

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 2

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)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 2 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-665-2 DOI 10.22533/at.ed.652192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional. No 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade. Por fim, no 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PRÁTICA ESCOLAR

CAPÍTULO 1	1
A IMPORTÂNCIA DE UMA VIAGEM PEDAGÓGICA INTERNACIONAL: PRIMEIRA SEMANA ACADÊMICA INTERNACIONAL DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI	
Juliana Fick de Oliveira Ana Carolina Marzzari Délis Stona Annalisa Cangelosi	
DOI 10.22533/at.ed.6521927091	
CAPÍTULO 2	9
A IMPORTÂNCIA E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PRÁXIS NO PLANEJAMENTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Daniela da Mota Porto	
DOI 10.22533/at.ed.6521927092	
CAPÍTULO 3	21
ABORDAGEM DO CONCEITO ESPAÇO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE MAPAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Sthephany Alves dos Santos João Donizete Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6521927093	
CAPÍTULO 4	32
ALIENAÇÃO CULTURAL: PARALELOS ENTRE A EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA EM PAULO FREIRE E ÁLVARO VIEIRA PINTO	
Antonio José Müller Marcelo Pasqualin Batschauer	
DOI 10.22533/at.ed.6521927094	
CAPÍTULO 5	46
AULAS ATITUDE EMPREENDEDORA – JOVEM E TECNOLOGIA	
Jean Missio Marzari Giovana Dalmolin Ivandro Felipe Kluge Matias Marzzari Meneghetti Patrick Milano Rodrigues Maiana Grendene Zanon Mariana Bizunin Juciara dos Santos Pires Augusto Miguel Patricia Petterini Helenara Ventura Cunha Mathias Pauletto Baiotto	
DOI 10.22533/at.ed.6521927095	

CAPÍTULO 6 51

BIBLIOTECA LÚDICA ESCOLAR: RELATO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO 3º, 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE DIOGO FEIJÓ (SALTO DO LONTRA/PR)

Edimarcia Virissimo da Rosa
Géssica Aparecida Cordeiro
Mariza Angelo
Silvia Carla Conceição Massagli
Rita de Cássia Lima

DOI 10.22533/at.ed.6521927096

CAPÍTULO 7 62

DESENVOLVENDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS A PARTIR DE ATIVIDADES COM JOGOS

Paula Schneider dos Santos
Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira
Viviane Gomes da Silveira
Taís Fim Alberti

DOI 10.22533/at.ed.6521927097

CAPÍTULO 8 70

DIFICULDADES DE LEITURA: UMA ANÁLISE RETROSPECTIVA DE ESCOLARES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Patrícia Kerpen
Daniela Fernandes Macedo
Vivian Medeiros Bonfim
David Mesquita Costa

DOI 10.22533/at.ed.6521927098

CAPÍTULO 9 83

“DIZ QUE É DE LÁBREA”: GOTAS DE NOSSA HISTÓRIA RESGATADAS ATRAVÉS DO *FACEBOOK*

Antonio Paulino dos Santos
Valdecir Santos Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.6521927099

CAPÍTULO 10 95

EMPREENDEDORISMO - UTILIZANDO ABPROJ (APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Shirlei Paques Pereira
Célia Aparecida de Matos Garcia
Rodrigo Lima
Roberto Kanaane

DOI 10.22533/at.ed.65219270910

CAPÍTULO 11 106

ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA VISÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MUNDO NOVO/MS

Beatriz Cristina Bencke
Cristiane Beatriz Dahmer Couto
Vilmar Malacarne

DOI 10.22533/at.ed.65219270911

CAPÍTULO 12	119
ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSÕES ALGÉBRICAS APOIADO POR COMPUTADOR	
Alex Junior Avila	
EneDir Guimarães de Oliveira Junior	
Wilson Castello Branco Neto	
Ailton Durigon	
DOI 10.22533/at.ed.65219270912	
CAPÍTULO 13	132
ENTRE FLORES, CHÁS E TRAJETOS: MAPAS QUE MOSTRAM NOSSOS PERCURSOS	
Denise Wildner Theves	
Deise Ana Marchetti	
DOI 10.22533/at.ed.65219270913	
CAPÍTULO 14	143
EPISTEMOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO LIVRO DIDÁTICO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFAM – <i>CAMPUS</i> PARINTINS	
Augusto José Savedra Lima	
Heliamara Paixão de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.65219270914	
CAPÍTULO 15	154
ESTÁGIO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO MUNICIPAL	
Ubaldo de Jesus Fonseca	
Daniela dos Santos Cunha Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.65219270915	
CAPÍTULO 16	163
FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE PRONTIDÃO FÍSICA (PAR-Q) E O IMC	
Adrio Acácio Hattori	
DOI 10.22533/at.ed.65219270916	
CAPÍTULO 17	177
INOVAÇÃO OU DEMOCRACIA: APORIA DAS INSTITUIÇÕES	
Marcelo Micke Doti	
DOI 10.22533/at.ed.65219270917	
CAPÍTULO 18	187
KIT EDUCACIONAL PARA MELHORIAS NO ENSINO DOS CIRCUITOS ELÉTRICOS BÁSICOS	
Paulo Ixtânio Leite Ferreira	
Klarc da Silva Galdino	
Aldeni Sudário de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.65219270918	
CAPÍTULO 19	193
LABORATÓRIO DIDÁTICO DE REDES DE COMPUTADORES: UM PROJETO INOVADOR	
André Luiz Ferreira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.65219270919	

CAPÍTULO 20	203
METODOLOGIA ATIVA – SIMULAÇÃO REALÍSTICA NO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	
Marcia Cirino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.65219270920	
CAPÍTULO 21	212
RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA SIMULAÇÃO INESPERADA	
Sayury Silva de Otoni	
DOI 10.22533/at.ed.65219270921	
CAPÍTULO 22	217
SUPLEMENTO PARALELO: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE CRÍTICA DE MÍDIA	
Luiz Henrique Zart	
Diógenes Manfroi de Barros	
Dionathan Patrick de Sousa Adão	
Gisele Cristiane Urnau dos Prazeres	
Francisco Rogério Ramos	
Maria Gabriela Sassi Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.65219270922	
CAPÍTULO 23	229
UM ESTUDO DE CASO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO IFB	
Pedro Henrique Rodrigues de Camargo Dias	
Jonilto Costa Sousa	
Jabson Cavalcante Dias	
DOI 10.22533/at.ed.65219270923	
CAPÍTULO 24	245
UNIVERSIDADE E MODIFICAÇÃO ORGANIZACIONAL – DO MODELO BUROCRÁTICO À ORGANIZAÇÃO INTENSIVA DE CONHECIMENTO	
Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.65219270924	
CAPÍTULO 25	269
VALORAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS FINALIDADES EDUCATIVAS EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE DIREITO E PSICOLOGIA	
Lila Spadoni	
Fernando Lemes	
Luanna Gomes Silva Pereira	
Mickaele Pabline Siqueira Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.65219270925	
SOBRE O ORGANIZADOR	282
ÍNDICE REMISSIVO	283

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DE UMA VIAGEM PEDAGÓGICA INTERNACIONAL: PRIMEIRA SEMANA ACADÊMICA INTERNACIONAL DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI

Juliana Fick de Oliveira

Faculdade Antonio Meneghetti

Restinga Seca – Rio Grande do Sul

Ana Carolina Marzzari

Faculdade Antonio Meneghetti

Restinga Seca – Rio Grande do Sul

Délis Stona

Faculdade Antonio Meneghetti

Restinga Seca – Rio Grande do Sul

Annalisa Cangelosi

Faculdade Antonio Meneghetti

Restinga Seca – Rio Grande do Sul

RESUMO: Vivemos em meio a estereótipos, em um contexto social que nos afasta do projeto de vida e nos exime de sermos protagonistas responsáveis da nossa existência. Este trabalho traz o resultado de uma viagem pedagógica por diversas cidades da Itália que fazem parte da história da Ontopsicologia. Fomos instigados a participar dessa belíssima experiência, nos desafiando a cada momento em que estivemos em um país com uma cultura diferente da nossa. Cada momento da viagem faz mudança no viajante, pequenas mudanças, algumas quase imperceptíveis, mas que no conjunto produzem uma transformação visível. O presente artigo mostra a importância de uma viagem como esta, visando o crescimento pessoal que pode ser

proporcionado, repercutindo de forma positiva na existência de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura humanista; Protagonismo responsável; Viagem pedagógica; Itália; Ontopsicologia.

THE IMPORTANCE OF AN INTERNATIONAL PEDAGOGICAL TRIP: FIRST INTERNATIONAL ACADEMIC WEEK OF THE BACCALAUREATE IN ONTOPSYCHOLOGY OF FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI

ABSTRACT: We live within stereotypes, in a social context that distances us from the project of life and exempts us from being responsible protagonists of our existence. This work brings the result of a pedagogical trip through several Italian cities that are part of the history of Ontopsychology. We were instigated to participate in this beautiful experience, challenging us every time we are in a country with a culture different from our own. Each moment of the journey makes change in the traveler, small changes, some almost imperceptible, but that in the whole produce a perceptible transformation. The present article shows the importance of a trip like this, aiming at the personal growth that can be proportioned, having a positive impact on the existence of each one.

KEYWORDS: Humanist culture; Responsible

protagonism; Educational trip; Italy; Ontopsychology.

1 | INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma realidade onde diversos fatores nos causam distração e vão por consequência nos afastando do que vem a ser nosso projeto de vida e de existência, o propósito inicial que nos coloca em uma responsabilidade de ser protagonistas da própria história. Disciplinar nossa rotina, e utilizar bem o tempo livre, são desafios diários que buscamos aperfeiçoar.

Fomos apresentados a um novo tipo de escravidão causado pelo avanço tecnológico, vivemos inertes em estereótipos, que nos transformam em memes (a palavra meme pode derivar do francês moi même: eu mesmo, igual por igual; ou então do grego μιμῆομαι: imitar, imitação). Acordamos com o celular na mão e passamos os dias conectados a ele, não dedicamos um tempo para momentos simples, como uma caminhada ao ar livre, contato com a terra, ou seja, vivemos nesse período em que conhecemos muito, mas perdemos o essencial.

Ao dar-se conta desses percalços, é necessário agir, buscar algo novo, experiências novas, lugares que inspiram a ser mais e cada vez melhor. Alguns momentos-chave podem modificar para sempre uma vida, pois nos colocam de frente à uma realidade desconhecida, a algo que anteriormente era uma simples rotina. Viajar é fazer uma jornada para dentro de si mesmo, é instigar a ser uma pessoa que busca evolução, conhecimento, aprender novas línguas, saber mais sobre a história do local. Toda viagem acrescenta uma responsabilidade no cenário de vida, seja ele profissional ou pessoal.

Fomos instigados a experimentar uma nova sensação e embarcamos para a 1ª Semana Acadêmica Internacional do Bacharelado em Ontopsicologia que aconteceu em diversos lugares da Itália, de 17 a 22 de junho, com o intuito de conhecer as principais cidades nas quais o Acadêmico Professor Antonio Meneghetti realizou trabalhos nas áreas científica, artística e empresarial, que marcaram e fazem parte da história da Ontopsicologia no mundo! O resultado dessa vivência repercute diretamente nas nossas escolhas futuras e nesse estudo será abordado a importância desta viagem pedagógica para nós jovens neste período da vida.

2 | ONTOPSICOLOGIA

A Ontopsicologia é uma ciência interdisciplinar e epistêmica. Investiga o homem com o objetivo de recuperar a capacidade de conhecer o real de forma reversível, com nexos ontológicos. O Professor Antonio Meneghetti, sendo um cientista com a mente inquieta, tinha muito interesse no humano e na sua existência. Ele estudou intensamente o ser humano e verificou que o erro que vicia a possibilidade do

conhecimento crítico não está na natureza das faculdades intelectivas e volitivas, mas no processo formativo e reflexivo da consciência humana. Formado nos grandes colégios romanos, no Berço do Humanismo, graduou-se em Biblioteconomia (1962) na Biblioteca Apostólica Vaticana e em Filosofia (1971) na Università Cattolica del Sacro Cuore, Milão e obteve Doutorado em Filosofia (1970) e em Ciências Sociais (1971) na Pontificia Università San Tommaso d'Aquino e em Teologia (1970) na Pontificia Università Lateranense.

Como forma de perpetuar sua obra, além do que deixou documentado, Meneghetti criou diversos centros de Arte e Cultura Humanista espalhados pelo mundo. No ano de 2014, depois de um trabalho árduo, a AMF instituiu o Bacharelado de Ontopsicologia como um de seus cursos. Após quatro anos e diversos projetos de extensão realizados, a AMF realizou pela primeira vez, a Semana Acadêmica de Ontopsicologia no exterior, indo até o Berço do Humanismo, resgatando um pouco mais do legado deixado pelo nosso grande mestre.

3 | HUMANISMO

É importante entender o motivo pela escolha do local. A Itália é o Berço do Humanismo e a primeira coisa que devemos entender antes de estudar esse movimento (não apenas com relação a ele/isso, mas a todas as revoluções e grandes acontecimentos históricos) é que nenhuma revolução começa sem algum motivo, nem de um dia para o outro. As mudanças não são imediatas, e sim graduais, fruto de um processo cultural que vem se desenrolando com o passar do tempo, e que por fim levam a um movimento ou revolução.

Não devemos ver o Renascimento como uma “revolução” cultural no sentido de uma súbita quebra com a tradição. É mais exato pensar neste movimento como um desenvolvimento gradual no qual cada vez mais indivíduos se tornaram progressivamente insatisfeitos com os elementos da sua cultura em finais do período medieval e cada vez mais atraídos pelo passado clássico. (BURKE, 2008, p. 41)

Alguns medievalistas afirmam que o Renascimento não foi um momento apenas, como Burckhardt afirma, quando diz que “na Idade Média a consciência humana... repousava sonhadora ou semi-acordada sob um véu comum. [...] No entanto na Itália do Renascimento este véu evaporou-se... o homem tornou-se um indivíduo espiritual e reconheceu-se a si mesmo como tal”, mas sim, que houve vários “renascimentos” na Idade Média. Foi um movimento gradual, não se despertou em todos os lugares do mundo ao mesmo tempo.

Burke (2008, p. 25), conta que a palavra “humanista” teve sua origem no século XV, “referindo-se ao professor universitário de ‘humanidades’ (studia humanitatis)”, antiga expressão de origem romana que descrevia o programa acadêmico composto por cinco disciplinas: Gramática, Retórica, Poesia, Ética e História. Essas matérias

eram consideradas como aquelas que “aperfeiçoam o homem”.

A ideia fundamental era de que os homens (por outras palavras, os humanos, contemplados por homens humanistas em termos masculinos) se distinguem do animal em primeiro lugar pela capacidade de fala e portanto de distinguir o bem do mal. Daí que as principais matérias deste estudo fossem aquelas respeitantes à linguagem (Gramática e Retórica) ou à Ética. Tanto a História como a Poesia eram vistas como ética aplicada.

Temos a Itália como berço do Renascimento, pois como afirma Burke “em Itália, ao contrário de noutras partes da Europa, a tradição clássica esteve sempre presente”. Rodrigues (2006, p. 70), diz que “durante a Idade Média, manteve-se a preocupação em estudar e copiar os textos identificados como clássicos. O Renascimento introduz uma leitura crítica desses textos através da atenção que é dada à crítica de autoria e ao conteúdo original, na busca da pureza do escrito”. Desse modo o autor completa:

Os homens colocados diante de si mesmo na cidade foram descobrindo novos usos e costumes, e principalmente, virtudes e vícios da natureza humana, mistérios que existiam no fundo de suas almas. Esses mistérios só podiam ser entendidos se o homem pudesse entender a si mesmo.

Do mesmo modo como a Ontopsicologia, ensinada pelo acadêmico Antonio Meneghetti (1936-2013), séculos mais tarde explicava.

4 | VIAGEM PEDAGÓGICA

O turismo nos dias atuais é encarado, na grande maioria das vezes, apenas como lazer. Porém, uma viagem pedagógica pode ser de grande crescimento e enriquecimento pessoal, se bem administrada. Como o turismo é visto, na maioria da massa populacional, como apenas uma atividade de lazer, é pouco considerado como atividade de extremo aprendizado e crescimento.

Por outro lado, o lazer oferece oportunidades de experimentação de comportamentos e de práticas que, em outras circunstâncias, dificilmente seriam aceitas. Individualmente ou em grupo, os jovens procuram ensaiar novos modos de ser e de fazer, adquirindo um capital de experiência importante para a condução dos processos de negociação das suas identidades que ocorrem em outras esferas sociais. (ABREU, 1995, p.73)

Para que haja conquistas e progressos, em qualquer área que for, é preciso de pessoas capacitadas para fazer mudanças, para fazer novas descobertas que mudarão o mundo. Precisamos de empreendedores e protagonistas, como afirma Hue (1992, p. 10):

O progresso da humanidade é fruto de uma seqüência de inúmeras e sucessivas conquistas do homem em todos os campos. Por sua vez, tais vitórias resultaram de ações empreendidas por seres estimulados por um amplo leque de necessidades, de desejos e de sonhos, abrangendo desde a sobrevivência da espécie até a busca de poder.

Em uma realidade como a que vivemos hoje, com tanto consumismo atingindo principalmente as gerações mais novas, tudo parece superficial. Com a era de tecnologia as pessoas se distraem com frequência, desviando-se de estudos e pesquisas, que poderiam criar novos gênios. Inteligências são desperdiçadas, perdidas em meio a tanta distração tecnológica. Para que viajar de verdade, se podemos descobrir o mundo todo sem sair de dentro de casa? Podemos conhecer qualquer lugar do mundo, através de um clique no mouse. A internet é uma grande ferramenta, que pode ser utilizada de vários modos. Pode trazer tanto benefícios, quanto malefícios. O fato é que os jovens não podem se deixar levar pela superficialidade da internet. Devem aprender a desligar seus celular e computadores, a começarem a viver de verdade. Conhecer um lugar pessoalmente nem se compara a conhecer o mesmo lugar pela internet. Viajar é importante, traz grandes benefícios, principalmente particulares. Os jovens têm o desejo de conhecer o mundo, por isso devem pegar essa energia, essa intenção e ir conhecer o lugar de fato. Não ficar apenas procurando na internet fotos do lugar e se acomodando com o que vê na tela. Segundo Meneghetti:

Aconselho sempre aos jovens viajem a países estrangeiros e andarem um pouco sozinhos, sem “muletas”. Estando sós, colhem-se os sinais, os modos nos quais aquele povo escreve a própria emoção, a própria ambição, o próprio modo de fazer liderança histórica, o próprio modo de construir (2007, p. 335).

É um conselho que remete ao conceito de autonomia, tomada de atitude, mudança de postura e hábitos, perder certos medos e adquirir novas prioridades a vida. O crescimento que uma viagem pode proporcionar é muito maior do que imaginamos. Não é apenas decidir viajar, arrumar as malas e ir. É muito mais do que isso: requer planejamento, força de vontade, responsabilidade, compreensão, e diversas outras coisas. Uma viagem começa com a intenção de conhecer, de crescer, de ver, tocar, sentir. Depois deve-se começar a planejar, fazer contas, se programar, escolher o lugar, companhia, hotel, passagem, roupas, acessórios, etc. Porém, quando a viagem acontece, é uma espécie de lazer, como muitos pensam, mas não é apenas isso. Para se viajar, principalmente ao exterior, deve-se ser responsável, e ter cuidado.

Face ao desconhecido e ao imprevisto, processa-se a aprendizagem de um comportamento responsável, um comportamento que, assumindo a experiência do risco, não comprometa os limites socialmente convencionados. Nesta perspectiva, a aventura inerente ao turismo não se constitui apenas como elemento de prazer, mas assume também uma dimensão pedagógica importante. (ABREU, 1995, p.82)

O contato com outras culturas, o choque de realidades, de língua, costumes, hábitos, estações, sabores, cores... é fascinante. Muda uma pessoa. Nada se compara ao ver uma foto pela tela do celular ou computador. É algo profundo, que mexe com toda nossa estrutura. É como se o horizonte de possibilidades, ideias, sonhos, objetivos, etc. se ampliasse de imediato. O tempo todo de duração da

viagem é uma eterna meditação. É voltar-se a si mesmo, às vezes se comparando com outra cultura, às vezes apenas observando, por outros momentos fazendo uma análise crítica. É mudança constante.

