problema, fragmentando-o em questões ou em objetivos específicos da pesquisa (CRESWELL, 2010; GIL, 2017). A transição do problema aos objetivos da pesquisa é importante para o planejamento

da pesquisa, pois os objetivos “[...] são declarações amplas de intenção e direção da pesquisa” (GRAY, 2012, p. 47) que descrevem o propósito da pesquisa. Alguns pesquisadores ingênuos, antes de definir os objetivos, coletam informações equivocadamente, tendo que voltar a uma etapa anterior no planejamento da pesquisa ou recomeça-la (GRAY, 2012). Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 91) a definição dos objetivos apresenta “[...] os propósitos diretamente relacionados ao problema e que permitam obter respostas satisfatórias à questão de investigação.”. Desse modo, a definição dos objetivos influencia na escolha da essência da pesquisa (exploratória, descritiva, explicativa e interpretativa) e do método mais adequado (GIL, 2017).

O pesquisador definindo o problema e os objetivos, possivelmente, tem o conhecimento do nível de aprofundamento e da natureza da pesquisa (RICHARDSON, 1999; GIL, 2017), permitindo a escolha do método mais adequado para resolver o problema: quantitativo; qualitativo; misto.

Em relação a temática do artigo que se refere a investigações sobre o ensino e a aprendizagem, a maneira como o pesquisador compreende esses processos influenciam na escolha do método. Nessa perspectiva, Becker (2001) apresenta três modelos para compreender o processo de ensino e de aprendizagem, que são orientados pelos modelos pedagógicos e epistemológicos do professor, denominados de pedagogia: diretiva, não-diretiva e relacional. Se o pesquisador possui os pressupostos da pedagogia diretiva, então pode-se utilizar os métodos quantitativos, pois a uma relação de causa (professor explica) e efeito (estudante aprende). Se os pressupostos forem da pedagogia não-diretiva, os métodos qualitativos podem ser mais adequados para compreender ou avaliar o auxílio do professor na aprendizagem do conceito escolhido pelo estudante. Ou ainda, investigar e analisar a relação do conhecimento do estudante com sua herança genética. Em relação á pedagogia relacional, os métodos qualitativos ou mistos podem ser utilizados para compreender o processo da construção da aprendizagem dos estudantes, sendo uma investigação mais complexa, pois envolve um grande número de fatores que podem influenciar no processo de ensino e de aprendizagem – conhecimentos prévios, predisposição do estudante, material didático, organização da sala de aula, entre outros.

Desse modo, cada método possui objetivos e características específicas – em relação as variáveis, aos instrumentos de coleta de dados, ao tipo e ao tamanho da amostra – que são apresentadas a seguir.

2.1 Métodos Quantitativos

Os métodos quantitativos dominaram as pesquisas das ciências sociais desde o final do século XIX até meados do século XX (CRESWELL, 2010), tendo sua origem no positivismo “[...] que destaca como pontos importantes para a produção da ciência a razão, a objetividade, o método, a definição de conceitos, a construção

de instrumentos para garantir a objetividade da pesquisa” (BORBA; ARAÚJO, 2010, p. 105).

Nos métodos quantitativos, o pesquisador aborda a teoria dedutivamente, sendo uma característica estruturante da pesquisa, um guia para a elaboração de hipóteses e dos instrumentos de coleta de dados. Assim, ressalta-se a importância da revisão da literatura, o pesquisador precisa conhecer profundamente o problema, pois tem “[...] o objetivo de testar ou de verificar uma teoria, em vez de desenvolvê-la, o pesquisador propõe uma teoria, coleta os dados para testá-la e reflete sobre sua confirmação ou não confirmação por meio dos resultados” (CRESWELL, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva, a abordagem dedutiva permite a confirmação, refutação ou modificação de uma hipótese a partir dos dados coletados. Há várias definições para o termo hipótese (GIL, 2008), podendo ser definida como “[...] previsões que o pesquisador faz sobre as relações esperadas entre as variáveis” (CRESWELL, 2010, p. 165), ou seja, “[...] são conjecturas, palpites, soluções provisórias, que tentam resolver um problema ou explicar um fato” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 4).

O delineamento da pesquisa de métodos quantitativos determina a importância da escolha de variáveis e da amostra. Segundo Gray (2012) e Gil (2008, 2017), os delineamentos dos métodos quantitativos são: experimental, quase-experimental, ensaio clínico, estudo de caso, estudo caso-controle ou *ex-post-facto*, estudo de coorte, levantamento de dados (*survey*), pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Esses delineamentos podem ser classificados, conforme seu objetivo: descrever as características das variáveis de investigação (levantamento de dados, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) ou verificar a relação de causa e efeito que são produzidas entre as variáveis (experimental, quase-experimental, ensaio clínico, estudo de caso, estudo caso-controle ou *ex-post-facto* e estudo de coorte).

Esses delineamentos investigam variáveis que possuem duas características: “[...] (a) são aspectos observáveis de um fenômeno; (b) devem apresentar variações ou diferenças em relação ao mesmo ou a outros fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p. 117). Desse modo, pode-se definir como variável um conceito, uma característica ou atributo de um indivíduo ou de uma organização que pode ser medido e observado empiricamente, e que podem ser classificadas em duas ou mais categorias dependendo do indivíduo ou da organização pesquisada (CRESWELL, 2010; GIL, 2008; RICHARDSON, 1999).

As variáveis podem ser classificadas de diferentes formas. O conceito variável provém da Matemática, são medições representadas por valores – contável ou não contável, respectivamente, denominadas em discreta e contínua –, por isso também são classificadas como variáveis quantitativas. As variáveis discretas são mensuráveis, sendo representado por números inteiros (GIL, 2008), pois, geralmente,

são resultado de contagens, por exemplo: a quantidade de estudantes ou o número de computadores de uma escola. As variáveis contínuas são mensuráveis, sendo representado por números que estão em uma escala contínua na reta numérica, por exemplo: idade do estudante ou a nota em uma avaliação.

Outra classificação refere-se as variáveis qualitativas, sendo definidas por categorias que não possuem valores quantitativos, chamadas de variável ordinal ou nominal. As variáveis ordinais possuem uma ordem hierárquica, de maior ou menor grau conforme as categorias, não sendo possível determinar a distância entre duas categorias. Desse modo, as variáveis são ordenáveis segundo uma característica (RICHARDSON, 1999; COZBY, 2006; GIL, 2008), por exemplo: o nível escolar (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior) ou a classe social de um indivíduo (Classe Baixa, Classe Média, Classe Alta). As variáveis nominais não possuem uma ordenação nas categorias (RICHARDSON, 1999; COZBY, 2006; GIL, 2008), apresentam categorias que se diferem uma das outras, por exemplo: o gênero (masculino ou feminino) ou a preferência por uma disciplina escolar (matemática, português, história, entre outras). Essa classificação das variáveis, geralmente, é utilizada em pesquisas de métodos quantitativos, que descrevem as características das variáveis de investigação.

Nas pesquisas que verificam se uma variável interfere em outra, classificam-se as variáveis conforme a causa (variável independente) e o efeito (variável dependente) no fenômeno investigado (COZBY, 2006). Segundo Creswell (2010, p. 78), as “variáveis independentes são aquelas que (provavelmente) causam, influenciam ou afetam os resultados. Elas também são chamadas de variáveis de tratamento, manipuladas, antecedentes ou preditoras”. Em compensação, as “variáveis dependentes são aquelas que dependem das variáveis independentes; são as consequências ou os resultados da influência das variáveis independentes. Outros nomes para as variáveis dependentes são variáveis de critério, de resultado e de efeito” (CRESWELL, 2010, p. 78), ou seja, são as variáveis dependentes que mudam conforme a ação da variável independente.

Entretanto, Gray (2012) afirma que o efeito causa (variável independente) e efeito (variável dependente) ocorrem indiretamente, por meio de variáveis intervenientes. A variável interveniente são os fatores que estabelecem a relação entre a variável independente e a dependente, estando presente na pesquisa empírica, mas que não pode ser manipulada (RICHARDSON, 1999; CRESWELL, 2010). Para diferenciar e exemplificar os três tipos de variáveis, Gray (2012) apresenta o exemplo de um indivíduo que ao buscar uma qualificação profissional (a variável independente) esperando um aumento da sua renda (a variável dependente), essa relação é consequência dos efeitos nas perspectivas de emprego do indivíduo (variável interveniente), ou seja, há uma variável interveniente que influencia na relação das variáveis independente e dependentes.

Na busca de testar ou verificar teorias e hipóteses, existem outros fatores podem

alterar ou influenciar no resultado da pesquisa, sendo denominadas de variáveis estranhas (GRAY, 2012), ou “terceiras” variáveis (COZBY, 2006). As variáveis estranhas podem ser reconhecidas por meio do pré-teste, o qual é uma investigação com um número reduzido de indivíduos com as mesmas características da amostra, em que o pesquisador pode verificar a ocorrência de outros fatores, as variáveis estranhas. As variáveis estranhas precisam ser isoladas, controladas e neutralizadas, por meio das variáveis de controle, para não influenciarem no resultado da pesquisa. As variáveis de controle podem ser consideradas “[...] um tipo especial de variável independente que os pesquisadores medem, pois elas influenciam potencialmente a variável dependente” (CRESWELL, 2010, p. 90). Segundo Gray (2012), há algumas maneiras de controlar as variáveis estranhas, como, por exemplo: o recurso da eliminação e da randomização.