No que diz respeito à dimensão cultural, podemos destacar o fato de enriquecimento cultural proporcionado pela viagem conter elementos de diferente natureza. Um conhecimento pictórico das regiões ou países visitados: as paisagens e os monumentos. Mas também uma aproximação ao cotidiano da língua, dos costumes e da história. Estes indicadores não nos permitem discutir a profundidade do conhecimento adquirido e da relação estabelecida com as culturas visitadas, mas, simultaneamente, impedem-nos de negar o contributo do turismo para o enriquecimento dos universos culturais dos indivíduos. (ABREU, 1995, p.81).

Depois que uma pessoa viaja para outro lugar, totalmente diferente do seu “habitat”, ela não é mais a mesma. Quando volta, carrega consigo, fora as lembranças, todos os efeitos que essas análises críticas e essas meditações fizeram. Essa pessoa já percebeu as inúmeras possibilidades que se abriram em seu horizonte, e essa energia, essa força de vontade de conhecer mais, de ter mais, acaba a dominando, e impulsionando para mais além. Reflete no dia a dia, com maiores resultados em todas as ações, no trabalho, relacionamentos, estudos, organização, e em tantas pequenas coisas que nem conseguimos pensar. Como dizia o professor Antonio Meneghetti “a cultura alarga o mundo, amplia a nossa consciência no ser da vida” (MENEGETTI, 2017, p. 87).

Uma viagem de estudos, ou uma viagem com um objetivo de crescimento pessoal, entra dentro da proposta do estudo humanista, que preza pelo crescimento pessoal. É um percurso que cada um escolhe sozinho, no interior de si mesmo, e os resultados são os melhores possíveis: maior autonomia e responsabilidade, incremento de força física e psicológica, desenvolvimento de capacidade de socialização e, antes de tudo, ampliação do raio de ação e oxigênio para a nossa inteligência. Tudo isso favorece o crescimento da pessoa de modo integral.

5 | RESULTADOS – DEPOIMENTOS DE ESTUDANTES

Certamente foi um momento ímpar no percurso do Bacharelado em Ontopsicologia e na vida e na formação acadêmica, profissional e prática de todos os alunos e professores que participaram, retornando com muitas experiências, vivências, aprendizados, novos conhecimentos e a vontade de estudar, trabalhar e crescer cada vez mais!

Os seguintes são alguns dos comentários dos participantes à pergunta “O que mais me surpreendeu nesta viagem?”. Pode-se perceber como a Semana Acadêmica Internacional estimulou em cada pessoa um contato mais profundo com os valores humanísticos, tanto em sentido individual como social.

“Certamente a sensação de pertencimento à história de humanidade; estar no berço do humanismo me fez entender e sentir uma enorme sensação de amor, de

força, de perseverança do ser humano em construir e dar seguimento à história.”

“O que mais me surpreendeu foi poder vivenciar a magnitude das ações do Professor. Vivenciar, sentir, compreender, perceber como era grande o seu saber, através dos locais que visitamos.

Tudo com uma grande integração com a natureza.

Entendi a importância da cultura, do estudo, da estética para que possamos viver de modo integral.”

“Apesar de ter visto milhares de coisas novas, o que mais me surpreendeu foi o fato de eu passar uma parte da minha vida vendo os lugares, quadros que vi na Itália, apenas por fotos ou vídeos, jamais imaginando ver na minha frente, para mim sempre foi algo inalcançável. Esta viagem me mostrou que posso me surpreender comigo mesmo, que posso sim ir para longe do Brasil.”

“Os locais que passamos foram todos surpreendentes, cada um com sua particularidade e suas surpresas próprias, alguns mais marcantes que outros, mas todos que tocaram de alguma forma. As histórias, as lições, os aprendizados compartilhados, surpreenderam e tocaram dentro.

Fazer coisas que não foram imaginadas, poder ultrapassar limites e quebrar estereótipos que tinha. Poder ampliar a forma de perceber o mundo.

Resumidamente, o que mais me surpreendeu nesta viagem, foi a viagem em si e por si!”

“A conjunção, em um só país, de beleza, diversidade, inteligência humana em favor da vida. Exemplos de grandeza, mas sobretudo da genuinidade dos locais em que o Prof. Meneghetti desenvolveu suas atividades: locais de belezas naturais entorno a espaços construídos pelos verdadeiros humanos para abrigar ciência e cultura de alto nível. A ciência de Antonio Meneghetti é o resultado dos lugares e pessoas que ele viveu/ conheceu na origem do humanismo clássico para um novo humanismo. Depois dessa viagem fica mais clara a inquietude científica de um verdadeiro gênio para a humanidade.”

“Me surpreendeu o fato de Antonio Meneghetti ter criado a Ontopsicologia, ter tido a coragem, o grande esforço de levar esse conhecimento filosófico aos patamares mais elevados conhecidos pela sociedade. Agora compete a mim não deixar isso somente nesses lugares, mas seguir trilhando o caminho do meu Em Si e ajudar a humanidade para que também conheça a grande obra de Meneghetti.”

“Conhecer novos lugares, uma nova cultura, respirar um ar diferente! Essa viagem contribui muito para o meu crescimento cultural e me fortaleceu como pessoa. Abrir novos horizontes foi a melhor parte dessa viagem.”

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da experiência compartilhada neste artigo podemos acrescentar que, verificada uma oportunidade, são as atitudes coerentes e responsáveis de um jovem

que definem o futuro do mesmo, não basta apenas querer, é preciso fazer um esforço, um sacrifício sadio e se colocar a prova. Viajar é desfrutar do desconhecido e assim mesmo extrair inúmeros conhecimentos que só vivenciando se é capaz de explicar, é preciso viver!

A semana acadêmica na Itália revela a muitos o prazer por viajar e descobrir um mundo totalmente diferente, principalmente aos que viajam pela primeira vez ao exterior, deixando de agir por meio de estereótipos sociais, de ser marionetes e ser protagonistas responsáveis pela sua atuação. Quando se tem um objetivo focado, quando a decisão já acontece internamente antes mesmo da decisão final, o resultado não pode ser outro, vale todo sacrifício, vale o esforço de abrir mão de algumas coisas para se realizar esses sonhos, há quem diga que sete dias representam uma vida, quando se está do outro lado do mundo.

Deixar o medo de lado, o mundo está a nossa espera, vai ser bem recebido, vai conhecer novas pessoas, vai aprender uma língua nova, vai estudar sobre a cultura, vai aprender a conhecer-se melhor, o importante é ir, sem desculpas de tempo, dinheiro, roupa, elabore um plano e execute-o. Tanta coisa de bom acontece quando voltamos com a cabeça cheia de ideias e novos planos, novos rumos, a vida exige mais de nós.

Em suma, se quer mesmo mudar, faça por isso, não espere que ninguém o faça por você. A Itália é um país magnífico, rico em cultura e tem um patrimônio maravilhoso, rico em histórias. O que se traz na bagagem é muito mais que se leva, é vontade de querer mais, de fazer e ser melhor. Investir em si mesmo é o melhor negócio, ainda mais quando temos essas oportunidades.

REFERÊNCIAS

MENEGHETTI, A. **Atos do Congresso Business Intuition 2004**. São Paul: FOIL, 2007.

MENEGHETTI, A. **Manual de Ontopsicologia**. 4. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Editrice, 2010.

MENEGHETTI, A. **Antonio Meneghetti sobre... jovens e realidade cotidiana**. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017.

ABREU, P. **Turismo Internacional de Jovens**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, 1995. Disponível em https://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Turismo%20Internacional%20de%20Jovens.%20O%20universo%20das%20formas%2C%20dos%20motivos%20e%20das%20representacoes%20juvenis%20sobre%20a%20viagem.pdf acesso em agosto de 2018.

HUE, Jean-François L.M. **Viagem de Incentivo – Uma poderosa ferramenta de marketing**. São Paulo, 1992. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v32n5/a02v32n5.pdf> acesso em agosto de 2018.

BURKE, P. **O Renascimento**. Lisboa: Edições texto & Grafia LTDA, 2008.

RODRIGUES, Antonio E. M., **A Formação do Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

A IMPORTÂNCIA E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PRÁXIS NO PLANEJAMENTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela da Mota Porto

Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação/Campus XII.

Guanambi - Bahia.

RESUMO: A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade. Sobre isso, o artigo em pauta se apoia numa literatura que discute de forma consistente e reflexiva o planejamento, a educação infantil e a práxis no planejamento na educação infantil (LDB 9394/96; RECNEI 1998; BUJES, 2001; NASCIMENTO, 2000; SMOLE, 1996; LUCKESI, 2000; FUSARI, 1998; PADILHA, 2005; KRAMER, 1991, entre outros). Esse artigo tem o intuito de apresentar um breve panorama sobre: como a práxis deve ser inserido na realização do planejamento da Educação Infantil (pré-escola) e as estratégias utilizadas para que ela ocorra. Baseia-se na pesquisa bibliográfica e está estruturado em três momentos: inicialmente é realizado um breve histórico sobre a educação infantil no Brasil; depois são situados os conceitos de planejamento e sua relevância; e em seguida, aponta a importância da relação teoria e prática na construção do planejamento para a educação infantil que busque uma educação de qualidade que privilegie a reflexão

crítica dos alunos e dos professores. Esse estudo se torna relevante para a formação acadêmica e profissional. Os resultados do estudo revelam que no planejamento é necessário ser acompanhado de práxis, ação-reflexão-ação, para que o docente molde o que planejou de acordo com as manifestações dos interesses dos alunos através de observação atenta. Conclui-se também que, uma práxis pedagógica da educação infantil só é coesa se estiver sustentada por estes três pilares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Planejamento na educação infantil; Práxis no planejamento da educação infantil.

THE IMPORTANCE AND METHODOLOGICAL PATHWAYS OF PRÁXIS IN EDUCATIONAL PLANNING IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: Early childhood education is the first stage of basic education and its main purpose is to promote the integral development of children up to five years of age. On this, the article is based on a literature that discusses in a consistent and reflexive way the planning, the infantile education and the praxis in the planning in the infantile education (LDB 9394/96; RECNEI 1998, BUJES, 2001; NASCIMENTO, 2000; SMOLE, 1996, and LUCKESI, 2000, FUSARI, 1998, PADILHA, 2005, KRAMER, 1991, among

others). This article aims to present a brief overview of how the praxis should be inserted in the planning of Early Childhood Education (pre-school) and the strategies used to make it happen. It is based on the bibliographical research and is structured in three moments: initially a brief history is made on the education of children in Brazil; then the concepts of planning and their relevance are situated; and then points out the importance of the relationship theory and practice in the construction of planning for early childhood education that seeks a quality education that privileges the critical reflection of students and teachers. This study becomes relevant for academic and professional training. The results of the study reveal that in planning it is necessary to be accompanied by praxis, action-reflection-action, in order for the teacher to mold what he planned according to the manifestations of students' interests through close observation. It is also concluded that a pedagogical praxis of early childhood education is only cohesive if sustained by these three pillars.

KEYWORDS: Infant Education; Planning in early childhood education; Praxis in the planning of early childhood education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação no Brasil vem recebendo uma gama significativa de recursos e investimentos. A educação infantil, zero a cinco anos, ganha relativa “visibilidade” nos estudos, colocando-se como etapa inicial da educação básica que, por sua vez, deve receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais.

Diante das novas exigências para essa etapa da educação básica, houve um despertar dos olhares dos pesquisadores, na área da educação, para a educação infantil, e assim surgiram variadas temáticas relativas às práticas de educação e aos cuidados da criança pequena. Entre tais temáticas, está o planejamento do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos, buscado revelar o que pensam educadores, crianças e comunidade a respeito das creches e pré-escolas brasileiras.

E isso tem ocasionado uma crescente preocupação por parte do poder público e dos profissionais de educação na busca pela qualificação do trabalho desenvolvido com essas crianças, principalmente em relação ao planejamento educativo na educação infantil. Sabe-se que o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é uma postura ético-política que envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Assim, através dos estudos desenvolvidos no campo do planejamento na educação infantil e indagações vivenciadas durante a jornada de trabalho com crianças de educação infantil, surgiu a temática desse artigo sendo este, a importância da práxis no planejamento da educação infantil e os princípios metodológicos que permeiam esse caminho.

Cabe enfatizar que o referido estudo é de grande relevância para a formação acadêmica e profissional do educador e para a sociedade como todo, pois acredita-se que o planejamento é crucial no trabalho docente, desde que este seja realizado de acordo com o ritmo de aprendizagem e com a realidade dos alunos. Então, discutir e pesquisar sobre o assunto planejamento, é de suma importância por se tratar de uma ação que faz parte do dia-a-dia dos educadores nos quais muitas vezes tem enfrentando dificuldades.

Diante dessa importância acerca do planejamento escolar, com ênfase na educação infantil, destaca-se a seguinte problemática: qual é o percurso metodológico utilizado para inserir a práxis no planejamento da educação infantil? Dessa forma, o presente artigo teve como objetivo investigar como a práxis deve ser inserida na realização do planejamento educativo da educação infantil e as estratégias utilizadas para que ela ocorra.

Esse artigo está estruturado em três momentos: inicialmente é realizado um breve histórico sobre a educação infantil no Brasil; depois são situados os conceitos de planejamento e sua relevância, apoiada numa literatura que discute de forma consistente e reflexiva o tema; e em seguida, aponta a importância da relação teoria e prática na construção do planejamento para a educação infantil que busque uma educação de qualidade que privilegie a reflexão crítica dos alunos e dos professores.

Baseado na pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2008) esse tipo de pesquisa é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos o presente artigo se apoia numa literatura que discute de forma consistente e reflexiva o planejamento, a educação infantil e a práxis no planejamento na educação infantil.

2 | CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade. Isso significa construir um conjunto de conhecimentos que abrange tanto os aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de cada criança, considerando que ela é um ser completo e singular.

A história da educação infantil tem origem na França do século XVIII um refluxo da revolução industrial que ao levar as famílias para os trabalhos nas fábricas, fundições e minas de carvão. Assim, como as mães tinham que trabalhar por uma longa jornada foram criadas instituições que mantivessem as crianças longe das ruas. Estas instituições não tinham caráter educativo e sim assistencialista.

E assim o ensino infantil foi implantado no Brasil, inicialmente visando atender filhos de mulheres que precisavam trabalhar. Sobre isso nos diz Bujes (2001, p. 14) que, “As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial”.

Para Bujes (2001, p. 13), “a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, por tanto uma história”. História essa que sofreu influência de vários debates e tendências pedagógicas até chegar à LDB nº 9394/96, onde estabelece determinações legais acerca da educação infantil.

Em termos da legislação brasileira, tudo começa de forma enfática quando é aprovada a Constituição Federal de 1988 e nela reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Nota-se, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a, na época, seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva, Nascimento (2000, p.101) afirma que, após a LDB, “a Educação Infantil integra a Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, por lei, a Educação Infantil é um nível de ensino e isto traz consequências para o perfil do profissional que atua neste campo”.

Com isso, entendemos que, com a Constituição Federal de 1988 e, principalmente, a LDB de 96 mudou a concepção do olhar para o professor de educação infantil que antes, tinha somente a responsabilidade de cuidar, hoje tem, junto com a família, a responsabilidade de educar apesar de se tratar de um profissional diferente dos outros níveis de ensino. Isso, segundo Bujes (2001, p. 21), “nos leva pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto e etc.”.

A partir das leis supracitadas, surgiu a necessidade de um documento que tratasse dos fundamentos e princípios específicos à educação infantil. Assim, em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que “constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (RECNEI, 1998, p.13)”.

Com a elaboração do RECNEI houve avanços na área da educação infantil, pois até então não existia nenhum tipo de escritos sobre educação infantil em âmbito federal.

Ainda no que se refere à legislação, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas

de cada estabelecimento. Tais Diretrizes foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica.

Enfim, como abordado ao longo do texto, muitos fatos ocorreram de forma a influenciar as mudanças e a leis em relação ao tratamento para com a educação infantil: o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, os conceitos de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento das crianças.

Assim a educação infantil veio e vem ganhando espaços não só nas políticas públicas brasileiras, mas nas discussões do meio acadêmico que visam o melhoramento e a compreensão da necessidade de cuidar, educar as crianças pequenas em um espaço e com ações que favoreça o pleno desenvolvimento das habilidades.

3 | O PLANEJAMENTO E SUA RELEVÂNCIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES REFLEXÕES

Educar é contribuir para que professores e alunos transformem suas vidas em um processo de aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são duas facetas de um mesmo processo, exigindo flexibilidade, tanto pessoal quanto de grupo.

As mudanças políticas, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade, atualmente, e o grande volume de informações estão se refletindo no ensino, exigindo, desta forma, que a escola seja um ambiente estimulante, que possibilite à criança adquirir o conhecimento de maneira mais motivada em movimentos de parceria, de trocas de experiências, de afetividade, do ato de aprender a desenvolver o pensamento crítico reflexivo.

Para a instituição e o professor conseguirem atender o objetivo da educação infantil é preciso que haja um planejamento em conjunto entre ambos. Para isso, o planejamento das aulas e das atividades na educação infantil se constitui num valioso recurso para alcançar os objetivos, isso não quer dizer que existem receitas pedagógicas para serem aplicadas.

O ato de planejar no contexto educacional vai além do simples fato de se estabelecer metas e caminhos a seguir. Envolve também o conhecimento acerca dos valores e concepções da infância. Para que o planejamento verdadeiramente esteja em conformidade com seu potencial, ao ser realizado devem-se considerar todos os aspectos envolvidos e que perpassam pelo conhecimento sistematizado dos conteúdos científicos.

São eles: a realidade da instituição onde será desenvolvido, o desenvolvimento do aluno e suas especificidades e o desenvolvimento da comunidade onde a instituição

está inserida. Faz-se necessário conhecer o aluno como todo a fim de entre outras coisas ajudá-lo desde cedo a defender seus direitos.

Pelo fato das crianças serem inteligentes, curiosas, inquietas é de fundamental importância que o professor procure inovar sempre suas aulas, valorizando também esses aspectos dos alunos. Tendo como base o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (RECNEI, 1998, p.32)”.

Sendo a primeira infância à base do aprendizado das crianças e para o desenvolvimento cognitivo delas, cabem aos educadores da Educação Infantil cumprir com seu papel elaborando projetos contextualizados com a realidade dos educandos e coerentes com a idade destes.

O RCNEI também afirma que a prática nesta etapa deve ser organizada de modo que as crianças tenham capacidades de desenvolver uma imagem positiva de si, tornando-se cada vez mais independentes com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações e suas potencialidades. Criando vínculos sociais e afetivos, desenvolvendo sua autoestima e ampliando o vocabulário, trocando ideias de forma coerente aprendendo a ouvir e a falar quando lhe for solicitado; sendo também instigado a desenvolver sua curiosidade com atitude de explorar o ambiente que frequenta, além de desenvolver atitudes de conservação e transformação do meio ambiente.

Na escola a criança não deve se sentir presa ou mesmo abandonada ela precisa ter momentos de convivência com outras crianças de idades diferentes interagindo em brincadeiras e também algumas atividades, em nenhum momento ela deve ser subestimada, mas apenas orientada a desenvolver suas habilidades e amparadas em suas necessidades

Todas essas questões relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil devem ser asseguradas pelo o planejamento, elevando assim seu nível de relevância pro trabalho docente.

Fusari (1998) confirma isso ao dizer que o planejamento é uma competência pertencente ao professor, sendo esta considerada a tarefa mais importante do profissional da educação escolar. Nada pode substituir a preparação das aulas, uma vez que cada aula é um encontro curricular proposto aos alunos com determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino.

O importante é salientar que o planejamento sirva para o professor e para os alunos, que ele seja útil e funcional a quem se destina objetivamente, através de uma ação consciente, responsável e libertadora, desconsiderando a noção de planejamento como uma receita pronta, pois sabemos que cada sala de aula é uma realidade diferente, com problemas e soluções diferentes.

4 | RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Há muito tempo se discute a relação existente entre teoria e prática principalmente no campo educacional. Embora esses dois termos apresentem uma diferenciação no conceito, ambos prestam uma dependência em relação ao outro. A teoria não comanda a prática e a prática não denota a aplicação da teoria. Nessa visão essas duas dimensões são elementos indissolúveis da práxis, ou seja, tem um lado teórico e um lado prático e podemos separá-las apenas artificialmente.

Dessa forma, teoria e prática andam juntas, não havendo prevalência de uma sobre a outra, pois ambas interdependem entre si. Pois se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência, como salienta Carvalho (1998) ao dizer que toda e qualquer prática está informada explícita, ou não, por pressupostos teóricos: a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática, para esclarecê-la e aperfeiçoá-la.

Assim surge a práxis, ação-reflexão-ação. A práxis remete à ideia de prática, mas vai além. A prática é puro fazer, a práxis é uma ação acompanhada concomitante da reflexão sobre ação praticada. É ainda a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Por esta característica a ação docente deve constituir-se em práxis, mais do que pura prática. Até porque a práxis refere-se a um elevado grau de consciência envolvido na atividade prática; supõe a reflexão sobre a prática; é consciência da práxis; e tem caráter transformador.

A reflexão sobre e na ação é que produz conhecimentos competentes, autênticos, o saber fazer oriundo de realidades flexíveis e incertas. E nessa definição que abrange planejamento educativo pois ele é uma reflexão sobre o que fazer, uma escolha do que fazer e como fazer. Pois, como afirma Libâneo (1993) o que se planeja em um planejamento são as atividades de ensino e aprendizagem, determinada por uma intenção educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos e modo de agir dos educadores. E é por isso que o planejamento tem conotação com a práxis.

O ato de planejar na educação infantil deve levar em conta e investir no que é interesse do aluno, como forma de reconhecê-las como cidadãs de direito desde o nascimento. Desde muito cedo, as crianças manifestam interesses das mais diversas maneiras que sua experiência em uma cultura lhe possibilitou apropriar: sorrindo quando aprovam algo e chorando quando desaprovam. Sabe-se que a questão do interesse das crianças nos dias de hoje em muitos ultrapassa a discussão da espontaneidade que centrava todas as ações na criança e destituía o professor de seu papel na relação de ensino e aprendizagem. Pois os professores têm responsabilidade na decisão sobre o que as crianças precisam saber, e precisam ter ciência disso e procurar meios para ajudá-los na construção do currículo, do plano anual, semanal e diário.

No planejamento de educação infantil é essencial fazer uso de recursos específicos para atuar com crianças de até 5 anos e levar em conta a maturidade que essa idade proporciona às crianças. Seguindo as ideias de Nicolau (1993), variar e desafiar as crianças através de atividades lúdicas facilita o envolvimento natural das crianças, sendo que, a novidade há de sempre estar presente. Assim, partindo das necessidades e interesses infantis, ele diz ainda que é relevante a realização de rodinhas de conversas, que podem ocorrer no início, no meio e no final de um dia de trabalho para que desenvolva a linguagem, assim, as crianças encontram chances de se expressarem, já que as conversas contribuem para a ampliação do vocabulário.

Sobre isso, Kramer (1991) afirma que, o planejamento semanal deve conter as estratégias, situações e atividades que serão feitas no dia-a-dia, discriminando seus objetivos; os materiais didáticos e de consumo; os recursos utilizados fora do ambiente escolar e os conhecimentos das diversas áreas que o tema possibilita trabalhar. Por último, há o plano diário feito com as crianças, que poderá ou não confirmar as atividades previstas no planejamento semanal, bem como originar outras atividades.

Ostetto (2000) considera o planejamento uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente, motivo pelo qual o planejamento é flexível, o que permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Para isso é preciso que o docente, se torne um professor-pesquisador, pois é através da pesquisa que há a possibilidade de modificar o ensino, acompanhando-o de maneira sistemática e contínua, apontando novos caminhos, desafios, a fim de encontrar novos saberes através da análise e reflexão das concepções do sujeito nela envolvidos.

Uma importante ferramenta para a pesquisa do professor segundo Oliveira (2012) é a observação atenta, que lhe possibilita conhecer a significação que cada criança empresta a elementos do meio. Para tanto ele necessita observar as reações das crianças, conhecer suas preferências, incentivá-las a expor sua forma de perceber determinada situação ou conceito, na efetivação das atividades anteriormente planejadas e refletir sobre suas observações e intervenções durante a realização dessas atividades para se necessário reconstruir, refazer, reorientar seu planejamento.

Já que este é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. “O planejamento implica o estabelecimento de metas, ações e recursos necessários à produção de resultados que sejam satisfatórios”. (LUCKESI, 2000, p. 162).

Os profissionais de educação precisam considerar em seu planejamento os desafios apresentados pela “nova sociedade”. A tecnologia nos cerca em todos os

momentos influenciando cada vez mais no cotidiano infantil. A comunicação midiática é aprimorada rapidamente e nos coloca mais perto uns dos outros, possibilitando-nos o acesso a milhares de informações com maior facilidade. O professor deve estar em constante aperfeiçoamento para que, assim, possa melhorar o nível de aprendizagem de seus alunos e de si próprio.

Nessa linha, é correto afirmar que o planejamento da Educação infantil, não é meramente uma listagem de atividades para a sala de aula, mas uma práxis que permite o docente refletir sobre sua prática, e transformá-la em de modo a contribuir para o crescimento do campo escolar.

Logo, planejar é refletir, é voltar atrás, observar o que foi feito, o que existe de concreto e o que ainda está para fazer. Dessa forma, planejar é fazer uma avaliação constante da prática. Esse processo se consolida na ação-reflexão-ação, que permite um movimento dialético entre a teoria e a prática.

5 | PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A PRÁXIS NO PLANEJAMENTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A práxis pedagógica dos educadores da educação infantil está permeada por percursos metodológicos especiais que possibilitam um bom desenvolvimento das habilidades de crianças pequenas. Podemos afirmar que aquele que se propõem a atuar no campo da educação infantil deve estar disposto a se desafiar em processo recheado de possibilidades e responsabilidades.

Para isso, como anteriormente discutido por esse artigo, é necessário que o educador tenha claro que o ato de planejar a ação cognitiva é muito mais que dispor atividades sequenciais em uma folha de papel. Este tempo que a criança permanece em sala de aula exige uma prática metodológica que esteja fortemente sustentada por três pilares fundamentais, que norteiam todo o processo pedagógico e que validam o processo cognitivo na perspectiva do desenvolvimento infantil, que são eles o cuidar, o educar e o brincar.

Desta forma queremos evidenciar aqui um importante pilar da práxis pedagógica da educação infantil, que tem sido alvo de muitas indagações e reflexões no meio acadêmico, a saber, o cuidar. A UNESCO (2000) em seu plano de ação destacou que todas as crianças pequenas devem ser cuidadas e educadas em ambientes seguros de sorte que cresçam saudáveis, vivazes, com amplas possibilidades de aprender.

Neste sentido o cuidado não se limita em livrar a criança dos perigos ou inibi-la dos desafios que a própria vida nos oferece. O fato é que cuidar exige ações voltadas principalmente, as necessidades das crianças. Isto implica ouvi-las, respeitá-las, observá-las, pois estas ações são setas no caminho que leva ao cuidado integral que favorece o desenvolvimento infantil.

Sobre o ato de cuidar RECNEI (1998) diz que educar é uma prática que não

nos exime do cuidado, pelo contrário nos coloca no fórum de potencialização do cuidado. A tarefa de potencializar esta prática é um grande desafio aos educadores da educação infantil. Assim educar é, pois, a potencialização de saberes necessário a uma prática cidadã.

Educar, segundo pilar, é então uma dinâmica que possibilita o desenvolvimento de habilidades e a potencialização de saberes a partir de um conjunto de ferramentas sócias afetivas e pedagógicas num contexto de segurança e respeito que promove o pleno desenvolvimento infantil.

O Brincar é, pois, o terceiro pilar da práxis pedagógica da educação infantil que procuramos trazer para o foco deste diálogo a que nos propusemos fazer. Para início de conversa se faz necessário esclarecer que não escolhe brincar em educação infantil, já que este se constitui um direito da criança conforme disposto na Lei Federal nº 8069/90 onde se que “Todas as crianças têm direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho...”.

Todavia além do direito previsto em lei temos que levar em consideração que o brincar é algo que faz parte do universo infantil. Desta forma configura-se um pilar que sustenta a práxis pedagógica. Deste modo podemos dizer que a brincadeira enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem é capaz de possibilitar a o desenvolvimento de valores fundamentais á vivencia em sociedade.

A brincadeira possibilita trazer o mundo da criança para sala de aula e assim também projetar as experiências humanas, sendo o brincar um atributo universal. É na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

Assim entende-se que, uma práxis pedagógica da educação infantil só é coesa se estiver sustentada por estes três pilares.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com vistas às constantes transformações que se operam em nossa sociedade como um todo. Após este breve diálogo com teorias que tratam das práticas pedagógicas da educação infantil, chega-se à conclusão de que muitos são os desafios que estão

imbuídos nesta práxis.

Assim ao longo de desenrolamento histórico a educação infantil tem se configurando cada vez mais necessária em nossa sociedade, uma vez que as crianças do presente século aprendem cada vez mais cedo e exigem formas sempre variadas para esta aprendizagem.

Fica evidenciada através deste artigo a importância de o educador infantil ter como pilares de sua práxis pedagógica o cuidar, o educar e o Brincar. Vários teóricos comprovaram através de pesquisas e estudo que estes são fatores fundamentais ao processo cognitivo das crianças pequenas e que ajudam a potencializar saberes e a desenvolver habilidades.

O planejamento educativo deve proporcionar, também, a reflexão sobre as implicações pedagógicas das novas informações e a integração destas com o currículo escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Estes se constituem em espaços de trocas, busca e diálogo, onde, também, se manifestam as ligações entre a cultura escolar e a sociedade exterior a escola.

Assim sendo, é preciso dar ao planejamento um caráter participativo e dialógico, para que seja privilegiada a construção coletiva, a formação da consciência crítica, a participação de todos os envolvidos com a ação educativa. Ao planejar suas atividades, devem preocupar-se em respeitar a realidade dos alunos e buscar a aprendizagem significativa como objetivo principal de suas ações. O comprometimento com a qualidade também é o fator chave para o profissional que visa desenvolver sua prática de maneira efetiva.

Sendo assim, este trabalho trouxe contribuições importantes para o desempenho da construção e execução do planejar docente, pois ficou claro a importância e da reflexão no planejamento na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999**: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BUJES. M. I. E. **Educação infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY. C. KAERCHER. G. E. (orgs.)

educação infantil: pra que te quero? Porto alegre: artmed, 2001.

CARVALHO, A. M. P. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. In: Série Idéias, n.8. São Paulo/ BRA: FDE, 1998.

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

GOERGEN, P. L. **Teoria e prática: problemas básicos da educação**. In: REZENDE, A. M. Iniciação introdutória e prática às ciências da educação. Petrópolis: Vozes, 1978.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar**: Fundamentos e Didática. São Paulo: Ática, 1993.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil**: Mais que atividade, a criança em foco. Campinas: Papirus, 2000.

UNESCO. **Plano nacional pela primeira infância** (versão resumida). Brasília: dez./2010. Arquivo em pdf, disponível em <http://entrandonarede.varzeapaulista.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2008/05/Plano-Primeira-Infancia.pdf>>. Acesso 10/06/2016

ABORDAGEM DO CONCEITO ESPAÇO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE MAPAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sthephany Alves dos Santos

Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Geografia - Catalão – Goiás

João Donizete Lima

Universidade Federal de Goiás, Professor do Instituto de Geografia e Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Catalão – Goiás

RESUMO: O presente artigo resulta de uma investigação realizada sobre os conhecimentos do espaço vivido e habitado dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre 09 e 11 anos de idade, em mapas mentais, elaborados exclusivamente por eles, sem a influência integral de possíveis mapas, cartas topográficas ou da professora, na realização de seus desenhos. O objetivo dessa análise era de realizar uma reflexão acerca da importância do ensino de Cartografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental com o propósito de que as crianças possam compreender melhor o espaço que habitam. Neste artigo, procura-se identificar a estrutura e características na qual a criança utiliza para expressar, por meio de seu desenho, o seu espaço vivido e, com isto compreender melhor o uso e a funcionalidade dos mapas que estão sendo inseridos no cotidiano dessas crianças por meio da disciplina de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental;

Cartografia; Espaço; Mapa; Mapa Mental.

SPACE CONCEPT APPROACHING THE USE OF MAPS IN THE 5TH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article is the result of an investigation carried out on the knowledge of the lived and inhabited space of the students of the 5th grade of Elementary School I, aged between 9 and 11 years old, in mental maps, elaborated exclusively by them, without the integral influence of possible maps, topographic charts or the teacher's, in the realization of their drawings. The purpose of this analysis was to reflect on the importance of teaching Cartography in the early grades of elementary school with the purpose that children can better understand the space they inhabit. This article seeks to identify the structure and characteristics in which children use to express, through their drawing, their lived space and, with this, better understand the use and functionality of the maps that are being inserted in the daily lives of these children. through the discipline of geography.

KEYWORDS: Elementary School; Cartography; Space; Map; Mental map.

1 | INTRODUÇÃO

O mapa estabelece seu lugar de grande importância na Geografia e se posiciona como uma forma de comunicação gráfica muito anterior a escrita. Ele armazena registros de informações e é usado como instrumento de trabalho por diversos profissionais. As representações cartográficas atingem diversas finalidades, inclusive do ser humano se localizar. A Cartografia pode influenciar variadas escolhas bem como propiciar novas perspectivas nos locais onde estiver sendo utilizadas, pois, no cotidiano de sala de aula, a utilização de mapas pode apresentar diversas informações que, por vezes, passam despercebidas pelos alunos.

O mapa é um instrumento didático informacional que garante ao aluno a compreensão do espaço geográfico, dos territórios e das regionalizações em diferentes escalas e lugares. Despontando, assim, as representações cartográficas como um dos instrumentos fundamentais para o ensino de Geografia escolar. O mapa deve alcançar uma comunicação adequada para quem faz sua leitura acerca do espaço que está sendo representado cartograficamente.

Importante ressaltar que existe uma grande evolução entre os primeiros mapas (mapas clássicos) que foram produzidos no início do desenvolvimento das técnicas cartográficas e os mapas considerados modernos, ou seja, os que utilizam as mais recentes técnicas de Sensoriamento Remoto, Geoprocessamento e SIGs, métodos, materiais e teorias como os mapas digitais.

A maioria dos mapas disponibilizados nos livros didáticos ou utilizados como recurso pedagógicos nas escolas, geralmente, são elaborados para emitir informações ou fenômenos que são encontradas na superfície do Planeta como, por exemplo, densidade demográfica, economia, cultura, além de demonstrar aspectos geográficos, ambientais e históricos. Embora, não são todos os mapas que conseguem alcançar seu objetivo, ou seja, não estão adequados aos métodos apropriados a representar as informações, pois possuem equívocos cartográficos, e muitas vezes não atendem as normativas da Convenção Nacional de Cartografia.

A Cartografia tem recebido destaque por conseguir despertar o interesse em muitas pesquisas e se fixar na matriz curricular escolar. O uso dos mapas e a mediação dos conceitos cartográficos estão inseridos dentro do currículo escolar envolvendo a Geografia e seu principal conceito, o espaço. Nesta linha interpretativa, Stefanello (2009) aponta que:

Deve ser considerado, entretanto, que a percepção do espaço geográfico fica submetida às variações individuais [...], ou seja, as particularidades das experiências, do mundo vivido etc. e, portanto, na geografia escolar a relevância atribuída ao meio natural ou cultural está relacionada à maneira pela qual o aluno percebe esses meios. (STEFANELLO, 2009, p. 47)

Dessa forma, no âmbito da educação, as representações cartográficas se definem como recurso visual no qual o professor deve recorrer para práticas pedagógicas, especialmente, na disciplina de Geografia. Embora também possam

ser utilizadas de forma multidisciplinar, somente o professor de Geografia tem a formação básica para intermediar e/ou utilizar os requisitos didáticos necessários para auxiliar os alunos a manipular os mapas, compreendendo assim, as informações disponibilizadas nas representações cartográficas.

Consequentemente, não são todos os professores de Geografia que conseguem autonomia para tornar os mapas compreensíveis aos alunos. Alguns se confundem ao transmitir informações dos mapas, formando assim, alunos com dificuldades de compreensão cartográfica. Nesse contexto, Simielli (2008) aponta que o problema da leitura ineficiente dos mapas está intrinsecamente relacionado à um problema na alfabetização cartográfica dos professores, tornando isto, um problema na escolaridade formal, como se fosse um processo em cadeia.

Além destas considerações, Simielli (2008) aponta que no começo do desenvolvimento cartográfico a maior preocupação com os mapas era a forma como eram confeccionados. Isto decorre do fato de que se bem elaborado e tornando-se um bom mapa, os usuários poderiam extrair as informações que estavam representadas nele, diferenciando e separando, assim, duas etapas principais que é a criação do mapa e seu uso, embora as duas tem o mesmo grau de prestígio para o processo de transmissão de informação. Todavia, o produto cartográfico não alcançará seu objetivo se a produção e o manuseio desse mapa forem dois processos distintos e desconexos.

Na escola, a Cartografia se tornou indispensável para o desenvolvimento do ensino cartográfico, ou seja, os professores devem ter uma formação de qualidade nas universidades no que diz respeito a Cartografia para, assim, conseguirem também emitir o conhecimento de alta qualidade em interpretação, leitura e compreensão do espaço através de mapas para seus alunos. Nesse sentido, Almeida e Passini (2010) demonstra a importância de saber ler um mapa da seguinte forma:

[...] ler mapas não é apenas localizar um rio, uma cidade, estrada ou qualquer outro fenômeno em um mapa. O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chama-lo de um modelo de comunicação. Que vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três elementos básicos: sistema de signos, redução e projeção. (ALMEIDA E PASSINI, 2010, p. 15)

Para o aluno estabelecer uma relação efetiva entre o ensino de mapas e a aprendizagem deve-se levar em conta seu desenvolvimento e sua relação com o espaço. É neste sentido que Lívia de Oliveira (2008) afirma que as relações espaciais são as primeiras estabelecidas pelas crianças, no plano perceptivo e também no plano representativo, e somente a partir daí será concebida as relações espaciais na forma projetiva e euclidiana, embora, os primeiros mapas os quais as crianças deveriam aprender a manusear deveria ser os mapas topológicos. Ela também menciona que os estudos sobre os mapas das crianças são extremamente escassos.

Os mapas apresentam visão vertical e, a partir daí, surge o primeiro obstáculo com a criança, pois a visão do dia-a-dia é lateral ou oblíqua, ou seja, as crianças

conseguem ter a visão horizontal e/ou tridimensional do espaço que convive. Dessa forma, a visão vertical se torna abstrata e intangível, cabendo então ao professor, emitir as formas corretas de compreender os mapas enquanto o meio do espaço que a criança está inserida. A criança tem a necessidade de associar a noção de direita e esquerda como leste e oeste, respectivamente, logo, a noção de acima e abaixo como norte e sul, sinalizando a relevância da lateralidade na orientação geográfica, conforme citado por Oliveira (2008).

Diante do que foi exposto, o artigo tem por objetivo demonstrar a construção, interpretação, compreensão e desenvolvimento do espaço a partir da criança, especificamente do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular na cidade de Caldas Novas (GO).

2 | A COMPREENSÃO DO ESPAÇO COM ÊNFASE CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ativista indiano Mahatma Gandhi havia inspirado um programa para as escolas rurais na Índia os quais seus objetivos eram, segundo Almeida (2007) saber orientar-se no espaço, isto é, saber, de acordo com um plano dado, encontrar um lugar preciso na cidade e no campo; e saber expressar-se: saber traçar a planta de um povoado, de uma casa, de uma rua, de uma granja, de um jardim.