Definidas as variáveis de investigação, pode-se planejar os instrumentos de coleta dos dados, a amostragem, a população da pesquisa e o método de análise dos dados (RICHARDSON, 1999). Os métodos quantitativos coletam dados e informações, traduzem os resultados em números (GIL, 2017) para serem analisados por meio de técnicas e de procedimentos estatísticos – percentagem, média, moda, mediana, variância, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, análise fatorial, análise de agrupamentos, entre outros (RICHARDSON, 1999).

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), o instrumento utilizado para coletar os dados depende da natureza do problema e dos objetivos da pesquisa. Nos métodos quantitativos, para facilitar a coleta e análise dos dados, preferencialmente, utilizam-se: questionários, entrevistas estruturadas, testes estandardizados, instrumentos padronizados de mensuração (como testes psicométricos) e a observação sistemática que envolvem contar as vezes em que um evento ou atividade ocorre (GRAY, 2012; GIL, 2017; RICHARDSON, 1999). Na pesquisa de métodos quantitativos pode-se utilizar mais de um instrumento para coletar os dados, pois assim busca-se aumentar a confiabilidade da pesquisa, mostrando que diferentes instrumentos ou métodos de análise apresentam resultados similares.

Em relação aos instrumentos utilizados na pesquisa, recomenda-se, serem validados por um pré-teste (CRESWELL, 2010; RICHARDSON, 1999). O pré-teste “[...] consiste na aplicação preliminar de número reduzido de instrumentos aos elementos que possuem as mesmas características da amostra selecionada para estudo” (RICHARDSON, 1999, p. 67). Assim, o pré-teste busca garantir que os dados coletados descrevam ou representem o que se pretendia por meio do instrumento. Há um consenso sobre a importância do pré-teste, no entanto, Gil (2017) menciona a necessidade de avaliar, somente, o questionário ou a estrutura da entrevista.

A pesquisa de métodos quantitativos busca a generalização dos dados para serem válidos para determinada população. O tipo e o tamanho da amostragem são características essenciais para realizar uma generalização. Em relação ao tipo da amostragem tem-se duas classificações: amostragem probabilística e amostragem

não probabilística.

Na amostra probabilística cada indivíduo na população tem uma probabilidade igual de ser selecionado (uma amostra sistemática ou probabilística) (CRESWELL, 2010; GRAY, 2012; RICHARDSON, 1999; COZBY, 2006), assim os resultados obtidos na pesquisa tendem a aproximar dos resultados que seriam atingidos ao pesquisar a população do fenômeno investigado (GRAY, 2012; COZBY, 2006). Entretanto, não é problema utilizar uma amostragem não probabilísticas, desde que se reconheça as limitações e as possibilidades do erro nos resultados da pesquisa (GRAY, 2012). Para isso, utilizam-se os procedimentos estatísticos para calcular a margem de segurança dos resultados obtidos.

Os tipos de amostra probabilísticas são: amostragem aleatória simples, amostragem aleatória estratificada, amostragem por *clusters* ou por aglomerados ou amostragem aleatória sistemática (GRAY, 2012; GIL, 2008); e os da amostragem não probabilística são: por acessibilidade ou por conveniência, por tipicidade ou intencional, por cotas e bola de neve (GRAY, 2012; GIL, 2008). A escolha por determinado tipo de amostragem dependerá do objetivo da pesquisa, se busca a generalização de dados se escolherá uma amostra probabilística; se não é possível definir aleatoriamente a amostra, utilizará uma amostra não probabilística.

Nos métodos quantitativos, o tipo de amostragem é relevante, bem como o tamanho da amostra. Segundo Richardson (1999) e Gil (2008), o tamanho da amostra precisa alcançar um número mínimo, determinado estatisticamente, cuja relação matemática considera os seguintes fatores: amplitude do universo; nível de confiança estabelecido; erro de estimação permitido; proporção da característica pesquisada no universo. As relações estatísticas buscam aumentar a possibilidade de generalização dos resultados da pesquisa, sendo empregada para amostragens probabilísticas. A Tabela 1 apresenta a relação matemática para determinar o tamanho de uma amostra, cuja amplitude do universo infinito ou finito.

	Universo infinito	Universo finito
Relação matemática	$n = \frac{\sigma^2 pq}{e^2}$	$n = \frac{\sigma^2 pq N}{e^2(N - 1) + \sigma^2 pq}$

Tabela 1: Relação matemática conforme a amplitude do universo.

Fonte: Adaptado de Richardson (1990).