Em seus estudos, Almeida (2007) informa que o programa queria conhecer sobre as condições para realizar tarefas e atividades que pressupões conhecer sobre o plano, a planta, o mapa, e escalas, mesmo que intuitivamente. E a grande pergunta era se os alunos conseguiam ler, o mapa, a planta, o plano e as escalas. Expressar-se graficamente também é um processo construído e desenhar dessa forma exige abstrações empíricas e reflexivas, coordenação de ponto de vista, em que operações e relações topológicas, projetivas ou euclidianas devem ser acionadas. Posto isto, acerca da construção de mapas por parte das crianças, Oliveira (2008) discorre que:

O estudo de como são os mapas da criança constitui um problema psicológico. O processo de mapeamento do espaço pelas crianças está inserido no processo geral do desenvolvimento, e em especial na construção do espaço [...]. O mapa é definido, em educação, como um recurso visual a que o professor deve recorrer para ensinar Geografia e que o aluno deve manipular para aprender os fenômenos geográficos. (OLIVEIRA, 2008, p. 19)

Através do programa proposto na Índia, inspirado por Gandhi, pode-se observar que para a criança, não somente as indianas, para conseguir compreender, e expressar graficamente o local a ser representado, ela necessita, prioritariamente construir o espaço em seu imaginário, com a pertinência da empiria, e a partir disso gerar importantes reflexões para só então, conseguirem expressarem graficamente o que está no imaginário delas.

Para as crianças encararem o mapa como representação espacial, é preciso

investigar como ela entende o espaço que ela está inserida. Almeida (2007) questiona e explica: o mapear de uma criança resulta simplesmente da atividade perceptiva ou também da sensório-remota? Ou de uma atividade operatória? Apesar de ser um campo fecundo ainda permanece pouco explorado e aguardando investigações que esclareça o assunto, tanto para psicólogos, como para educadores, e principalmente para os professores.

A história do desenvolvimento intelectual da criança de acordo com Almeida (2007, p. 19), é acompanhada pela história da socialização progressiva do seu pensamento individual, e ao observar as crianças fazendo e elaborando seus jogos, notoriamente consegue-se analisar que elas traçam linhas imaginárias ou concretas para delimitar e separar suas atividades e seus territórios.

Dessa forma, a criança pode desenvolver por si só e influenciada pelo meio em que vive, uma noção de espaço, seja definido para ser seu espaço, ou ser o espaço do outro. E a posição que a criança pode conseguir ocupar como alguém que conquiste compreender o espaço pode ser de extrema importância, pois o processo de mapear o espaço não deve se desenvolver isoladamente, mas sim com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, e para que a criança possa conseguir se adaptar ao espaço com menos dificuldades.

Neste intento, Oliveira (2008) menciona que existe a necessidade de a criança adquirir a noção das relações projetivas de ordem espacial para dar início ao trabalho com o mapa, além de conseguir ser capaz de conceituar as direções geográficas de maneira relativa, para então alcançar com sucesso a leitura, e interpretação dos mapas. Nessa acepção, Almeida e Passini (2010) acerca de leitura de mapas pelo professor, aponta que o mesmo deve seguir alguns critérios ou etapas metodológicas, pois:

Ler mapas é um processo que começa com a decodificação, envolvendo algumas etapas metodológicas as quais devem ser respeitadas para a leitura eficaz. Inicia-se uma leitura pela observação do título. Temos que saber qual o espaço representado, seus limites, suas informações. Depois, é preciso observar a legenda ou a decodificação propriamente dita, relacionando os significantes e os significados dos signos relacionados na legenda. É preciso também se fazer uma leitura dos significantes/significados espalhados no mapa e procurar refletir sobre aquela distribuição/organização. Observar também a escala gráfica ou numérica acusada no mapa para posterior cálculo das distâncias afim de se estabelecer comparações ou interpretações. (ALMEIDA E PASSINI, 2010, p.17)

Pelos geógrafos, o mapa é usado como um tipo de forma ou modelo de realidade, ou seja, uma representação da superfície do planeta Terra. Pelos professores é usado como um documento com recursos em sala de aula. Conforme Oliveira (2008), geralmente, quando o professor apresenta o mapa ao aluno, ele não considera seu desenvolvimento mental, isto é, a expansão do intelecto da criança, especialmente em termos da construção do espaço. Sendo que o processo de mapeamento do espaço pela criança está inserido no processo geral do desenvolvimento da construção do espaço. Sendo assim, o mapa é uma representação espacial.

Conforme Sann (2008) a essência da Geografia passa a ser o conceito do espaço, e a criança começa a construir sua localização dentro do seu espaço de vida, sendo assim um conceito intermediário do espaço. Pertencem ao universo das noções infralógicas o conceito da localização que é, quantidade e escala e, operações lógicas matemática. Ainda em Sann (2008, p. 107 apud Biddle, 1978, p. 108) existe uma sugestão de um tipo de estruturação para programas de ensino de Geografia, com base nos conceitos estruturadores (Figura 1).

Segundo Sann (2008) o conceito a priori foi a escala, por ser estruturador da ciência geográfica, além de ter em sua gênese muita complexidade e alto nível de abstração. Esse conceito é formado por vertentes complementares, que são as noções de proporção não quantificada e de quantidade. Ou seja, o professor deve explicar nas melhores formas sobre a estrutura e o processo espacial, usando o espaço do mundo real, essa seria a base para uma boa formação dos alunos (Figura 1).

Depois de construir análises e demonstrar conceitos espaciais, o professor deve orientar a questão dos conceitos regionais. Ter detrimento da sabedoria para aplicação da mudança no espaço e tempo, e assim, depois de conseguir assimilar a associação e a interação espacial, instruir a criança a se localizar no em que vive, e não só, mas também, a se localizar no mundo (Figura 1).



Figura 1 - Modelo de subordinação da estrutura conceitual da Geografia.

Fonte: Adaptado Biddle (1978).

A partir de então, observa-se que o aprendizado é um processo. A criança aprende e traz como bagagem, sua história, cultura, e o espaço que está inserida, sendo assim, Sann (2008) aponta que:

Identificou quatro aspectos diferentes numa mesma criança: o biológico, o social,

o psicológico e o epistêmico. Esse último envolve as características cognitivas da criança e a liga às demais, no mesmo nível de desenvolvimento. É nesse aspecto que o aluno é identificado num determinado nível operatório e no qual assimila os conceitos. Esses aspectos evoluem concomitantemente. (apud Wittwer, 1964, p. 108).

Á vista disso, pode-se criar certa reflexão acerca do desenvolvimento espacial da criança, a ponto de compreender que o que ela expressa no papel, como em um mapa, perpassa pelo que a criança vive no seu cotidiano, e só depois que ela recebe uma alfabetização cartográfica adequada que ela vai conseguir ler, interpretar e até desenhar um mapa com informações do espaço em que está inserida. Somente depois que ela conseguir compreender que um mapa deve ser feito para ser observado de forma vertical que ela vai conseguir reproduzir de tal forma. Pois se essa criança, não estiver atingindo um grau de qualidade de interpretação da forma de representar um mapa, ela sempre vai construí-lo de forma a deixar algum lugar do espaço representado de forma horizontal ou oblíqua. E conforme Sann (2008) explica que: “O papel da escola é proporcionar situações que favoreçam o amadurecimento perceptivo da criança, até a estruturação de um sistema próprio de coordenadas. A passagem pela etapa de maquete é fundamental nesse processo.” (SANN, 2008, p. 111).

A autora ainda analisa que as noções de percepção da criança são formadas por representações que são vistas de cima, feitas em folha de papel, em percepção bidimensional. Outra noção é construída a partir do corpo da própria criança na fase egocêntrica que seria a fase de experimentar as noções topológicas pelos sentidos. E a outra seria a maquete, que ela chama de “construção mental do fazer de conta”, e essa é uma representação descentrada do corpo da criança, ou seja, ela consegue ver por outro ponto de vista e com visão tridimensional (oblíqua) dos objetos do espaço (Sann, 2008).

Através do desenho da criança pode-se observar como ela interpreta o espaço que tem experiência relacional. A partir daí foi feito o pedido às crianças, onde dissemos que seria demonstrada a representação do mapa mental, e que elas desenhassem o caminho de sua casa até seu lugar preferido na cidade de Caldas Novas (GO) a qual elas vivem, com a maior riqueza de detalhes que pudessem se lembrar durante o percurso que fazem até chegar ao local. Todas as crianças que desenharam se encontravam no 5º ano do Ensino Fundamental quando a pesquisa foi realizada, em 2018.

No desenho exposto na figura 2, a criança com idade de 10 anos fez o seu desenho e como pode ser percebido diante de sua representação do espaço, aparentemente ela se relaciona pouco com as ruas que a liga de sua casa e seu lugar preferido que no caso seria uma lanchonete, que se refere como “Açaí”.

A lateralidade deve ser considerada e devidamente trabalhada pelo professor de acordo com Almeida e Passini (2010), os quais nos lembra que, direcionando as noções de orientação para que haja descentralização necessária ao entendimento

das referências que a Geografia proporciona e afastar o egocentrismo ligado ao corpo da criança, como por exemplo, o lado direito ser sempre o Leste e o esquerdo, Oeste, parte superior ser Norte e inferior ser Sul.

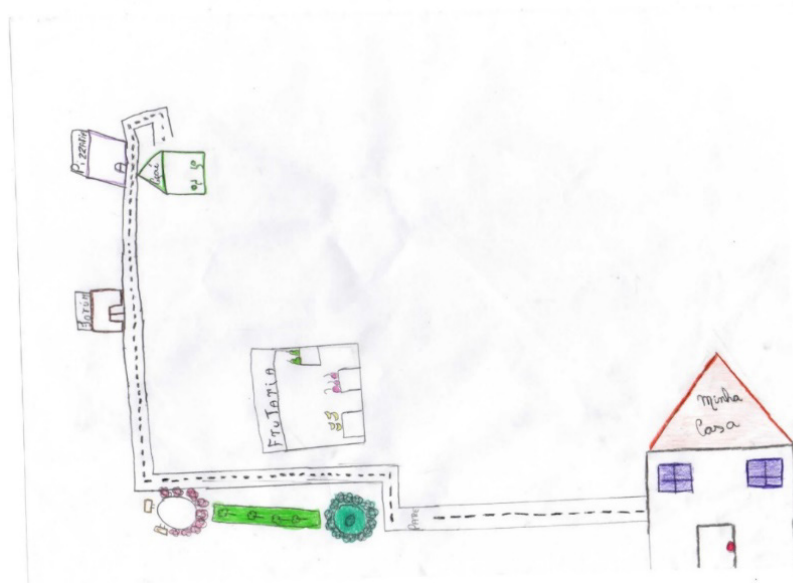


Figura 2 - Representação realizada por aluna de 5º ano do Ensino Fundamental, o qual representa o caminho que percorre de sua casa até seu lugar preferido (Açaí) no canto superior esquerdo.

Fonte: Acervo da autora, 2018.

Conforme pode-se observar na Figura 3 a ilustração teve incentivo, assim como as outras, para que fosse desenhado em forma de mapa a mesma proposta.

No entanto, pôde ser observado na imagem que a criança ainda desenhou alguns elementos que não estão na área urbana e, como explica Almeida e Passini (2010) de forma lateral, pois é a forma que essa criança observa o espaço. Embora, alguns elementos urbanos como casas, a criança consegue demonstrar de forma oblíqua. A atenção deve ser direcionada para os detalhes que são observados pela criança, principalmente nos elementos da natureza como o Rio, o Parque Estadual da Serra de Caldas (o lugar escolhido), as árvores, entre outros. A este respeito, Simielli (2008) contribui com esta discussão ao explicar que:

A visão que se tem no dia-a-dia é lateral, isto é, oblíqua, mas dificilmente há condição de se analisar um determinado espaço, por exemplo, o espaço de uma cidade, de um bairro ou até de uma sala de aula, na visão vertical. Essa é uma visão abstrata ou temos que nela chegar a partir de uma abstração. Para se ver na visão vertical uma área maior, temos que utilizar métodos mais sofisticados, que são o avião fotogramétrico, o helicóptero ou eventualmente praticarmos o paraquedismo. (SIMIELLI, 2008, p. 91)

Na representação da Figura 3, observa-se que a criança faz o que Almeida e Passini (2010) colocou, o mapa para a criança pode fluir do seu imaginário, pois o caminho que deve ser percorrido entre a casa da criança e a Parque Estadual Serra de Caldas é distinto ao desenho da criança.



Figura 3 - Representação realizada por um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, ele representa o caminho que percorre de sua casa até seu lugar preferido (Parque Estadual Serra de Caldas) no canto superior da direita titulado por ele de “SERRA”.

Fonte: Acervo da autora, 2018.

Analisando como as crianças representam o espaço em que se relacionam, observa-se que do primeiro desenho (Figura 2) até o último (Figura 4), fazendo uma comparação, houve uma crescente riqueza de detalhes entre as representações a partir do experimento. Na Figura 4, a criança consegue optar mais detalhes de onde escolheu representar.



Figura 4 – O espaço escolhido pela aluna é a Feira Livre, localizada, no desenho em todo canto do lado direito.

Fonte: Acervo da autora, 2018.

A figura 4, apresenta mais minúcia sobre o que a criança imagina e observa

do espaço no que ela observa. Demonstra apenas uma forma lateral, localizada no canto superior esquerdo, de uma casa. Com isto, é possível sugerir que este foi a ilustração que mais se aproximou de como deve ser as representações cartográficas mentais.

Cabe destacar que outro fator importante que pode ser notado, são os detalhes diversos. A criança representa a praça (canto superior direito) colorida, e as ruas, com clareza, tornando facilmente interpretado, apesar da ausência de itens obrigatórios em mapas. Dessa forma, a Figura 4, remete-nos as reflexões de Sann (2008) quando a autora comenta que:

Entendendo a Geografia como estudo da Terra (geo) por meio de representações (grafia(s)), percebe-se que o estudo da geografia passa pela leitura do mundo, construída a partir de representações pessoais. O espaço constitui o objeto principal do estudo da geografia (o que lhe confere especificidade diante das demais ciências). Todavia, o espaço, hoje, é resultado de processos, tanto naturais, quanto antrópicos, desenvolvidos ao longo do tempo. (SANN, 2008, p. 106)

Com a experiência obtida através da construção dos mapas mentais com alunos do 5º ano e pautado nas ideias que a autora supracitada apresenta, ressalta-se que a aplicação da Cartografia no âmago do ensino de Geografia nas séries iniciais, é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças em relação ao espaço.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise das representações conclui-se que ainda existe muito a ser aperfeiçoado em relação a metodologia usada pelos professores. A orientação dos professores deve ser direcionada com maior ênfase a observação do espaço. Os signos, símbolos e legenda devem ser instruído e ensinado para decodificar informações contidas na representação para a criança e da criança.

Esclarecendo algumas conclusões sobre o procedimento usado na pesquisa, a professora de Geografia incentivou que os alunos elaborassem a representação clara e com o máximo de detalhes possível do trajeto de suas casas até o lugar favorito da criança. E a partir desse experimento, fica claro que não se deve generalizar a visão que as crianças têm do espaço, pois deve considerar o quanto cada criança tem de experiência com desenhos, e com o local que escolheram para representar, levando em consideração, que pode ser que a criança tenha escolhido esse local, embora tenha ido apenas uma vez. Isso pode deixar a questão da investigação do espaço um pouco sensível. Conclui-se que a inteligência do indivíduo é construída ao longo de sua vida, e todos detêm o poder de aprender, mas deve se considerar suas necessidades e seu potencial. A prática do ensino, de modo geral no Brasil deve ser aperfeiçoada e otimizada para garantir uma construção no ensino para

gerar indivíduos com melhores capacidades de conhecer e interagir com o espaço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de; Passini. E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto. 2010.

LE SANN, J. G. **Metodologia para introduzir a geografia no ensino fundamental**. In: Almeida R. D. de. *Cartografia Escolar*. São Paulo. Contexto. 2005.

LE SANN, J. G. **O Papel da Cartografia Temática nas Pesquisas Ambientais**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47285/51021>. Acesso em: 25 out. 2016.

MARTINELLI, M. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. 6. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, A. R. **Geografia e Cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental?** In: *Rev. Educação e Pesquisa*. v.34, n.3, p. 481-494, set./dez. 2008. São Paulo. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a05.pdf> >. 2008.

OLIVEIRA, L. de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. In: Almeida R. D. de. *Cartografia Escolar*. São Paulo. Contexto. 1978.

PAGANELLI, T. I. **Para a construção do espaço geográfico na criança**. In: Almeida R. D. de. *Cartografia Escolar*. São Paulo. Editora Contexto. 1982.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva. 2009.

SIMIELLI, M. E. **O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia no 1º grau**. In: Almeida R. D. de. *Cartografia Escolar*. São Paulo. Contexto. 1986.

ALIENAÇÃO CULTURAL: PARALELOS ENTRE A EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA EM PAULO FREIRE E ÁLVARO VIEIRA PINTO

Antonio José Müller

Fundação Universidade Regional de Blumenau,
Professor Titular no Programa de Pós-Graduação
em Educação
Blumenau – Santa Catarina

Marcelo Pasqualin Batschauer

Fundação Universidade Regional de Blumenau,
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em
Educação
Blumenau – Santa Catarina

RESUMO: Através da análise das obras, *Pedagogia do Oprimido e O Conceito de Tecnologia*, de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, respectivamente, pode-se perceber a constante presença dos chamados movimentos alienadores. Partindo dessa percepção, este trabalho busca identificar, por meio de revisão bibliográfica o que estes autores consideram como forças alienantes que perpassam os temas da educação e da tecnologia. Visa o entendimento das intenções desse movimento que, segundo esses autores, está presente no modelo de educação dos países que almejam o desenvolvimento, em especial no Brasil, lugar de interesse comum desses pensadores. Por isso, permanece tarefa válida, na atual conjuntura social, onde educação e tecnologia andam lado a lado, compreender a ideia de alienação apresentada por cada autor, bem

como, os berços de onde estas se originam na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Paulo Freire; Álvaro Vieira Pinto; Tecnologia.

CULTURAL ALIENATION: PARALLELS
BETWEEN EDUCATION AND TECHNOLOGY
IN PAULO FREIRE AND ÁLVARO VIEIRA
PINTO

ABSTRACT: Through the analysis of the works, *Pedagogy of the Oppressed and The Concept of Technology*, by Paulo Freire and Álvaro Vieira Pinto it's possible to perceive the constant presence of the so-called alienating movements. Based on this perception this article seeks to identify through a bibliographic review, what these authors consider as alienating forces that cross the themes of education and technology. It advances to understanding the intentions of this movement that, in according with these authors, it's present in the education's model of the countries that aim development. Especially in Brazil that is a common interest place of these thinkers. Therefore, it remains a valid task in the current social context where education and technology go hand in hand, to understand the idea of alienation presented by each author, as well as the cradles from which they originate in contemporary society.

KEYWORDS: Education; Paulo Freire; Álvaro Vieira Pinto; Technology.

INTRODUÇÃO

Este estudo procura compreender algumas características e posicionamento da educação na formação dos sujeitos presentes na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Da mesma forma, paralelamente, Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987) em sua obra, *O Conceito de Tecnologia*, dividida em dois densos volumes, que explora de forma lógico dialética a técnica, a tecnologia, as relações de produção, entre outros assuntos que se fundem para demonstrar, a exemplo de Freire, aportado no tema da educação, as ideologias de controle presentes também nos discursos imperialistas da ciência e da tecnologia. Trazer à margem as formas adotadas daquilo que estes autores apontam como forças alienantes, desnudando as intenções apoiadas em ideologias difundidas e enraizadas nos meios que vão desde a alfabetização aos centros da educação profissionalizante e científica é uma importante reflexão na jornada de todo educador que pretende ir além dos saberes produzidos e difundidos na cultura dos chamados países em desenvolvimento.

Nesta introdução apresentamos de forma alternada e sintetizada o trabalho de cada um dos autores para que o leitor possa se familiarizar com as perspectivas e realidade destes pensadores brasileiros contemporâneos. Entendemos que ao debruçarmos sobre o contexto filosófico da “alienação”, presente neste estudo, precisamos antecipar algumas definições do termo a partir do seu entendimento etimológico até alcançarmos a compreensão filosófica e sociológica marxista, alicerce onde ambos aportaram, em menor ou maior grau, suas teorizações. É igualmente importante salientar o pouco aprofundamento epistemológico da alienação por razão da complexidade e da multidisciplinariedade que alcança, isso posto, pressupondo que cada leitor tenha seu próprio juízo acerca da “alienação”. Há grande variedade de estudos que conduzem inúmeros autores a trilharem essa seara investigativa, podendo muitas vezes ser levada aos extremos da racionalidade humana e mergulhar num subjetivismo que nos parece tender ao infinito.

Logo em seguida, individualmente, visitaremos rapidamente o contexto filosófico e sociológico onde ambos produziram seus conhecimentos. Entre as bases filosóficas de Freire e Vieira Pinto, para facilitar a compreensão quanto as aproximações epistemológicas, apresentar-se-á um esquema comparativo que, além de resumir, permite maior clareza, oferecendo uma visão geral dos posicionamentos filosóficos. As ideias sobre a alienação discutidas no decorrer deste estudo serão comentadas nas considerações finais onde ponderar-se-á as ideologias alienadoras a partir das obras sugeridas. A expectativa é conhecer, através do posicionamento abarcado pelos autores, os caminhos que a humanidade vem historicamente trilhando e para onde poderemos direcionar os esforços num exercício filosófico. Partindo

da essência da educação e da tecnologia, no sentido de superar as contradições impostas as nações que pensam no desenvolvimento como caminho para uma mudança social significativa.

Diante da dualidade de forças apresentadas na obra de Freire, bem como a de Vieira Pinto, emergem tentativas de conscientização para a necessidade da mudança na forma de educar e de olhar os modelos consolidados ocidentais, que escrevem a história das nações latinas e em especial, a do Brasil. Pensam de forma reflexiva os meios e formas opressoras e suas ideologias alienantes, semeadoras do discurso de que a “boa e verdadeira” educação e ciência são conduzidas pelas elites dos países subdesenvolvidos. Também a qualidade do ensino nas nações desenvolvidas, em geral conduzidas pelos cientistas dos países controladores da economia, das renomadas universidades e dos seus modernos centros de pesquisa. Educação aferida e apresentada a todos através de pesquisas e indicadores estatísticos onde o pano de fundo dos interesses são o controle econômico, político e cultural.

Entendendo que este conceito, o da tecnologia, está diretamente relacionado com as ideologias alienantes sobre a formação técnico-científica e profissionalizante, amplamente disseminada nos países subdesenvolvidos, Vieira Pinto faz uma análise e se opõe a ideia ingênua de que a tecnologia é algo recente na história da humanidade, ou ainda, que a evolução tecnológica leve a humanidade a um nível perigoso de dependência e capacidade de controlá-la, não passando, segundo ele, de um artifício ideológico empregado por grupos dominantes para sustentar a importância moral em atribuir valor as coisas, deixando à sombra os valores humanos. Assim, apoiado na teoria social, em especial aquela sugerida por Karl Marx, onde debruçou sobre as relações de produção e trabalho de forma dialético materialista, interpreta o conceito de tecnologia e como ocorre a apreensão deste conceito pelos chamados países subdesenvolvidos.

De acordo com o modelo educacional apontado por Freire e do viés social nas relações de trabalho e produção presentes na análise de Vieira Pinto, buscamos refletir sobre os movimentos que posicionam os países subdesenvolvidos como vítimas de uma alienação, bem como, o desvelamento daquilo que Freire definiu como invasores que se apoderam das mentes oprimidas tornando-se assim, dominadores e manipuladores do saber. Os chamados fomentadores de mitos e do conformismo (FREIRE, 2014). Como fora dito anteriormente, não há pretensão neste estudo em aprofundar-se na proposta pedagógica libertadora e revolucionária apresentada na obra de Freire. É sempre tocante e desmistificadora a ideia de que a pedagogia deva içar suas âncoras e navegar em águas desconhecidas, evoluindo seus métodos. No entanto, optamos por destacar a importância filosófica de trazer à luz a compreensão desses polos antagônicos, identificando quem são os chamados alienados e se estes não agem, em certa medida, como alienadores. Da mesma forma, desvelar até que ponto tal dicotomia, de difícil definição, está relacionada com forças e interesses de

dominação cultural, política e econômica.

Nessa direção, e não distante da realidade de Freire, que olhava para a Educação, Vieira Pinto vive o mesmo período histórico. Inclusive, foi durante o exílio no Chile (1965-1968) onde acabou por conhecer quem o ajudaria, o próprio Freire. Essa aproximação revelou algumas similaridades teóricas e sociais, também o gosto pela cátedra, entre outras ideias direcionadas a essas mesmas questões que são amplamente discutidas nas referidas obras. Embora não discuta diretamente a pedagogia, Vieira Pinto aprofunda seus estudos filosóficos no conceito da tecnologia e os efeitos daquilo que ele considera como rasa compreensão, por parte dos tecnólogos, cientistas e engenheiros das nações subdesenvolvidas. Também, os reflexos no processo de desenvolvimento da nação.

Assim, exploramos nas obras, *Pedagogia do Oprimido* e *O Conceito de Tecnologia*, o entendimento daquilo que seus autores visitam na prática da educação tradicional e nas relações sociais como ferramentas ideológicas. Identificando os personagens que, consciente ou inconscientemente, manipulam ou são manipulados por essas formas de controle presentes no contexto sugerido. Da mesma forma, traçando paralelos que buscam compreender tal relação, não apenas como uma imposição racionalizadora, como um movimento único dos agentes opressores sobre os oprimidos, mas, como atores de um mundo onde, *a priori*, tal relação mostra-se como componente de uma cultura. Onde o ser humano, mesmo dotado da capacidade racionalizadora, tem suas limitações e ingenuidades manipuladas por aqueles que desejam permacer em uma posição de controle. Um constante conflito ético entre os anseios individuais e a vontade coletiva, entre interesses políticos e econômicos que se cercam de meios ideológicos para sustentar as desigualdades e manter os países pobres num eterno “em desenvolvimento”, crenes numa suposta equalização, não sem razão, às nações reconhecidas como “primeiro mundo”.

ALIENAÇÃO, UMA SÍNTESE

Não poderíamos seguir adiante sem uma breve passagem na etimologia da palavra “alienação”, alvo comum em Freire e Vieira Pinto e marcante nas suas obras. Evidentemente que esgotar esse tema requer um estudo filosófico amplo, necessitando atravessar diferentes períodos históricos, numa incursão à diversidade de análises sociológicas e filosóficas produtoras de conhecimentos que, ora se aproximam, ora se distanciam umas das outras, perseguindo obstinadamente conceitos capazes de sustentar a ideia de um conhecimento teórico-científico válido. Segundo Serra (2003), a palavra alienação tem origem no latim: *alienus*, que veio a dar “alheio”, significando “o que pertence a um outro”. Sem migrarmos para outros domínios distintos da Sociologia e da Filosofia, onde o mesmo tema é, como já dissemos, amplamente discutido por inúmeras áreas, fixamos nossa atenção nas

formulações produzidas por Karl Marx, principalmente por sua constante presença nos discursos da educação em Freire e da tecnologia em Álvaro Vieira Pinto. Nesse caminho, a alienação ganha o sentido de dominação. Nas palavras de Serra (2003) “a alienação refere-se, fundamentalmente, a uma espécie de atividade na qual a essência do agente é afirmada como algo externo ou estranho a ele, assumindo a forma de uma dominação hostil sobre o agente”.

Discorrendo de forma abrangente sobre o entendimento do significado de alienação, podemos alcançar múltiplas orientações que vão desde uma cessão de bens, utilizada no campo do Direito, até a perturbação mental, ou seja, a perda da razão de acordo com a Psicologia. Entretanto, com frequência, de forma objetiva e simplificada, o termo alienação assume o significado de redução da capacidade do indivíduo, ou dos indivíduos, de pensar ou agir por si mesmos. É nessa direção que iremos de encontro aos conceitos sociológicos produzidos em Marx.

Marx (1999) pensa a alienação como um momento onde os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho no “*modus operandi*” do capitalismo. Para ele, haviam intenções alienantes nas relações de classe, pois o trabalho assalariado criava a desigualdade e uma posição de barganha também desigual diante das relações de produção. Dessa forma, uma minoria detentora do capital, dominava a produção e conseqüentemente, o trabalhador. Para este sociólogo, o trabalho é a mais importante expressão da natureza humana e a medida que não o controla, mas conduz a sociedade a um modelo social alienado, ou seja, a desigualdade de condições existenciais crescentes, opositora de ideias no cerne de uma mesma sociedade, culminando na luta de classes.

Entretanto, não fora Marx o primeiro e único estudioso a direcionar o olhar social para a alienação. Platão e Plotino, olhando para sua realidade social, denunciavam a necessidade humana de alcançar o equilíbrio, tanto daquilo que consideravam como harmonia psicológica (felicidade), como também social e política, onde qualquer alteração dos interesses individuais que sucumbissem ao desejo daquilo que consideravam coisas inferiores, resultavam em formas de alienação. Também, paralelamente a Marx, pensadores como Feuerbach e Hegel, buscaram conceituá-la em seus trabalhos filosóficos. Já no século XX, fortemente influenciados pelas concepções que os antecederam, pensadores modernos como Luckács e Marcuse, por exemplo, tendem a dar a “alienação” um sentido marcadamente hegeliano, de objetivação ou reificação. Assim, tanto a Sociologia, quanto a Filosofia estão repletas de teorias e conceitos sobre os efeitos e as causas da alienação nas sociedades e, em geral, preocupadas com seus reflexos futuros.

Atualmente, há forte inclinação do emprego do termo alienação nos mais variados domínios, resignificando amplamente os processos mediante os quais o ser humano perde gradativamente sua autonomia, a de ser responsável de si mesmo, tornando-se, progressivamente, propriedade de um outro – algo ou alguém – que por ele decide acerca da sua vida. É precisamente nesse sentido que se fala na

“alienação” ideológica, culturalmente sugeridas na educação e na tecnologia pelos autores abordados nesse estudo.

PAULO FREIRE E A FILOSOFIA

É relevante compreendermos a concepção de Freire quanto aos sujeitos alienados e, termos em mente, que para este autor, nas suas palavras, “o homem é um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento é a busca do ser mais” (2014). Para Freire, há um constante processo humanizador e desumanizador onde este último é visto como uma realidade histórica. Se a humanização é uma vocação do homem, na direção oposta, ao negar esta vocação é desumanizar através da exploração, na distorção do “ser mais”.

Para Freire, há algo no homem, uma essência divina, pensamento esse que pressupõe uma filosofia que transita entre o existencialismo e a ideologia cristã. Contudo, Freire também foi fortemente influenciado pela fenomenologia e pelo pensamento marxista. Alguns autores sugerem que a filosofia dialética de Freire é idealista, uma espécie de “dialética de consciências”, que, com base no método fenomenológico existencial é sinônimo de diálogo. Por outro lado, nota-se nessa proposta o profundo desejo de igualdade de classes, de criar oportunidade e voz popular, características igualmente presentes no pensamento marxista. No entanto, Freire nunca assumiu essa ou aquela corrente filosófica como influenciadoras de suas ideias, esquivando-se sempre de estabelecer um vínculo com doutrinas filosóficas específicas.

É a partir desse posicionamento plurifilosófico onde Freire desenvolve a *Pedagogia do Oprimido*, defini os atores da alienação, dispondo-os como peças manipuladas de acordo com os interesses políticos e econômicos das elites. Para Freire, mesmo com certa indiferença, ou quase nenhuma importância, dada a própria base filosófica, ainda sim, deixa nas entrelinhas dos dizeres, relativa aproximação às teorias sociais do pensamento marxista. Pensamentos incorporados por Freire e quase sempre presentes na maioria das suas obras.

ÁLVARO VIEIRA PINTO E A FILOSOFIA DA TECNOLOGIA

Embora muitos outros pensadores da tecnologia tenham realizado diferentes contribuições para a compreensão dos conceitos da tecnologia e, sem dúvida, é sempre importante revisarmos a ideia de alcançar um conceito absoluto, colocando pontos finais em todas as formas do conhecimento humano, carece a conscientização de que o desafio de esgotar esse conhecimento tem se mostrado um sonho de difícil alcance. O futuro, para Vieira Pinto, é a constante construção dialética entre passado e presente. Ao chegamos no amanhã, esse já não será futuro, mas a composição

dos conhecimentos projetados na resolução das contradições do mundo, mostrando de alguma forma, que o futuro é o imaginário onde transitam realidade e ficção, possibilitando aos inocentes pensantes do amanhã “ideologias futurológicas”.

Motivado a compreender e analisar o conceito da tecnologia, Vieira Pinto é um filósofo que perpassa muitos campos da realidade humana e entre eles o da Educação, assinalando o ensino profissionalizante, tecnológico e científico como meio carente de pensadores críticos. Para Vieira Pinto o conceito da tecnologia possui indiscutível papel, tanto na formação dos indivíduos em caráter técnico, quanto o humano, cuja relação com seu tempo terá papel definidor de um amanhã para o mundo tal qual conhecemos. A construção da sociedade e a relação com este mundo se aproximam o tempo todo da essência daquilo que o autor reconhece como técnica e tecnologia, num constante pensar formas de superar as contradições do homem com a natureza, com o mundo que habita.

O intrincado estudo materialista dialético desenvolvido por esse pensador contemporâneo procura identificar na técnica e na tecnologia mais do que ações, objetos e maquinismos a serem analisados, mas todo o desenvolvimento histórico e cultural das sociedades cada vez mais divididas por interesses políticos e econômicos. Os movimentos ideológicos, citados por Vieira Pinto, produzidos pelas nações desenvolvidas e intencionalmente dirigidos aos países subdesenvolvidos, sugerem, por exemplo, que a ascensão e o sucesso destes está relacionado ao reconhecimento, bem como a necessidade aquisitiva, respectivamente, da ciência e da tecnologia das quais são detentores.

Por isso, é prudente visitarmos filósofos da técnica e da tecnologia e, dentre eles, a título de contribuição para o conhecimento das gerações de pesquisadores vindouras, buscarmos aquele(a) ou aqueles(as) cuja a metodologia científica permitiu alcançar a compreensão, o entendimento, apoiados numa realidade compreensível e explicável. Métodos profundamente alicerçados em modelos que analisem os fatos históricos e a realidade objetiva para, a partir deles, criticamente, edificar o saber. Eis a principal razão de nos apoiarmos em Vieira Pinto, justamente por abarcar características que permitem uma compreensão lógica da realidade nacional a partir da análise dialético materialista.

BASES SOCIOLÓGICAS E FILOSÓFICAS

Filosoficamente e sociologicamente seria imprudente afirmar que Freire fixou suas raízes no modelo marxista. Há elementos que distinguem o pensamento freireano das ideias marxistas e, outros tantos, que o aproximam nas muitas afirmações contidas em *Pedagogia do Oprimido*, direcionadas para uma interpretação dialética, como uma leitura da realidade e um desenvolvimento humano consciente dessa. Então, diante dessa postura, o pensamento do autor parece se apoiar tanto na metodologia

fenomenológica quanto no pensamento existencialista. Também, no modelo histórico dialético marxista. No quadro seguinte apresentamos um comparativo teórico que expõe distanciamentos e aproximações entre as bases sociológicas e filosóficas de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto:

	Filosofia Paulo Freire	Filosofia Álvaro Vieira Pinto
Relação entre o pensamento e o ser:	Idealismo: do pensamento para o ser. A realidade é uma extensão do pensamento. Defesa do a priori: Deus.	Realismo: do ser para o pensamento. A realidade existe independentemente do pensamento. Materialismo: o a priori é a matéria.
Dialética:	Do sujeito, da consciência – diálogo (subjetiva).	Da matéria, do trabalho e da produção (objetiva).
Antropologia: quem é o homem?	Ser inconcluso (existência) criado por Deus (essência).	Ser natural/histórico, síntese das relações sociais (produzido pelas contradições da sua existência onde o homem é a essência).
Ontologia: o que é a realidade?	É o fenômeno = aquilo que aparece à consciência. “A realidade são todos os fatos e dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida” (Freire).	É uma totalidade estruturada dialeticamente que pode vir a ser racionalmente compreendida. A essência da realidade são as leis dialéticas e científicas (coisa em si) contidas na própria realidade. A realidade é constituída de aparência (pseudoconcreta) e essência (coisa em si – leis dos fenômenos).
Epistemologia: como conhecer a realidade?	Consciência e objeto se definem na correlação entre ambos: a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para a consciência. Conhecer a realidade é conhecer a essência da correlação. O fenômeno é intuído pela consciência. A verdade é construída pelo ato da consciência fundante de sentido. Em última instância, o critério da verdade é o sujeito (consciência). Método da redução – diálogo.	O conhecimento do concreto na sua essência somente pode ser feito pela pesquisa científica/filosófica. É pelo “método cientificamente exato” que se faz a análise, decomposição do todo na busca das conexões internas entre o geral e o particular (mediações) e depois chega-se à síntese enquanto concreto pensado. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações (Marx). O sujeito reproduz no pensamento de forma ativa as leis do movimento da realidade. O critério da verdade é a realidade ou a prática social.
Práxis:	“A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2014). O diálogo reflexivo possibilita o conhecimento ou o desvelamento da realidade (fenômeno). A práxis transformadora se dá pela mediação do diálogo.	A práxis transformadora se dá pelas relações sociais.

Prática / teoria:	Concepção pragmática: embora a relação seja dialética, há a primazia da prática sobre a teoria. Acredita-se ser possível teorizar a prática pela reflexão. Prática dos sujeitos.	“A prática não fala por si mesma. (...) O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma” (Marx, 1999). Prática social determinada, em última instância, pela produção.
Ciência:	Concepção fenomenológica: é “a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos” (Husserl).	Concepção do materialismo dialético. Desvelar as leis do desenvolvimento dos fenômenos objetivos.

Quadro Comparativo

Neste modelo comparativo, baseado nas obras analisadas, percebe-se que Vieira Pinto alicerça seus conceitos na teoria social marxista, sendo por isso, considerado um filósofo igualmente objetivo, que filosoficamente se apoia na produção social e no materialismo, ao passo que Freire, embora muitas vezes pareça se identificar com as teorias marxistas, na realidade não aporta completamente no marxismo e sim, aproxima-se mais da consciência e da intencionalidade presentes na fenomenologia de Edmundo Husserl, ou seja, através de uma redução fenomenológica, procura a suspensão das atitudes, das crenças, das teorias, colocando em suspenso o conhecimento das coisas do mundo exterior, centrando na pessoa, exclusivamente na experiência em foco, porque esta é a realidade para ela.

Além da influência fenomenológica no pensamento de Freire, também podemos notar no quadro comparativo, outros elementos antropológicos, ontológicos, epistemológicos que diferenciaram seu posicionamento filosófico daquele foi defendido por Vieira Pinto. Entretanto, como já havíamos afirmado anteriormente, não aprofundaremos na filosofia freireana, pois além de controversa, é de grande dificuldade defini-la. Importa-nos sim, considerar adequadamente as constantes afirmações que emergem na obra *Pedagogia do Oprimido* e noutras como: *Política e Educação* (2014) e *Educação como prática de liberdade* (2014), em apoio a ideia de uma política educacional progressista.

Quanto ao socialismo, é relevante a inegável simpatia de Paulo Freire. Além disso, muitos líderes políticos socialistas como Fidel Castro e Ernesto Che Guevara são igualmente citados pelo autor. Tal admiração, por sua vez, rendeu-lhe a antipatia elitista nas décadas de sessenta e setenta e, por esse mesmo motivo, tanto o levaram ao exílio no período em que o Brasil passou às mãos do regime militar (ditadura), quanto a pensar com maior profundidade a participação da educação no processo de alienação social.

Fidel polarizou pouco a pouco a adesão das massas que, além da objetiva situação de opressão em que estavam, já haviam, de certa maneira, começado, em função da experiência histórica, a romper sua “aderência” com o opressor. (FREIRE, 2014, p. 223)

Embora demonstre um pluralismo filosófico, Paulo Freire tem no método fenomenológico sua base de sustentação disposta na obra *Pedagogia do Oprimido*, caracterizando dessa forma, sua aproximação com esse aporte metodológico para apropriar-se do conhecimento. Em meio a toda essa mescla filosófica e sociológica do cientista, pedagogo, progressista e revolucionário, emerge o termo “alienação”, tema do qual revela o esforço de pensar a Educação como forma de humanização dos sujeitos dessa realidade - “[...] e aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (2014).

Freire sugere aos educadores a revisão e avaliação dos próprios conceitos educacionais na tentativa de compreender as reais intenções sociais para além da definição simplista dos interesses dominadores político-pedagógicos. Não somente a opressão, baseada no formato pedagógico tradicional, mas na visão freireana, uma alienação subordinada a passividade política dos educadores. Cabe, portanto, repensar os conceitos educacionais também do ponto de vista ético para definir o papel dos sujeitos da educação, tão importantes na propagação do conhecimento humanizador e desalienante. Da alfabetização ao ensino técnico especializante, as ideologias sugerem formas de controle. Se misturam não só aos problemas do método educacional, mas em todas as áreas sociais onde o ensinar e o aprender coexistem com a dominação.