Nessas relações tem-se que: n = tamanho da amostra; σ = nível de confiança escolhido, expresso em números de desvios-padrão; p = percentagem com a qual o fenômeno se verifica; q = percentagem complementar ($100 - p$); e = erro máximo permitido; N = tamanho da população.

Havendo o conhecimento do instrumento de coleta de dados, o tamanho da amostra e o tipo de amostragem, pode-se escolher um método de análise para a

pesquisa. Geralmente, o problema e o objetivo da pesquisa, junto com os dados coletados, auxiliaram na escolha no método de análise mais adequado. Desse modo, o método de análise pode ser definido *a priori* ou *posteriori* a coleta de dados, pois dependendo das informações coletadas, o pesquisador poderá optar por um método diferente do qual tinha planejado inicialmente. Segundo Gil (2008, p. 156): “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.”. Alguns métodos de análise quantitativa são: análise fatorial, análise de regressão múltipla; análise de variância; análise de agrupamentos (*clusters*); e análise discriminante.

Portanto, os métodos quantitativos buscam

[...] garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos. (RICHARDSON, 1999, p. 70).

No campo educacional, os métodos quantitativos podem ser aplicados a uma série de temas, como, por exemplo:

[...] produção e testagem de novos materiais ou técnicas de ensino da matemática; treinamento de professores; estudos do rendimento escolar em matemática; estudo de atitudes e habilidades em matemática; estudos de correlação confrontando, de um lado, características pessoais do professor e/ou sua didática/atuação, e, de outro, o rendimento/desempenho/motivação dos alunos/estudos de correlação entre planejamento e avaliação; desenvolvimento de estudos experimentais em sala de aula etc. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 64).

No entanto, a pedagogia diretiva não é a mais adequada para os estudantes do século XXI. Além disso, os procedimentos estatísticos testam teorias e examinam a relação entre as variáveis envolvidas na pesquisa, limitando-se a uma abordagem numérica. Esses resultados receberam críticas, principalmente durante a segunda metade do século XX (CRESWELL, 2010), depois dos cientistas sociais argumentarem que “[...] os métodos quantitativos simplificam a vida social limitando-a aos fenômenos que podem ser enumerados. Afirmam que as abordagens quantitativas sacrificam a compreensão do significado em troca do rigor matemático” (GOLDENBERG, 1999, p. 61). Devido ao interesse de compreender o significado ou o sentido dos objetivos da pesquisa, os métodos qualitativos ganharam espaço no meio científico.

Em relação às pesquisas educacionais essa tendência não foi diferente. Os pesquisadores de problemas educacionais perceberam a necessidade de interpretar e compreender o processo de ensino e de aprendizagem atribuídos indivíduos da pesquisa, desvendando mecanismos e significados construídos, atingindo, assim, a essência dos fenômenos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Essa necessidade pode ter sido observada por meio de vários experimentos desenvolvidos para investigar a eficiência de novos métodos de ensino e de aprendizagem, bem como a eficiência de material didático ou de tecnologias em sala de aula (RICHARDSON,

1999). Nesse contexto, os métodos quantitativos também receberam críticas, pois existem variáveis estranhas que o processo de controle não é fácil, influenciando o resultado da pesquisa. Richardson (1999, p. 75) cita algumas variáveis:

1. A maturação biológica e psicológica dos alunos, sobretudo quando o experimento se estende por certo tempo (mais de um ano).
2. A adequação do pré-teste e do pós-teste, pois se pode incorrer no erro de aplicar diferentes padrões de mensuração de um teste para outro.
3. A seleção de alunos que comporão os grupos experimentais e de controle uma vez que os caracteres essenciais precisam ser assegurados a fim de se manter a homogeneidade dos grupos. Vale salientar ainda que, se forem incluídos alunos voluntários nos grupos experimentais ou alunos que tenham sido anteriormente reprovados, tais condições podem provocar sérias dificuldades de interpretação nas conclusões do estudo.

Contudo, a pesquisa de métodos quantitativos é pertinente em algumas situações, como, por exemplo: para determinar uma estimativa da qualidade da educação de um país ou região, em que se considera a quantidade de acertos dos estudantes, para validar um método de ensino, dentre outros. Nesse contexto é inviável compreender o modo como os conteúdos escolares estão sendo ensinado e aprendido pelos estudantes, pois teria que ser desenvolvido uma pesquisa em cada escola ou município, por exemplo, do Brasil. Desse modo, os métodos quantitativos, por meio do levantamento de dados, podem descrever com certo grau de confiabilidade a qualidade da educação brasileira, por meio do teste padronizado aplicado a todos os estudantes. Além desse tipo de levantamento de dados, pode-se descrever o comportamento, as percepções e as práticas dos professores ou estudantes na escola, como, por exemplo, a pesquisa de Paiva et al. (2017).

Paiva et al. (2017) analisaram descritivamente a perspectiva do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para 25 docentes de química da Educação Básica. O instrumento de coleta de dados foi um questionário que abordava sobre atitudes, norma subjetiva, controle comportamental e a intenção de utilizar as TIC pelos docentes. Com os dados coletados, realizou-se uma análise de correlação das variáveis, relacionando as atitudes, a norma subjetiva, o controle comportamental (variáveis independentes) com a intenção de utilizar as TIC (variável dependente). Essa análise indicou que a intenção de utilizar as TIC está associada as capacidades e competências do professor, ou seja, os professores utilizam as TIC quando reconhecem suas propriedades e potencialidades, escolhendo-o especificamente para o ensino de conceitos de química.

Outra situação da utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, consiste na utilização de objetos de aprendizagem (OA) que utilizam os métodos quantitativos com um objetivo diferente do que um enfoque da pedagogia diretiva, em que se explica o conteúdo (causa) e o estudante aprende passivamente (efeito) (BECKER, 2001). Em uma pedagogia relacional, um OA poderia quantificar os erros

e os acertos dos estudantes sobre determinados conceitos. Desse modo, os dados relativos aos erros proporcionam condições para o professor planejar atividades interativas, permitindo com que o estudante compreenda os conceitos e supere as lacunas de aprendizagem descritas pelo OA.

Outra situação consiste na avaliação dos OA. Fiorentini e Lorenzato (2006) relatam que existia ou existe uma crença que as TIC seriam uma panaceia para solucionar os males da educação. Ingenuamente foram desenvolvidos e utilizados em sala de aulas vários OA, sem considerar a sua relevância como um recurso didático. Em busca de uma avaliação desses recursos criaram-se alguns testes padronizados para verificar a eficiência do OA.

Um teste padronizado e reconhecido internacionalmente consiste da *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching* (MERLOT), que é um programa da *California State University* (Universidade do Estado de Califórnia). Esse programa é composto comitês editoriais que avaliam os OA, sobre os seguintes aspectos: qualidade de conteúdo; eficácia potencial como ferramenta de ensino; facilidade de uso. Cada aspecto possui critérios que são avaliando, utilizando uma escala similar de Likert. Por exemplo, em relação ao critério da eficácia potencial como ferramenta de ensino, os avaliadores respondem a seguinte planilha (Tabela 2).

Eficácia potencial como ferramenta de ensino. O material de aprendizagem...	MA (5 p)	A (4,5 p)	I (3,5 p)	D (2,5 p)	MD (1,5 p)	SR (0 p)
identifica os objetivos de aprendizagem						
identifica os conhecimentos pré-requisitos						
reforça os conceitos progressivamente						
fundamenta-se em conhecimentos prévios						
demonstra relações entre conceitos						
é fácil de integrar nas tarefas curriculares						
é muito eficiente em termos de aprendizagem num curto espaço de tempo						
pode ser usado para medir as aprendizagem dos estudantes						
No geral, o material de aprendizagem é uma ferramenta de ensino muito eficaz						

Tabela 2: Planilha dos avaliadores do MERLOT

Fonte: Retirada e traduzida do site <https://www.merlot.org>.

No programa MERLOT, não há um critério, em números, para definir se o OA é auxilia no ensino e na aprendizagem, pois esse é um dos indicadores para confirmar a potencialidade do OA. Contudo, as avaliações de especialistas ou dos usuários do OA podem auxiliar a validá-lo como um recurso no processo de ensino e de aprendizagem de determinado conceito.

Por fim, outra abordagem com recursos mais avançada tecnologicamente, como os registros eletrofisiológicos e os recursos tecnológicos de mapeamento mental, permitiram investigar a relação entre a atividade cerebral e o comportamento do cérebro ao receber informações. Desse modo, os recursos tecnológicos descrevem ou quantificam os estímulos causados por uma ação, ou interação, com o indivíduo investigado (COZBY, 2006).

2.2 Métodos Qualitativos

Durante a segunda metade do século XX, os métodos qualitativos conquistaram espaço e respaldo da comunidade científica (CRESWELL, 2010). Esses métodos originam-se do construtivismo – tendo o interpretativismo como uma perspectiva teórica (CRESWELL, 2010; GRAY, 2012) – cujo objetivo é resolver os problemas por meio de descrições (GIL, 2017), em que o pesquisador interpreta e constrói significado do fenômeno investigado. Diferente do positivismo – que considera a existência de um mundo objetivo e que utiliza o uso da estatística como base do processo de análise (RICHARDSON, 1999) –, o construtivismo rejeita a existência de um conhecimento descoberto no mundo exterior, sendo que o conhecimento é construído por meio da interação dos pesquisadores com o fenômeno investigado (CRESWELL, 2010; GRAY, 2012). Assim, o construtivismo pode ser definido como

[...] uma postura que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. Dessa forma, o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas. (RICHARDSON, 1999, p. 24).