Fato similar ocorreu com Vieira Pinto, que assumidamente orienta seus estudos empregando as teorias marxistas e fazendo duras críticas quanto as formas de alienação produzidas pela rara presença da filosofia, enquanto área do conhecimento essencial para a compreensão conceitual do desenvolvimento político, do crescimento e da expansão nacional. O conceito da tecnologia através das lentes dialético materialista de Vieira Pinto, que se aprofunda na essência da técnica, é um trajeto guiado por uma metodologia de análise que possibilita o acesso ao movimento histórico como forma de representação na construção das relações sociais humanas. Mais do que isso, de acordo com este autor, a técnica sempre foi científica, mas no estado em que era possível a ciência em cada época. Para ele, não há período histórico destituído de técnica. Essa ideia, de que a ciência e a tecnologia dos países colonizadores superam sempre os colonizados, reforçando neles a noção de que a ciência que produzem é insuficiente em relação as condições da época que se apresentam (2005), têm indiscutível papel ideológico e de controle sobre as nações subdesenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na *Pedagogia do Oprimido*, o autor descreve os atores e os caracteriza apontando suas peculiaridades, afirmando ser o “oprimido” a “massa” sem alfabetização, em especial os adultos de classe social inferior como: camponeses, operários, entre

outros que não tiveram acesso à educação na idade correta e, que de uma forma ou de outra, são socialmente excluídos. As “massas oprimidas”, como Freire prefere adotar, concentram-se nas camadas da base da pirâmide social. “Coisificados” pelos seus opostos, tolhidos da sua liberdade, hospedeiros da consciência opressora, alienados.

Os opressores por sua vez, na concepção de Freire, são as minorias elitistas, a burguesia e todos os que estão opostamente posicionados no topo da pirâmide social. Em linhas gerais o autor destaca a elite dominante como opressora, tanto economicamente, quanto politicamente melhores posicionadas. Aponta para esse grupo como sendo a força manipuladora, ou seja, a que intencionalmente faz o movimento de alienação no ambiente social e, mais estreitamente, por meio da Educação ou pela intencional ausência dela. Freire direciona sua atenção para os educadores que operam no modelo da escola tradicional, mesmo que embora não façam parte das elites, uma corresponsabilidade alienadora por praticarem, muitas vezes conscientes, uma pedagogia disciplinadora e não problematizadora do mundo. Uma educação que apenas deposita conteúdos nos educandos de acordo com a concepção bancária e conformista que Freire definiu na referida obra.

Nesse sentido, é preciso considerar no contexto histórico pedagógico, as características e singularidades de cada momento. Pois, em linhas gerais, a quase totalidade dos períodos históricos foram regidos por práticas pedagógicas que, de diversas maneiras, sempre “depositaram” conteúdos nos educandos sem ter conscientização adequada quanto as possíveis intenções alienadoras. Na grande maioria, seguindo os modelos pedagógicos clássicos e repetindo-se na atividade de transmissor unilateral da informação, seguindo o modelo tradicional da educação. Admitir que os educadores praticaram uma educação bancária intencional no decorrer da história é o mesmo que questionar a eficácia dos métodos educacionais empregados na arte de ensinar e, de alguma maneira, nos processos libertadores do véu da ignorância alienante.

Freire olha quase que exclusivamente para a realidade brasileira ao desenvolver seu trabalho. Tanto opressores quanto oprimidos, que transitam na *Pedagogia do Oprimido*, são caracterizados e definidos dentro do universo socio-econômico do Brasil, regrados pelo regime da produção. Muito embora tenha deixado de forma clara as intenções alienadoras que se originam nos ciclos de poder econômico e político, posteriormente difundidas pela classe educadora, Freire não estabelece vínculos diretos desse movimento alienador ligado a interesses estrangeiros. Nesta obra deixa patente que tal direcionamento ocorre no âmbito do cenário político e econômico brasileiro.

Paralelamente, ao imergirmos no trabalho filosófico, *O Conceito de Tecnologia*, de Vieira Pinto, podemos perceber que este autor posiciona seu estudo numa ideia de alienação que vai além das fronteiras nacionais. Origina-se, da mesma forma, ligada aos interesses político-econômicos, o que definitivamente é ponto comum

entre os autores analisados. Porém, Vieira Pinto, nos revela que é no bojo dos países economicamente dominantes, leia-se: desenvolvidos, onde a educação e a ciência, produzem e exportam para nações subdesenvolvidas os conhecimentos científicos e tecnológicos prontos, em sua grande maioria já superadas por outros mais modernos. Estabelece que os ciclos nacionais de poder apontados por Freire, na verdade, vão muito além das fronteiras das nações pobres e se fertilizam no território das potências econômicas e inovadoras do chamado primeiro mundo. Revela, através da análise dialético materialista, que os processos de alienação dos educadores e educandos dos países subdesenvolvidos, são forjados ideologicamente para atender aos interesses dos centros hegemônicos capitalistas, através da difusão de discursos propagandísticos, como por exemplo: sugerindo a ideia de que o único caminho para o desenvolvimento é validado na forma de uma receita de sucesso, de uma verdade científica que eles próprios produzem e posteriormente exportam como novidades tecnológicas em produtos e serviços, cercados de expressivos interesses financeiros e controladores. Convencem, através de manobras ideológicas, que a ciência e a tecnologia desenvolvidas nas nações economicamente desfavorecidas, para não dizer suas ex-colônias, lugar onde por muito tempo se apropriaram das riquezas naturais e da força de trabalho, não são suficientes à ascensão e ao desenvolvimento da nação.

Detentores do capital e, conseqüentemente, dos recursos necessários à produção científica e tecnológica, as nações desenvolvidas sugerem que somente através da aquisição da ciência e tecnologia, oriundas dos seus centros de pesquisa, é que as nações economicamente inferiores poderão atingir o *status* de “país em desenvolvimento”, alimentando um sonho de projeção futura, da possibilidade de serem reconhecidos e respeitados como nações “desenvolvidas”. Uma ideologia que, segundo Vieira Pinto, faz com que os pesquisadores nativos dessas nações pobres vejam na tecnologia alheia um ideal a ser alcançado. Adquirir e implantá-las é um desejo fomentado na consciência ingênua em nome de uma suposta equalização de poderes.

Mas, mesmo Freire não olhando atentamente para o processo alienante apontado por Vieira Pinto, oriundo dos países desenvolvidos, como causa da alienação nacional, ainda sim, dialoga com este pensador brasileiro ao enxergar nas massas oprimidas uma potência para a desalienação. Ao empreender a análise sobre os processos educativos denominados de “práticas bancárias”, aproxima-se da compreensão de que é justamente no movimento das massas que as mudanças sociais ganham corpo e forma. Vieira Pinto, de modo similar, entende que independentemente do nível de desenvolvimento da nação, as massas não podem ser consideradas incultas, vazias de sentido, mas sim, de pré-cultas, como consciências expectadoras dos movimentos de superação das contradições que a realidade apresenta e, em maior ou menor medida, essa realidade social impulsiona à mudança por meio da conscientização da própria realidade existencial, aproximando-se aí de Freire em sua proposta de uma

pedagogia dialógica.

Portanto, cabe-nos refletir filosoficamente sobre os modelos pedagógicos anteriores, sobre sua eficiência ou não na orientação e na condução humana até a contemporaneidade. Se tais modelos realmente abandonaram de forma consciente a capacidade transformadora através do aprofundamento filosófico da educação, atentos ao exercício contínuo de formar pessoas livres para o pensar por si e para o mundo. De forma ampla, inegável que todas as áreas da educação, em maior ou menor grau, empregam na propagação do conhecimento o depósito de conteúdo, leia-se o modelo bancário sugerido por Freire. Sua existência, enquanto método educativo, não necessariamente é a garantia de que os conteúdos propagados aos educandos sejam questionados pelos educadores em sua origem e essência.

Pode-se perceber que desde da alfabetização até o conhecimento científico, aqui como exemplos, são ambientes de aprendizagem onde a importância da experiência histórica, lógica e metodologicamente organizada, independente da forma de transmissão adotada, requer algum rigor, em maior ou menor proporção, mesmo quando se educa para o subjetivo, o conhecer a si mesmo. Denota que o movimento ideológico alienador, que se faz presente sem ser percebido, ou é ignorado, ou traduz certa resignação diante da realidade, num processo contínuo de sujeição e acomodação.

A reflexão que somos convidados a fazer, enquanto educadores, nesta incursão nos pensamentos filosóficos da educação e da tecnologia abarcados neste estudo, preocupa-se em desanuviar o horizonte nebuloso que se apresenta em face as ideologias provenientes dos discursos empoderados das nações detentoras do capital, dos “centros da cultura” cosmopolita, como Vieira Pinto enfatiza. Do brilho ofuscante das novidades tecnológicas e científicas ideologicamente publicitadas pelos interesses econômicos imperialistas. Artifícios alienadores empregados para supervalorizar o que é “dos outros” e desmerecer e enfraquecer o que é “nosso”, passivamente aceitos e transmitidos pela falta de clareza epistemológica dos pressupostos essenciais dos próprios atores da educação nos países desfavorecidos.

Pensar filosoficamente nas concepções apresentadas por esses pensadores da realidade social brasileira, objetivando contribuir com a revisão das críticas sobre a alienação, é direcionar o olhar especulativo e imparcial sobre a história da natureza humana na construção das suas relações sociais. Sobre o movimento das forças existentes na narrativa da construção histórica. Na constante superação das contradições entre o ser humano e a realidade do mundo que habita. No entendimento de Vieira Pinto, para a análise da teoria geral da técnica, é “indispensável o emprego das categorias filosóficas em bases existenciais e dialéticas não subjetivas, fundada na história natural e na capacidade de produção humana” (2005).

Atuais e necessários são os conceitos produzidos nas obras dos autores analisados nesse estudo. Abrem portas ao pensar dialeticamente os sujeitos da realidade apresentada. Sem dúvida, um questionar a legitimidade das ideologias

ainda embrionário, mas, que a partir dele, possamos compreender melhor a essência da educação e da tecnologia como meios de superação das contradições entre o ser humano e o mundo. Também, reconhecer nas intenções alienadoras as formas de promoção das desigualdades sociais. Os argumentos expostos são contribuições importantes para fomentar e promover discussões relacionadas aos pensamentos de Freire e Vieira Pinto, sedimentando um caminho para a compreensão dos meios e formas alienantes sociais. É, através dessa análise crítica exposta, que semeamos o interesse em projetar o complexo ambiente da educação e seus muitos interesses.

Em resumo, estas reflexões exigem uma análise da complexa relação entre dominados e dominantes, educandos e educados, meios e fins, sujeitos de um jogo social no qual a alienação, presente de forma consciente ou não, aprofunda suas raízes nas sociedades econômica, política, cultural e biologicamente desfavorecidas. Dualidades carentes de constante revisitação em relação a problematização da educação e seus princípios éticos. Identificar onde reside o *animus nocendi* ou o *animus adjuvandi* na educação e em quais circunstâncias as intensões alienantes direcionam, não somente os sujeitos da educação, mas todo o plano de desenvolvimento social dos países subdesenvolvidos, enquanto forma de empreender um crescimento qualitativo nos principais alicerces de uma nação, ou seja, políticos, econômicos, culturais e biológicos e não apenas uma ideologia de crescimento que está preocupada em apresentar índices quantificadores da realidade sujeitada.

REFERÊNCIAS

CATÂNEO, Marciel Evangelista. **Produção Filosófica: livro didático** / Marciel Evangelista Catâneo – Palhoça: UnisulVirtual, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade** / Paulo Freire – 36ª ver atual – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire – 58ª ed. rev. e atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação** / Paulo Freire – 1ª ed, – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas Volume I** / Karl Marx, Friedrich Engels - 10ª edição, São Paulo: ed. Alfa-Omega, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia Volume I** / Álvaro Vieira Pinto. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia Volume II** / Álvaro Vieira Pinto. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional** / Álvaro Vieira Pinto. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

SERRA, Joaquim Mateus Paulo. **Alienação** / Joaquim Mateus Paulo Serra. – Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2003.

AULAS ATITUDE EMPREENDEDORA – JOVEM E TECNOLOGIA

Jean Missio Marzari

Antonio Meneghetti Faculdade
São João do Polêsine – Rio Grande do Sul

Giovana Dalmolin

Antonio Meneghetti Faculdade
Faxinal do Soturno – Rio Grande do Sul

Ivandro Felipe Kluge

Antonio Meneghetti Faculdade
Agudo – Rio Grande do Sul

Matias Marzzari Meneghetti

Antonio Meneghetti Faculdade
Dona Francisca – Rio Grande do Sul

Patrick Milano Rodrigues

Antonio Meneghetti Faculdade
Agudo – Rio Grande do Sul

Maiana Grendene Zanon

Antonio Meneghetti Faculdade
Faxinal do Soturno – Rio Grande do Sul

Mariana Bizunin

Antonio Meneghetti Faculdade
Restinga Seca – Rio Grande do Sul

Juciara dos Santos Pires

Antonio Meneghetti Faculdade
Restinga Seca – Rio Grande do Sul

Augusto Miguel

Antonio Meneghetti Faculdade
Agudo – Rio Grande do Sul

Patricia Petterini

Antonio Meneghetti Faculdade
Dona Francisca – Rio Grande do Sul

Helenara Ventura Cunha

Antonio Meneghetti Faculdade
Restinga Seca – Rio Grande do Sul

Mathias Pauletto Baiotto

Antonio Meneghetti Faculdade
Agudo – Rio Grande do Sul

RESUMO: O Projeto de extensão Jovem e Tecnologia, desenvolvido em conjunto entre a Faculdade Antonio Meneghetti, a Meta e a Fundação Antonio Meneghetti, visa impactar os jovens da região da Quarta Colônia ao mundo digital à que estamos nos encaminhando, possibilitando conhecerem e se desenvolverem principalmente neste segmento de mercado que está em rápida expansão. A formação integral que se tem no Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro, não somente se preocupa com o aprendizado técnico de seus jovens, mas também acredita que devam ser desenvolvidas outras dimensões em sua formação, por meio do desenvolvimento do ser como protagonista responsável de si mesmo e perante a sociedade, onde se busca por meio do trabalho a identificação de sua Identidade e como consequência sua realização. Para tanto, o projeto foi alicerçado sobre dois eixos de desenvolvimento, o primeiro na área de tecnologia de informação e o segundo em que contribuo com meu trabalho junto de colegas e

professores, com aulas de Atitude Empreendedora, as aulas são voltadas à objetivos bastante práticos, organização do tempo livre dos alunos, capacidade de se expressar, falar em público, aspectos de desenvolvimento de uma base econômica e a criação e desenvolvimento de metas a curto e longo prazo.

PALAVRAS-CHAVE: Atitude empreendedora, formação integral, Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro.

CLASSROOM ENTREPRENEURSHIP ATTITUDE – YOUTH AND TECHNOLOGY

ABSTRACT: The project of extension Young and Technology, developed together with the Faculty Antonio Meneghetti, the company Meta and Foundation Antonio Meneghetti, aiming at impact the youth of Quarta Colônia region to the digital world where we are forwarding, making it possible to know and to develop mainly in this segment of marketplace that is in rapid expansion. The integral formation that is on Internacional center of humanistic art and culture Recanto Maestro, not only cares about the technical learning of their youth, but also believes that they should develop other dimensions of their training. Through the development of the protagonista responsible himself and for society, the identification of their identify and consequently their realization is sought through work. Therefore, the project was based on two bases of development, the first in the área of information technology and the second I contribute to my work with colleagues and teachers, with classrooms of entrepreneurship attitude, the classes are focused on practical objectives, organization of free time, ability to express, speak in public, aspects of developing an economic base and the creation and development of short and long term goals.

KEYWORDS: Entrepreneurship attitude, Integral formation, Internacional center of humanistic art and culture Recanto Maestro.

1 | INTRODUÇÃO

No Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro se tem uma proposta diferenciada de formação para os jovens do novo século, alicerçadas na pesquisa do Acadêmico Professor Antonio Meneghetti, responsável pela descoberta de características base do ser humano em seu modo primário de ser, pensar e agir, livre de estereótipos e desmistificados de crenças e culturas externas a si mesmo. Assim, nas aulas de Atitude Empreendedora, alunos da Antonio Meneghetti Faculdade ao mesmo tempo em que se experimentam na área da docência e tem a abertura com autonomia e responsabilidade de desenvolverem propostas de ensino e atividades para os jovens das escolas da região, protagonizam experiências de aprendizado técnico e também atividades práticas com base em todo o conteúdo que fora estudado nas aulas FOIL (Formação Ontopsicológica Interdisciplinar Liderística) propiciando um ambiente de desenvolvimento mútuo nas salas de aula da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

“A visão ontopsicológica humanista reconhece que cada ser humano tem intrínseca uma capacidade de autorrealização, independente de sua idade, posição social ou contexto. Cada indivíduo tem também a inata possibilidade de construir historicamente o seu projeto de natureza, como protagonista de suas escolhas, conquistas e resultados.” (SCHAEFER, 2017, p. 155)

Nas aulas de Atitude Empreendedora, os alunos são questionados a avaliar suas vidas no tempo aqui e agora, também onde querem chegar, o que almejam para suas vidas, carreira, como um estilo de vida diverso pode propiciar o atingimento de seus objetivos mais rapidamente, apresentação e estudo de cases de sucesso, o saber gerir os recursos disponíveis, bem como têm abertura para se experimentar em diversos negócios, com atividades que envolvam a venda de produtos, desenvolvimento de softwares e projetos ligados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU.

2 | APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Fruto da parceria entre a Antonio Meneghetti Faculdade, Meta e Fundação Antonio Meneghetti, o Projeto Jovem e Tecnologia é pioneiro em sua proposta, de modo que, se fundamenta pelo ensino de tecnologia de informação para os jovens, pelos próprios alunos de sistemas de informação da AMF, e com o diferencial do escopo disciplinar de desenvolvimento de características e postura empreendedora de si mesmos, com base na Ciência Ontopsicológica, em que alunos dos demais cursos da Faculdade tem a possibilidade de atuarem como professores, com o auxílio de coordenadores do projeto. Os jovens têm a experiência viva com o que se têm de melhor da tecnologia moderna, com profissionais de diversas áreas gerando uma troca de experiências muito rica e que visa intensificar quantitativamente o número de futuros profissionais de TI, sabendo-se do grande mercado que se tem a da carência destes profissionais no mesmo.

3 | TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DENTRO DO PROJETO (DESENVOLVIMENTO E CONQUISTAS)

Estou envolvido na extensão do projeto Jovem e tecnologia – Atitude Empreendedora desde o ano de 2017, um projeto que me ganhou já no início, com uma grande proposta, a de auxiliar na formação de pessoas, de mentes, com diferentes ideias, modos de agir e de solucionar problemas. Foi minha primeira experiência do tipo, e em cada aula uma energia muito forte e diferente se fazia presente, seguir uma linha de atividades que elaborei com um grupo de pessoas, me mostrou novos horizontes profissionais e propiciou meu desenvolvimento em diversos critérios.

A elaboração de cada atividade é pensada segundo objetivos claros, saber falar em público, gerir os recursos disponíveis e desenvolver uma base econômica.

Muitas atividades são desenvolvidas nestes eixos, como apresentação de conceitos da comunicação verbal e não verbal, foco nos objetivos com a criação de timelines de cada aluno, atividades que propiciem um ambiente em que se estimule a competitividade e o aparecimento de líderes de grupos que levam à frente a equipe e a unam em prol de um objetivo, desenvolver estas características em cada um. Está sendo desenvolvido hoje com os alunos, um projeto ligado à agenda universal de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável redigida pela Organização das Nações Unidas (ONU), com base na proposta da Organização, os alunos identificaram em suas respectivas cidades problemas que estão ocorrendo em âmbito social ou ambiental, por exemplo, e vislumbraram possíveis soluções, criaram um cronograma de etapas para a resolução e, agora, já estão protagonizando a seus modos, mudanças na sociedade onde estão inseridos com atitude e responsabilidade.