Levando em consideração essa perspectiva, os métodos qualitativos são “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). O pesquisador é o instrumento-chave, pois constrói significado dos dados na coleta de informações e na relação dinâmica de mundo e de sujeito (CRESWELL, 2010; GIL, 2008). Desse modo, a capacidade de compreensão e de análise do pesquisador – sujeito ativo no desenvolvimento da pesquisa – estão baseados nos significados construídos (BORTONI-RICARDO, 2008), sendo assim o foco principal desse método está mais no processo do que no produto da pesquisa.

Richardson (1999, p. 80) afirma que um dos objetivos dos métodos qualitativos é

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Na intenção de facilitar a compreensão dos pesquisadores que pretendem utilizar o método qualitativo, Bogdan e Biklen (1994 apud BORBA; ARAÚJO, 2010,

p. 24-25) apresentam cinco características básicas desse método:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em relação aos delineamentos dos métodos qualitativos, Gray (2012) e Gil (2008, 2017) citam: estudo de caso, estudo etnográfico, estudo fenomenológico, teoria fundamentada (*grounded theory*), pesquisa participante, pesquisa narrativa, investigação heurística, pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Diferente dos delineamentos quantitativos, os qualitativos não enfatizam a descrição ou a generalização de dados e nem testam as relações entre as variáveis (BORTONI-RICARDO, 2008). Desse modo, não se define a relação entre as variáveis – independente (causa) e dependente (efeito) –, ou seja, as variáveis não possuem a relevância que ocorre nos métodos quantitativos. Contudo, algumas pesquisas investigam variáveis, as ordinais e as nominais, para compreender, interpretar suas causas-efeitos de um fenômeno em um determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Outras situações convenientes ao uso de delineamentos qualitativos são nas pesquisas exploratórias, bem como em situações que o problema de investigação nunca foi abordado em determinada amostra e porque as teorias existentes não se aplicam à amostra, ou seja, quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a serem investigadas (CRESWELL, 2010)

Desse modo, os delineamentos qualitativos podem permitir: a descrição de um problema complexo; a compreensão e a classificação de processos dinâmicos vividos por grupos sociais; a contribuição no processo de mudança de determinado grupo; e o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999). Para atingir esses objetivos de investigação, o pesquisador de métodos qualitativos utiliza diferentes instrumentos de coleta de dados para compreender e interpretar o fenômeno investigado (RICHARDSON, 1999; BORTONI-RICARDO, 2008; CRESWELL, 2010; GRAY, 2012), os quais, possivelmente, geraram uma grande quantidade de dados para serem organizados e compreendidos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; GIBBS, 2009).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados dos métodos qualitativos tem-se: as entrevistas; os questionários, geralmente com perguntas abertas; as observações; os grupos de discussões; os documentos; os diários pessoais; o material não escrito, como fotografias e vídeos (RICHARDSON, 1999; CRESWELL, 2010;

GRAY, 2012). Nesse método de pesquisa, os pesquisadores, geralmente, planejam e elaboram os instrumentos de coleta de dados, não fazendo uso de instrumentos já utilizados por outros pesquisadores, pois a pesquisa está sendo realizada em outro contexto (CRESWELL, 2010).

As observações e as entrevistas são amplamente utilizadas, pois permitem penetrar na complexidade do problema de investigação (RICHARDSON, 1999). As informações desses instrumentos buscam descrever contextos, pessoas, eventos e os sentidos que os indivíduos atribuem ao fenômeno. Além disso, as informações coletadas podem revelar fenômenos novos e inexplicáveis na pesquisa (RICHARDSON, 1999), fazendo com que o pesquisador utilize outros instrumentos que não estavam previstos no planejamento da pesquisa (CRESWELL, 2010).

Para registrar as informações coletadas das observações, sugere-se a utilização de um diário de bordo, no qual o pesquisador registra as observações, descreve o contexto da investigação e situações consideradas relevantes para a pesquisa, como expressões corporais ou diálogos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Além disso, Gray (2012, p. 153) afirma que “a elaboração de um diário proporciona um registro adequado do pensamento do pesquisador e ajuda a desenvolver uma postura reflexiva”, facilitando a seleção das informações utilizadas na análise.