4 | CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO E DA PRÓPRIA ATUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A SOCIEDADE FUTURA

O projeto, desenvolve a todos os jovens que de fato colocam força e empenho nas atividades para fazer e aprender cada vez mais, observando-se desde o início das aulas até a formatura, em seu término, a evolução de cada um é diária, é possível notar-se nitidamente uma postura diferente nos alunos na apresentação de seus sites e projetos desenvolvidos ao longo do período, a forma de comunicação, como expõem o projeto e a responsabilidade sobre cada detalhe. É evidente que um modelo de ensino que alia a teoria com a prática funciona, porém quando se trabalha em conjunto com uma ciência que prioriza o humano e o entende, neste momento se transforma o modelo tradicional de ensino e engrandece a pessoa que logo entrará para o mercado de trabalho.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o escopo do projeto, a transformação dos jovens da região é verídica, somos todos privilegiados pelo contato com este modelo de formação existencial, em que o projeto está alicerçado, que auxilia a entender a si mesmo, no desenvolvimento do potencial de natureza de cada um. É um projeto vencedor, inovador e que se perpetua em cada pessoa que passa, o vive, e com muito a contribuir para o futuro da sociedade.

REFERÊNCIAS

MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

SCHAEFER, R. **Formação Integral para o Protagonismo Responsável: As Dimensões do Jovem no Recanto Maestro**. 2017.

BIBLIOTECA LÚDICA ESCOLAR: RELATO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COM ALUNOS DO 3º, 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL PADRE DIOGO FEIJÓ (SALTO DO LONTRA/PR)

Edimarcia Virissimo da Rosa

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ampére – FAMPER, Bairro Itaipu, cidade de Salto do Lontra/PR. E-mail: edimarciavirissimo@hotmail.com.

Géssica Aparecida Cordeiro

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ampére – FAMPER, Bairro Colina Verde, cidade de Salto do Lontra/PR. E-mail:gessica_cordeiro@hotmail.com.

Mariza Angelo

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ampére – FAMPER, Bairro Santa Luzia, Salto do Lontra/PR. E-mail:marizaangelo@live.com.

Silvia Carla Conceição Massagli

4Orientadora Dr. Da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) do Campus de Cajazeiras (PB). E-mail silvia.carla@ufcg.edu.br.

Rita de Cássia Lima

5Orientadora Espec. do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ampére – FAMPER. E-mail:rcassia@sanepar.com.br.

RESUMO: Objetiva-se com este estudo investigar as práticas realizadas na biblioteca da Escola Municipal Padre Diogo Feijó, situada na comunidade de Sede da Luz, do município de Salto do Lontra/PR. O estudo ocorreu por meio de entrevistas com alunos e professores do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

– Anos Iniciais. Primeiramente, o espaço de leitura foi modificado com o intuito de torná-lo objetivo. Entretanto, foram realizados alguns projetos para tornar o ensino significativo como a construção da Sacoloteca (sacola para levar livros para casa), fichas para trocas de livro, aulas de leitura na biblioteca, mensagens de incentivos, entre outros. Buscamos referenciais teóricos como PIMENTEL, FREIRE e SOUZA. Para tanto, é uma pesquisa de campo do tipo Ação- Intervenção. Fizemos observações dos sujeitos e modificação do espaço, bem como um questionário usando a escala de likert para identificar as impressões dos sujeitos após a intervenção. As coletas de dados informadas foram transformadas em tabelas, gráficos, e outros. Desta forma, podemos verificar que a intervenção foi satisfatória.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca. Ludicidade. Intervenção.

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho enfatiza a importância da biblioteca como motivadora do processo de ensino e aprendizagem. Porém, salienta que a transformação de um espaço visto como simples, torna-se tarefa difícil uma vez que as bibliotecas passam a ser definidas apenas como lugares de troca de livros.

Este artigo visa responder a seguinte pergunta: Qual é a importância de um projeto de intervenção sobre a temática biblioteca lúdica escolar com alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental?

O objetivo principal foi constatar junto aos alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Diogo Feijó – Educação Infantil e Ensino Fundamental da comunidade Sede da Luz de Salto do Lontra a importância da intervenção realizada na biblioteca escolar, bem como descrever as atividades desenvolvidas e analisar os resultados da mesma na escola.

Dessa forma, apresenta-se do porquê da escolha da problemática em determinada instituição de ensino e os métodos utilizados que correspondesse com as necessidades da escola. Por isto, buscou-se um trabalho que tornasse a biblioteca cujo espaço que viesse a oferecer recursos didáticos por meio da interdisciplinaridade dos conteúdos com a utilização de bons livros. Pois, de fato vive-se na sociedade da informação, a qual muito se usa tecnologias e acervos bibliográficos são esquecidos como conceitua Ausubel 1982.

Porém, conforme Berenblum 2009, as bibliotecas geralmente são espaços mal adaptados que nada possuem de atrativo e a má organização do acervo bibliográfico torna-se evidente. Assim sendo, a livre escolha de obras de preferência dos alunos acaba não ocorrendo uma vez que há difícil visualização dos livros. De acordo com Berenblum 2009, a inexistência quase que total de bibliotecários com formação é um dos problemas encontrados nas escolas.

Através de observações realizadas na Escola Municipal Padre Diogo Feijó- Educação Infantil e Ensino Fundamental na comunidade Sede da Luz de Salto do Lontra, percebe-se que a mesma caracteriza-se pela falta de bibliotecária que atribui a responsabilidade ao professor que não condiz com sua real função. No entanto, muitas vezes as trocas de livros acabam não sendo realizadas e seu espaço acaba não sendo frequentado pelos alunos.

Portanto, cabe pensar estratégias que possam tornar a biblioteca um lugar atrativo que possa estimular os alunos para o ato de ler. Mas, torna-se preciso compreender que a leitura precisa ser incentivada a fim de explorar além do ambiente em sala de aula.

MÉTODOS

O projeto de intervenção ocorreu nos dias vinte de maio, três, seis, catorze e quinze de junho de 2016 no período da manhã. Para tanto, houve a confecção de materiais que logo fariam parte da biblioteca. Porém, realizou-se visita nas salas de aula para dialogar com o público alvo cujo são alunos e professores a fim de questionar as necessidades relacionadas ao espaço, organização do lugar e finalização.

Através da pesquisa ação intervenção que possui como objetivo realizar a

investigação de uma determinada problemática no campo educacional de modo a transformar a realidade é que o projeto ocorreu. Porém, antes de partir para a ação, torna-se necessário a reflexão das medidas escolhidas para o projeto de intervenção.

Diante disso, afirma-se que:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLENT, 2005,p.16).

Sendo assim, ao efetuar a aplicação do projeto tornou-se necessário dialogar com os alunos e professores com a intenção de analisar quais seriam as suas sugestões e contribuições para modificar o espaço da biblioteca, pois este era o problema identificado. Considerou-se que “o pesquisador não desempenha apenas o papel de pesquisar, mas também se torna sujeito ativo para a realização satisfatória de sua prática, já que ele é um dos sujeitos envolvidos.” (THIOLENT, 2005, p. 18).

Nesse sentido, os dados obtidos com as respostas foram de suma valia para perceber se o trabalho desenvolvido na biblioteca ocorreu conforme planejado. Considerando o projeto de intervenção realizada, apresentam-se mais adiante os resultados e discussão sobre os dados da pesquisa.

Os profissionais que responderam ao questionário, tinham opção de escolha se queriam ou não participar da pesquisa desenvolvida pelas acadêmicas sobre o projeto de intervenção aplicado na biblioteca da escola por meio do Termo de Consentimento Esclarecido. O questionário continha oito perguntas de múltipla escolha, sendo que a primeira parte correspondente à identificação dos professores referentes à sua idade e tempo de atuação no magistério.

Dessa forma, a transformação do espaço educacional precisa em primeiro momento partir da discussão das melhores hipóteses para resolver o problema encontrado, porém, pautando-se por pressupostos teóricos que possam embasar a ação do trabalho que será desenvolvido, já que o projeto em si possui caráter transformador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de construir os gráficos para a análise dos dados, primeiramente aplicou-se um questionário para os alunos da Escola Municipal Padre Diogo Feijó – Educação Infantil e Ensino fundamental na comunidade de Sede da Luz no município de Salto do Lontra/PR. As perguntas são apresentadas nos gráficos e as discussões dos resultados obtidos serão expostas adiante.

Analisando os resultados, o gráfico 01 apresenta somente o percentual dos sujeitos pesquisados contemplando idade e sexo. Portanto, analisando os dados, melhor será compreendido sobre os resultados do projeto de intervenção que foi posto em prática.

Gráfico 1: Idade e sexo dos sujeitos pesquisados



Fonte: Próprias autoras, 2016.

Já o gráfico 02 contém o percentual de satisfação quanto ao espaço físico da biblioteca escolar. Segundo Souza 2009, a biblioteca escolar precisa oferecer suporte à formação de leitores. Assim sendo, é de suma importância que este espaço esteja organizado a fim de oferecer momentos de leitura e pesquisa. Isto posto, analisando o gráfico 02, 91% dos alunos entrevistados ficaram satisfeitos com a mudança do espaço físico da biblioteca e 09% demonstraram-se de acordo. Souza 2009 explica que se a biblioteca estiver estruturada fisicamente e pedagogicamente atenderá a comunidade escolar como um todo.

[...] Uma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores, é, com certeza, o primeiro estímulo para a leitura. Isso, no entanto, nem sempre é possível. Mas existe a possibilidade de se fazer adaptações e encontrar soluções criativas de forma a oferecer a alunos, professores e à comunidade escolar um lugar agradável e prático para a leitura e guarda organizada de livros e periódicos. (Pereira, 2009, p.9).

Conforme Pereira 2009, a biblioteca organizada garante maior facilidade de escolha durante as trocas de livros, já que estes são melhores apresentados. Porém, cabe aos profissionais que ali estão possuírem consciência de que a biblioteca pode ser readaptada conforme necessidade da escola.

Gráfico 2: Satisfação dos alunos quanto ao espaço físico da biblioteca escolar.



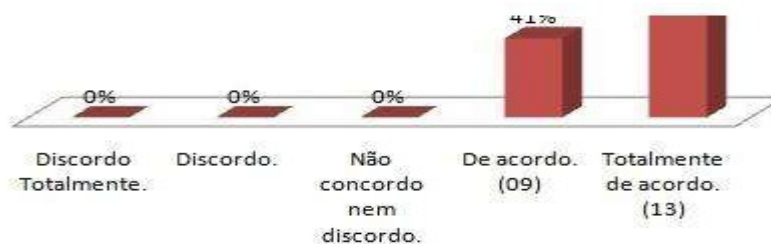
Fonte: Próprias autoras, 2016.

Verificando o gráfico 03, apresenta se os recursos disponíveis para leitura são utilizados. Nota-se que 41% manifestaram-se de acordo quanto aos professores que utilizam estes mesmos. Compreende-se que os professores demonstraram-se interessados em não somente fazer da biblioteca um espaço decorativo, mas utilizá-la como lugar específico que amplie o conhecimento por meio dos livros.

O professor que pretende levar seus alunos à proficiência leitora precisa empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer, provocar situações diversas, em que a leitura se faça necessária por diferentes- e reais-motivos. Para cada tipo de leitura- por prazer, para estudar, para buscar uma informação rápida ou para saber o que ocorre no mundo- utilizamos determinadas estratégias [...]. (Pereira, p.21, 2009).

Compreende-se que de acordo com Pereira 2009, o objetivo é inserir o aluno na cultura letrada para que este busque no ato de ler aquilo que necessita para seu conhecimento. Portanto, o professor deverá orientá-lo em suas escolhas, pois quanto maior a análise do professor perante às obras, melhores serão as chances de proporcionar a ampliação de referenciais estéticos e éticos do aluno como leitor.

Gráfico 3: Utilização por parte do professor dos recursos disponíveis para a leitura e contação de histórias, como: bibliopátio, sacoloteca, cantinho da leitura, tapete pedagógico.

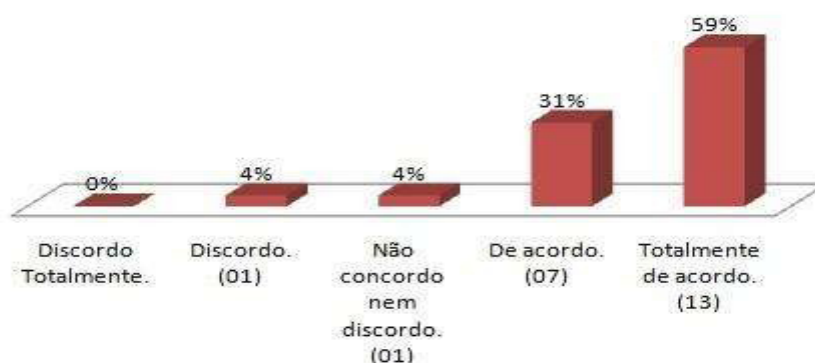


Fonte: Próprias autoras, 2016.

O gráfico 04 apresenta a participação dos alunos nas trocas de livros e

aulas de leitura na biblioteca. Segundo os dados, demonstra que 31% dos alunos demonstraram-se de acordo e 59% totalmente de acordo quanto às trocas de livros na biblioteca. Ferreira 2009 apud Souza 2002 enfatiza que os alunos precisam explorar a biblioteca, interagindo-se com os diversos materiais que são oferecidos por meio desta. Bajard 2009 apud Souza 2002 ainda explicam que momentos de leitura podem acontecer de forma diferente. No caso, no projeto de intervenção que foi posto em prática, apresentou-se recursos variados como o bibliopátio, cantinho da leitura, sacoloteca e tapete pedagógico.

Gráfico 4: Participação dos alunos nas trocas de livros e aulas de leitura na biblioteca.



Fonte: Próprias autoras, 2016

Já o gráfico 05 demonstra a satisfação dos alunos quanto à organização dos livros. Nota-se que 54% ficaram satisfeitos com a organização realizada e 46% totalmente de acordo. Afirma-se que, baseado em Ferreira (2002) apud Souza (2009), a biblioteca precisa ser um espaço apropriado e os recursos pedagógicos bem identificados e localizados para facilitar o trabalho do professor e do aluno. Assim sendo, também colocou-se uma lista em ordem alfabética no mural que continha todos os livros divididos por anos e os professores poderiam utilizá-la para encontrar rapidamente os mesmos quando quisessem usá-los.

[...] Como seu uso demanda uma certa habilidade, quanto mais intimidade com elas, melhor. É preciso saber o que e em que tipo de obra procurar, saber como consultar; depois, localizar, e finalmente, selecionar, dentre as possibilidades, aquela informação que se adapta ao contexto e à necessidade do momento [...]. (Pereira, 2009, p.27).

Assim sendo, a organização dos livros por ordem alfabética foi de muita valia, uma vez que devido à má organização de antes os professores e alunos encontravam dificuldades quando precisavam de determinada obra.

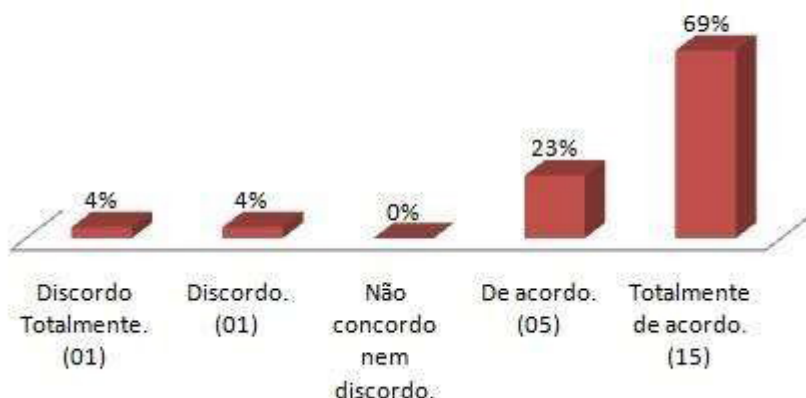
Gráfico 5: Satisfação dos alunos quanto a organização dos livros.



Fonte: Próprias autoras, 2016.

Por último, o gráfico 06 apresenta a satisfação em relação ao ambiente decorado como forma de despertar a atenção dos alunos para momentos de leitura. Constatase que 23% ficaram satisfeitos com o ambiente decorado e 69% totalmente deacordo.

Gráfico 6: Satisfação dos alunos quanto ao ambiente decorado como meio de despertar atenção.



Fonte: Próprias autoras, 2016.

Percebe-se que segundo Ferreira (2002) apud Souza (2009), a biblioteca precisa possuir um clima lúdico que desperte a atenção para o aprender. Alunos e professores necessitam fomentar discussões e criar possibilidades para trabalhar neste espaço e transformá-lo em local de acesso ao conhecimento literário.

Nas respostas dos questionários os professores responderam as perguntas colocando que possuem entre 20 e 45 anos de idade sendo esses todos do sexo feminino. Totalizou-se cinco professores entrevistados por ser uma escola do campo e o número de professores reduzido.

Na segunda parte da pesquisa referente ao desempenho da biblioteca escolar, as perguntas relacionadas eram quanto à satisfação do trabalho realizado. Para tanto, verificou-se o espaço modificado e lúdico e se este foi usado para

despertar o interesse nos alunos quanto à leitura. Assim sendo, os alunos mostraram-se satisfeitos em realizar leitura no ambiente estimulador, pois o roteiro de livros expostos na biblioteca ajudaram na busca por obras quando necessário. Percebeu-se também total satisfação por parte dos professores.

Na questão que envolvia os recursos disponibilizados na intervenção como: Bibliopátio, Sacoloteca, cantinho da leitura, tapete pedagógico, estes estão sendo usados parcialmente pelos professores, conforme resposta. A troca de livros acontece toda semana ou quinzenal e o ambiente colorido ajuda a estimular a leitura. Há também um espaço inclusive disponibilizado para estudos do educador, facilitando o trabalho com revistas, mural de recados, livros, cadeira emesa.

Segundo Paulo Freire (1982, p.09), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A leitura na vida de uma pessoa acontece antes mesmo dela ingressar em uma escola. Desde a infância até a fase adulta, adquire-se conhecimentos advindos da experiência de mundo. Essa leitura é essencial para se constituir uma compreensão crítica sobre a importância do ato de ler. Ainda, ler não é simplesmente decodificar uma palavra escrita, mas compreender o que se lê.

Freire (1982, p.26) disserta que, “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”. Assim, o ser humano é um ser em desenvolvimento, que se faz em sua relação com o mundo e com a sociedade, em virtude da sua condição de ser curioso, crítico e criativo.

Há também a consciência de que essa quantidade de livros esteja acompanhada de qualidade. Para escolher o que se vai apresentar, ler ou propor é preciso conhecer e poder apreciar o que está disponível. Ocorre que a produção de livros para a infância cresceu e se diversificou tanto nos últimos anos que os professores sentem-se perdidos perante o acúmulo e variedade de títulos existentes. (SOUZA,2009).

Entretanto, construiu-se um Bibliopátio através da doação de um carrinho de supermercado no qual foi pintado e decorado, deixando-o disponível para os professores utilizarem a fim de levar livros até à sala de aula ou ao pátio da escola. Concentrar a atenção nos ambientes em que se realizam as atividades ligadas à linguagem, especialmente, no que se refere à leitura e escrita, decorre de um modo de pensar que concebe o espaço físico não como mero cenário onde se passa o ensino, mas como um aliado que interfere no desenvolvimento do conhecimento e na relação de ensino-aprendizagem. Esse aliado, aliás, apresenta propostas a esse processo, interage com ele e atua como um mediador. (SOUZA, 2009).

Cabe salientar que antes de realizar a prática tentou-se desenvolver uma ação através das redes sociais com o objetivo de arrecadar livros para a escola, na qual convidou-se profissionais da educação para apoiar a causa. Porém, o objetivo não ocorreu conforme o planejado e não recebeu-se o apoio dos convidados como antes citado para a efetivação do projeto de intervenção.

Todavia, apesar das dificuldades encontradas por falta de apoio, mesmo assim tornou-se possível mudar a realidade do espaço a fim de proporcionar aos alunos um ambiente que desperte a vontade do ato de ler para ampliar os seus conhecimentos.

Portanto, projeto de ação conteve total relevância pedagógica através de sua prática, pois se considerou os sujeitos da comunidade escolar, produzindo-se conhecimentos embasados por informações dos envolvidos, mas obtendo total sustentação em pressupostos teóricos. A mudança implicou-se em constante análise a fim de ressignificar o espaço da biblioteca como lugar lúdico e atrativo.