Os métodos qualitativos, diferentes dos métodos quantitativos, pressupõem uma quantidade volumosa de informações para descrever e compreender o fenômeno investigado, buscando a qualidade das informações (GOLDENBERG, 1999). Desse modo, a representatividade numérica não possui relevância (RICHARDSON, 1999; GOLDENBERG, 1999; GRAY, 2012), pois não se pretende fazer generalizações dos resultados, mas compreender o fenômeno em um local, contexto e tempo definidos na pesquisa (GRAY, 2012).

Nessa perspectiva, o pesquisador escolhe, em função do problema de investigação, o local onde os dados são coletados e os indivíduos envolvidos na investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER; 1999), realizando uma amostragem intencional e, frequentemente, com um número pequeno de indivíduos, pois um número representativo pode dificultar a construção das informações (GRAY, 2012), bem como o processo de análise.

Diferente dos métodos quantitativos que utilizam uma análise estatística descritiva e inferencial, os métodos qualitativos empregam métodos de análise que pressupõem a descrição e a análise temática de texto ou imagem (CRESWELL, 2010), como, por exemplo: a análise de conteúdo, a análise de discurso, a análise argumentativa, análise textual discursiva, entre outros (GRAY, 2012; BAUER; GASKELL, 2002)

Em relação às pesquisas educacionais, os métodos qualitativos são frequentemente utilizados, pois os pesquisadores optam por uma pedagogia relacional, em que o indivíduo constrói o conhecimento na interação com o objeto de aprendizagem, em um contexto sociocultural específico (BECKER, 2001). Nessa

perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução de pesquisa com métodos qualitativos, pois o professor torna-se pesquisador “[...] das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.”. Além disso, o professor-pesquisador faz uso de “[...] métodos interpretativos e analíticos das ciências sociais e humanas, tendo como perspectiva o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para uma formação mais integral, humana e crítica do aluno e do professor” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 4).

Em relação as TIC na educação, dificilmente um OA irá descrever os significados construídos pelos indivíduos, pois é um conhecimento subjetivo, em que cada indivíduo constrói a sua aprendizagem conforme seus conhecimentos prévios (BECKER, 2001). Além disso, o próprio sistema de avaliação de OA do programa MERLOT faz uma análise interpretativa, após a avaliação quantitativa com o questionário, com os aspectos relevantes em termos didáticos, bem como os problemas de usabilidade e recomendações de aperfeiçoamento. Assim, o OA fará parte do repositório digital do MERLOT se for aprovado pela revisão por pares, realizadas por especialistas na área da educação, que consideraram os resultados dos formulários, mas principalmente a análise qualitativa das características e potencialidades do OA.

2.3 Métodos Mistos

A partir de 1990, a comunidade científica passou a considerar a possibilidade de utilizar métodos quantitativos e qualitativos em uma mesma pesquisa, denominando de pesquisa de métodos mistos (CRESWELL, 2010; GRAY, 2012; GIL, 2017). Na pesquisa de métodos mistos, o pesquisador não pode propor um problema baseado apenas na compreensão de um fenômeno (qualitativa) ou na descrição e generalização dos resultados (quantitativa), é necessário combinar as duas formas de abordagem, criando, assim, um problema de pesquisa híbrido ou integrado (TASHAKKORI; CRESWELL, 2007 apud CRESWELL, 2010).

Nessa perspectiva, esse método não corresponde a simples coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, pois ambos os métodos são utilizados para ampliar o nível de compreensão do fenômeno investigado, bem como para confirmar os resultados da pesquisa (CRESWELL, 2010). Desse modo, a pesquisa “[...] de métodos mistos permite que os pesquisadores generalizem simultaneamente a partir de uma amostra a uma população e obtenham uma visão mais rica e contextual do fenômeno que está sendo pesquisado” (GRAY, 2012, p. 166-167).

Geralmente, os métodos mistos são utilizados quando as características e os potenciais dos métodos quantitativos ou qualitativos não proporcionam o melhor entendimento do fenômeno investigado (GIL, 2017; CRESWELL, 2010). Assim, segundo Cresswell e Clark (2013 apud GIL, 2017, p. 40), há seis situações que

justificam a aplicação dos métodos mistos:

- 1) quando uma única fonte de dados (quantitativa ou qualitativa) for insuficiente;
- 2) quando se percebe a necessidade de explicar os resultados iniciais de uma pesquisa quantitativa ou qualitativa;
- 3) quando existe uma necessidade de generalizar os achados exploratórios;
- 4) quando existe a necessidade de aperfeiçoar o estudo com um segundo método;
- 5) quando existe uma necessidade de empregar melhor uma postura teórica;
- 6) quando existe uma necessidade de entender um objetivo da pesquisa por meio de múltiplas fases de pesquisa.

Além disso, o modo como os métodos quantitativos e qualitativos são utilizados proporcionam três subclassificações em relação aos procedimentos de métodos mistos: sequenciais, concomitantes e transformativos. Indiferente do procedimento adotado, utilizar-se-á múltiplos métodos, diferentes concepções, instrumentos de coleta e métodos de análise de dados (CRESWELL, 2010).

Em relação às pesquisas educacionais, os métodos mistos podem ser aplicados em uma pedagogia relacional (BECKER, 2001), investigando as contribuições de uma atividade didática para os estudantes de um curso de graduação de determinada universidade. Por exemplo, o pesquisador inserido na sala de aula pode observar que os estudantes apresentam lacunas de aprendizagem sobre um conteúdo base (métodos qualitativos), que deveria ser abordado no Ensino Básico, que é necessário para compreensão de conceitos específicos da sua área de graduação. O pesquisador pode descrever o perfil de estudantes por meio de um questionário (métodos quantitativos) e entrevistar o professor da disciplina para verificar a importância do conteúdo base ou se a lacuna de defasagem é recorrente nos estudantes (métodos qualitativos).

Na busca de auxiliar professores e estudantes da graduação, o pesquisador pode propor uma atividade didática, aplicando-a a população ou selecionando uma amostra aleatória e representativa de estudantes da disciplina (métodos quantitativos). Como instrumento para analisar quantitativamente ou qualitativamente pode ser utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, buscando evidências para generalizar os resultados e para compreender o processo de aprendizagem desenvolvido pelo estudante de uma graduação de determinada universidade. Esse é um exemplo fictício que mostra a utilização dos métodos mistos para investigar e generalizar os resultados para uma determinada população de estudantes.

Além dessa situação, a avaliação de OA proposta pelo programa MERLOT é outro exemplo de uma investigação de métodos mistos, em que o formulário padrão (métodos quantitativos) e a descrição dos avaliadores por pares (métodos qualitativos) aprovam ou não a inclusão de um OA ao repositório digital da *California State University* (Universidade do Estado de Califórnia).

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educar é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.
- PAIVA, J. C. et al. Desenvolvimento profissional e cooperação internacional para professores de química: avaliação da intenção de mudança pedagógica após formação continuada no Porto,

Portugal. **Química Nova**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 105-112, Jan. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SOBRE OS ORGANIZADORES

KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipan, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 15, 63, 99, 121, 130, 145, 257, 258, 264, 267, 298

Aprendizagem significativa crítica 121

Autoformação 173

B

Brincadeira 89, 94, 99

C

Capitalismo 31, 173, 183, 209

D

Desenvolvimento infantil 99

Dilemas 173

Discurso governamental sobre juventudes 193

E

Educação 2, 5, 12, 17, 24, 25, 31, 42, 49, 51, 54, 55, 56, 61, 69, 70, 73, 76, 80, 82, 83, 97, 98, 99, 108, 109, 110, 119, 121, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 144, 150, 164, 171, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 199, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 243, 244, 246, 259, 261, 263, 264, 269, 273, 274, 276, 278, 282, 286, 287, 297, 298, 299, 309, 310, 313, 317, 321, 322, 338, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 358, 365, 367

Educação ambiental 119

Educação em Tempo Integral 193, 199

Educação profissional 231

Educação Superior 110, 186, 188

Eficiência energética 1

Empresa júnior 264

Engajamento 259

Ensino-aprendizagem 8

Ensino da Sustentabilidade 110

Ensino de ciências 121, 130

Ensino e aprendizagem 155, 322

F

Fisiologia Humana 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15

Formação 25, 31, 99, 114, 139, 143, 144, 154, 155, 159, 173, 183, 185, 244, 259, 335, 344, 367

Formação docente 155, 159, 259, 335

I

Instituição de Ensino Superior Privadas 259

Instituições Comunitárias 110, 111, 117

M

Metodologias Pedagógicas 146

Monitoria 8, 63, 64, 68

Múltiplas linguagens 8, 82

O

Omnilateralidade 24

Orientações curriculares 121, 130

P

Pedagogia 31, 50, 53, 60, 81, 99, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 141, 143, 144, 148, 151, 153, 163, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 227, 244, 259, 298, 310, 311, 345

Políticas de Educação 207, 208, 216

Políticas de Saúde 207

PROEJA 10, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 244, 245, 278

Protagonismo infantil 311

R

Recurso Didático 8

S

Sociedade Contemporânea 173

T

Tecnologias de comunicação 311

Trabalho 24, 25, 31, 36, 41, 63, 66, 98, 144, 206, 211, 216, 217, 259, 263, 334

Trabalho científico 63

Trabalho docente 259

U

Universidades Corporativas 132, 133, 137, 138, 142, 144

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-554-9