A leitura, como produção de sentidos, permite emergir a biblioteca vivida, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. Dessa forma, não há jamais sentido constituído imposto pelo livro em leitura, é preciso construí-lo. Faz-se necessário recorrer a elementos de estética e recepção, pois esta rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo, e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição. (SOUZA, 2009).

De início, pensou-se que seria uma organização simples, sem possuir consciência da necessidade de mudança radical do espaço. Delineou-se o que poderia fazer em primeiro momento, decidindo-se produzir os materiais decorativos para tornar o espaço lúdico e atrativo. Em seguida, organizou-se os livros em pré-escolar, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, separando as coleções e anotando todos os livros para que se fosse possível realizar a digitação dos nomes dos livros e autores para então imprimir e colar as informações na parede, facilitando assim o trabalho do docente ao procurar uma obra ou um autor.

A maximização dos recursos da biblioteca supõe que cada atividade seja identificada a partir de suas características próprias e encontre o seu local apropriado. Assim, a contação de história pode ser feita tanto no saguão da escola quanto na sala de aula ou mesmo na própria biblioteca escolar. Todavia, a busca de informação remete ao uso da própria biblioteca, único lugar, a priori, que contém (deveria conter como visualização ideal) acervo rico, diversificado e amplo. (SOUZA, 2009).

Compreende-se que o projeto de ação e intervenção consiste na interação entre todos os envolvidos da comunidade escolar, pois analisando a problemática encontrada torna-se possível a resolução ou esclarecimento dos problemas no espaço educacional. Em seguida, os móveis da biblioteca foram mudados de lugar, com o intuito de dividir a mesma e o almoxarifado para então se tornar um espaço conciliatório retirando materiais desnecessários ou velhos que estavam arquivados.

Organizou-se uma mesa grande que havia na biblioteca e que estava sendo utilizada para apoiar materiais de limpeza e que passou a ter como função a realização das trocas de livros e também para estudos e leituras do professor. Na mesa continha as indicações em um caderno para compreender como ocorreriam as trocas de livros durante a semana. Também junto a esta mesa, colocou-se um isopor decorado constando um cronograma de horários para a realização das visitas das turmas na biblioteca e que poderá ser usado na exposição de avisos, já que também se havia deixado o cantinho da leitura muito bem decorado com diversos livros e tapete colorido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a intervenção aplicada na escola foi de total satisfação tanto dos alunos quanto dos professores. Percebeu-se que o espaço colaborou muito para a busca de materiais de estudos. Principalmente, a disponibilização de livros e um espaço mais aconchegante possível de realizações de aula de leitura no próprio espaço da biblioteca.

Os recursos destinados para a biblioteca também foi de grande importância, visto que por ser uma escola do campo, possui vários espaços ao ar livre com gramados para que se possa fazer aulas de leitura além do espaço escolar. Disponibilizou-se o tapete pedagógico e o Bibliopátio, a fim de maior facilitar a mobilidade dos livros e dos alunos.

A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola – como locus e como função-, mas sem dúvida não pode prescindir dela, inclusive por ser a instituição pública das mais democratizadas-pela qual quase todos recentemente conseguem chegar e passar- ainda que, em muitos caos, descontinuamente e sem sucesso. (Berenblum, p.23, 2009).

Em suma, é importante colocar em prática uma educação emancipatória com espaços disponíveis para a leitura nas escolas que estimule o manuseio de livros atrativos, influenciadores das mudanças na vida social, política e educacional.

Sendo assim, compreende-se então que, o ato de ler constitui-se de um meio de apreensão da realidade, possibilitando participar da formação, compreensão, construção e reconstrução do conhecimento, ampliando cada vez mais a visão crítica sobre o mundo.

Cabe ressaltar que durante a intervenção, alguns materiais foram recebidos pela própria instituição como os de limpeza e os demais foram comprados sem depender da ajuda da instituição escolar, pois a mesma não ofereceu ajuda financeira. As pesquisadoras foram muito bem recebidas e elogiadas ao término da aplicação do projeto, pois a execução ocorreu conforme o planejado. Porém, o que não pode ser possível realizar foi a realização do pátio com livros para as crianças usarem durante o recreio ou até mesmo antes e depois da aula. Apesar da confecção de caixas para a exposição das obras que seriam postas em árvores, decidiu-se deixá-las na própria biblioteca com livros no cantinho da leitura. Ainda salienta que a campanha de arrecadação de livros que se tinha planejado para a realização de uma biblioteca interativa que seria realizada na praça da cidade não ocorreu devido ao insucesso na campanha, pois as pessoas nas quais contava-se com a ajuda não ajudaram na divulgação.

[...] Assim, o incentivo e a promoção de momentos de interação e debate sobre assuntos de interesse da comunidade, por meio de diversas iniciativas em torno da leitura, podem funcionar para instigar a curiosidade, estimular a pesquisa, o estudo e a busca por respostas em diferentes meios de informação, acessíveis até

então, ou alcançáveis, a partir da intervenção pedagógica realizada na escola. (BERENBLUM, p. 25, 2009).

Em síntese, o espaço atrativo influencia muito o gosto pela leitura, pois a criança é um ser puramente lúdico e precisa de estímulos para despertar em si o encanto pelos livros e a busca pelo conhecimento. Chegou-se à conclusão de que quanto a biblioteca deve ser valorizada, pois é a essência da escola na qual transforma os alunos em seres críticos e ativos na sociedade por meio do uso de bons livros.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BERENBLUM, A. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola** – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009.

SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: O mediador em formação. São Paulo: Mercado de letras, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DESENVOLVENDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS A PARTIR DE ATIVIDADES COM JOGOS

Paula Schneider dos Santos

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Rio Grande do Sul

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria,
Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Viviane Gomes da Silveira

Ulbra - Campus Santa Maria
Santa Maria, Rio Grande do Sul

Taís Fim Alberti

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiência, do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE/UFSM), de um projeto realizado em uma escola municipal da cidade de Santa Maria-RS denominado “A Psicologia vai para a escola: articulando saberes e fazeres”. O projeto foi realizado por meio de oficinas quinzenais que se utilizavam de jogos e dinâmicas, em que o principal tema abordado foi “relações interpessoais”. O público alvo do projeto eram crianças e adolescentes do sexto ano do ensino fundamental e tinha como objetivo proporcionar aos alunos momentos de diálogo, discussão, reflexão sobre aspectos relacionados às relações interpessoais como: colaboração/

trabalho em equipe, curiosidade/criatividade e emoções. Este trabalho propiciou um importante espaço de expressão de sentimentos, principalmente através da linguagem dos jogos. Essas ferramentas lúdicas foram disparadoras para discussão de questões que possibilitaram uma melhoria na qualidade das relações entre os alunos, e deles para com todos os que os cercam diariamente, principalmente na relação com os professores, desenvolvendo a coletividade, colaboração e empatia. Os jogos podem ser considerados como importantes recursos para o desenvolvimento de novas práticas no contexto escolar, voltadas à transformação das relações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: JOGOS; PSICOLOGIA; RELAÇÕES INTERPESSOAIS.

DEVELOPING THE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS FROM ACTIVITIES WITH GAMES

ABSTRACT: This paper is an experience report of the Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE/UFSM), a project carried out at a municipal school in the city of Santa Maria- RS called “Psychology goes to the school: articulating knowledge and doing”. The project was carried and happened every fifteen days with workshops that used games

and dynamics, in which the main theme addressed was “interpersonal relationships”. The target group was children and adolescents from the sixth year of elementary school and aimed to provide students with moments of dialogue, discussion, reflection on aspects related to interpersonal relationships such as: collaboration / teamwork, curiosity / creativity, and emotions. This work provided an important space for expression of feelings, mainly through the language of games. These playful tools were triggers for discussion of issues that enabled an improvement in the quality of relationships among students, and of them to all those who surround them daily, especially in the relationship with the teachers, developing the collective, collaboration and empathy. Games can be considered as important resources for the development of new practices in the school context, aimed at the transformation of social relations.

KEYWORDS: GAMES; PSYCHOLOGY; INTERPERSONAL RELATIONSHIPS.

INTRODUÇÃO

O projeto “A Psicologia vai para a escola: articulando saberes e fazeres” foi iniciado no primeiro semestre de 2016, em uma escola municipal de Santa Maria-RS, sendo estruturado e aplicado pelo Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As atividades previstas no projeto tinham como objetivo movimentar, em direção à mudança, a ação de todos os que participam do processo de ensino-aprendizagem para a construção de sentidos coletivos.

Em um primeiro momento, o grupo GEPEPE se inseriu na escola, durante os intervalos e atividades extraclasse, em que eram realizadas observações, para que fossem compreendidas as demandas a serem trabalhadas pelo grupo, assim como o contexto em que estava inserida a escola. A partir dessas observações iniciais e dos diálogos estabelecidos com a equipe escolar, no primeiro semestre do ano de 2016, elaborou-se as “Oficinas de Identidade”. Essas oficinas tinham por objetivo propiciar reflexões acerca da identidade, promover o autoconhecimento e a troca de experiências entre os participantes.

Também, buscou-se discutir sobre as relações dos estudantes com a escola e a comunidade. Desse modo, através da construção de cartazes, e criação de situações e posterior encenação, discutiu-se sobre as questões “Como os outros me veem?” e “Como eu vejo os outros?” tendo como foco os grupos familiar, escolar e de amigos. Ademais, discutiu-se sobre “Quem eu sou?” através de uma dinâmica em que os estudantes deveriam realizar o desenho de um boneco e responder algumas questões como “Diga três características suas”, “Diga três paixões que você tenha”. Com isso, os estudantes demonstraram e discutiram, principalmente, acerca da relação com os professores que era, na maioria das vezes, conflituosa.

No decorrer das oficinas realizadas, no primeiro semestre, percebeu-se que os alunos tinham dificuldade em se expressar por meio das dinâmicas e do diálogo, o

que se tornava um empecilho para o desenvolvimento das atividades propostas pelo grupo. Diante desta resistência em expor sentimentos e pensamentos, no último encontro o grupo propôs aos estudantes uma atividade envolvendo jogos de diversos tipos, como por exemplo, os pedagógicos, com objetivo de promover o diálogo e colaboração entre os participantes da oficina. Neste encontro, pôde-se observar que os alunos se sentiram mais à vontade, e participaram ativamente das atividades propostas pelo grupo. Pode-se dizer que os estudantes foram protagonistas durante todo o processo, conseguiram dialogar sobre as regras dos jogos e auxiliaram os colegas que apresentavam dificuldade.

Tendo em vista o interesse dos alunos pelos jogos, resolveu-se realizar mais atividades em que estes pudessem ser protagonistas, para que se sentissem à vontade e motivados a participar. Assim, para a construção desta segunda etapa do projeto, foram desenvolvidas atividades que envolviam jogos e brincadeiras, tendo o lúdico como base para trabalhar as demandas observadas e perceber o entendimento dos alunos sobre as questões relativas às relações interpessoais, como se relacionavam, de que maneira se comunicavam, como entendiam e ouviam as histórias de vida dos colegas.

Foi utilizado, então, como disparador para questionar alguns pensamentos e modos de agir enraizados. É importante também destacar que por meio do lúdico é possível que as crianças e adolescentes vivenciem e expressem situações do cotidiano, que em outras ocasiões não teriam oportunidade ou não se sentiriam à vontade, tornando os jogos como uma excelente oportunidade para que se expressem de maneira prazerosa, divertida e colaborativa.

É possível dizer, além do que já foi exposto, que os jogos, as dinâmicas e as brincadeiras podem contribuir para o estabelecimento de importantes relações, especialmente aquelas em que as crianças e os adolescentes vivenciam em seu dia a dia, por exemplo: divisão de poder, ordens hierárquicas, trabalho em equipe dentre outras. Dessa forma, o jogo pode ser visto como uma série de ações e interações sociais que, além de expressar o social, também são produtoras de sentido para o mundo social e contribuem para a construção das dinâmicas da vida em sociedade (GRIGOROWITSCHS, 2007, p.23).

Ainda neste sentido, podemos trazer o pensamento de Nascimento *et al.* (2011) quando afirma que o jogo tem um papel importante no desenvolvimento social humano das crianças e adolescentes, visto que estabelece as suas relações com o mundo e se apropria das produções culturais historicamente elaboradas. Uma vez que, ao jogar, a criança pode trazer para o contexto escolar outras questões relacionadas com a sua vida, casa, bairro, seus sentimentos e emoções, suas relações em sociedade e seus desejos.

Por meio do jogo é possível que a criança compartilhe diversas habilidades que contribuem para o seu desenvolvimento social e para a construção de novos conhecimentos, proporcionando-lhe motivações para a realização de novas

descobertas que à instigue a aprender cada vez mais e a colaborar com o aprendizado das demais pessoas, tornando a escola um ambiente mais agradável e motivador.

Cabe destacar que, tratando-se de uma intervenção psicológica/pedagógica, é importante considerar a importância do recurso didático-pedagógico, neste caso, os jogos e demais atividades lúdicas, no desenvolvimento do sujeito. Isso porque, caso os seus objetivos não estejam claros, o jogo poderá ser visto apenas como um divertimento, sendo desprezado e perde-se a sua valiosa contribuição na área de psicologia. É preciso, então, trabalhar para que o jogo seja compreendido no contexto educativo para, assim, aliar suas potencialidades e desafios, integrando-os às temáticas da psicologia escolar.

Para Vygotsky, Luria e Leontiev (2005), a atividade do jogo já traz em si o motivo para os estudantes se envolverem com a proposta: que centra-se no brincar. Para estes autores, a atividade do jogo é caracterizada por uma “(...) estrutura em que o motivo está no próprio processo que é a “brincadeira” (p.119). Para, Elkonin (2009), o jogo é uma reconstrução de fenômenos da vida, que trazem o conteúdo social e as normas das relações sociais, sem fins utilitários diretos. Entende, portanto, que embora seja um recurso humano para interpretação de aspectos da vida, não é uma mera reprodução, mas sim uma reconstrução, porque modifica a partir de uma concepção particular da vida daquele que está realizando-o.

Assim, menciona-se, especialmente, os jogos cooperativos como importantes recursos para o desenvolvimento de novas práticas no contexto escolar, voltadas à transformação das relações sociais, colaborando também para o desenvolvimento de relações educativas solidárias, promovendo o estreitamento das barreiras emocionais e das distâncias existentes entre os alunos e os grupos.

Tendo em vista as questões acerca das relações interpessoais que podem ser trabalhadas através dos jogos e atividades lúdicas, já mencionados anteriormente, foram adaptados e elaborados jogos e dinâmicas que possibilitaram a integração da psicologia na escola, mais precisamente com duas turmas do sexto ano do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de uma intervenção realizada pelo grupo GEPEPE na escola, englobando oficinas de identidade e posteriormente oficinas com jogos e dinâmicas com a temática “relações interpessoais” com duração de 1h e 30 min cada, que foram realizadas quinzenalmente, nos dias da semana combinados com a escola de acordo com o cronograma disponibilizado pelo grupo.

Nestas oficinas foram utilizados jogos, construídos ou adaptados pelo grupo GEPEPE, que abordaram os seguintes assuntos: violência, colaboração, integração, socialização, *bullying* e emoções. Optou-se por atividades englobando estes temas, uma vez que, nas atividades realizadas em um momento anterior, percebeu-se que

essas questões precisavam ser discutidas com os alunos, visto que os mesmos enfrentavam dificuldades em se relacionar tanto entre os colegas como com os professores e toda comunidade escolar, em entender as suas próprias emoções e sentimentos e daqueles que os cercavam.

OBJETIVOS

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar as ações que foram realizadas com os alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Santa Maria. Este momento do projeto compreendeu cinco oficinas temáticas, elencadas de acordo com a demanda local - com jogos e dinâmicas - que proporcionou aos alunos momentos de diálogo, discussão, reflexão sobre aspectos relacionados às relações interpessoais.

RESULTADOS

Por meio desse trabalho pôde-se propiciar aos estudantes um ambiente acolhedor, em que se sentiram à vontade para expressar sentimentos, conversar, refletir, e ao mesmo tempo brincar. A desconstrução de algumas concepções relacionadas ao trabalho do psicólogo escolar foi de grande valia como um dos resultados das oficinas, pois redirecionou-se o olhar individual que se tem dos “problemas de aprendizagem” (de acordo com a psicologia clínica) levando para o campo coletivo de corresponsabilização. Pode-se perceber que houve uma desmistificação da premissa construída socialmente de que “a psicologia é para loucos”, de modo que, nessa escola, começou a ser percebida como passível de ser trabalhada coletiva e dialogicamente, tanto pelos estudantes como pelos professores e equipe diretiva.

Esta proposta fortaleceu o vínculo já criado com os alunos do sexto ano do ensino fundamental, bem como aprofundou o trabalho em temas mais específicos e que exigem mais reflexão por parte deles. Este trabalho também propiciou um importante espaço de expressão de sentimentos, principalmente através da linguagem dos jogos e das brincadeiras. Essas ferramentas lúdicas possibilitaram uma melhoria na qualidade das relações entre os alunos, e deles para com todos os que os cercam diariamente, principalmente na relação com os professores, pelo desenvolvimento dos sentimentos de coletividade, colaboração e empatia.

Embora não seja possível descrever todas as oficinas realizadas neste trabalho, será apresentado um panorama geral de algumas atividades com jogos e dinâmicas desenvolvidas pelo grupo. Com o intuito de demonstrar alguns movimentos proporcionados pelo trabalho dentro da escola, espera-se que este também instigue psicólogos e outros profissionais da educação a pensar sobre essas temáticas em

suas áreas de atuação.

Uma das oficinas com jogos realizadas foi pensada a partir da “Dinâmica dos Rótulos”, que tinha como objetivo trazer à tona sensações e reações características de práticas de *bullying* em contraste com reações positivas, fazendo com que os participantes se colocassem no lugar daqueles que já passaram por situações semelhantes, favorecendo o desenvolvimento do sentimento de empatia dos sujeitos envolvidos. Outro objetivo desta era suscitar a reflexão sobre práticas do cotidiano dos estudantes, tendo como disparador as questões de violência verbal. Este jogo consistia em colocar um “rótulo”, que são papéis contendo adjetivos e determinadas ações que os colegas devem realizar, colado com fita na testa de cada aluno, por exemplo, SOU BURRO: Zoe de mim, SOU FEIO: Não me olhe, SOU NOJENTO: Vire a cara para mim, SOU EXCLUÍDO: Vire de costas, SOU BONITO: Me admire, etc.

Foram feitos dois círculos (um dentro e outro fora). Ambos com o mesmo número de participantes (para que depois a pessoa que está no círculo de fora pudesse ficar de frente para quem estava no círculo de dentro e vice-versa). Os participantes locomoviam-se no círculo e, ao sinal do mediador, todos paravam, e um círculo virava-se de frente para o outro. Primeiramente, quem estava no círculo de fora deveria fazer a ação descrita na testa do colega que estava no círculo de dentro. Posteriormente, quem está no círculo de dentro, deveria realizar a ação descrita na testa de quem estava no círculo de fora.

Após algumas rodadas, a ação é encerrada e chega o momento das revelações (o que está na testa de cada um) e das reflexões. Um por vez, os estudantes deveriam dizer o que acham que está escrito no papel da sua testa. Depois, o papel era retirado para confirmar o que realmente estava escrito. Após esse momento, utilizou-se algumas perguntas disparadoras como: “Como vocês se sentiram nas duas posições? Vocês já pararam para pensar que muitos colegas passam por situações parecidas com as simuladas durante essa atividade? Alguém já passou por alguma situação parecida?”

A elaboração e a aplicação deste jogo mostrou-se uma importante ferramenta para discussões relacionadas a violência verbal, discriminação, *bullying*, preconceito, entre outras temáticas e perpassam as relações sociais dos estudantes, além de se fazer presentes nesse contexto em específico. É importante ressaltar que os rótulos escolhidos para compor o jogo descrito precisam estar de acordo com a realidade de cada instituição em que se insere, portanto, escolhemos alguns estereótipos presentes nessa turma em específico.

Percebemos a importância de trabalharmos de maneira dinâmica e lúdica com os estudantes, utilizando-se da expressão corporal e os movimentos para que se permitissem desfrutar do espaço de um modo menos convencional, visto que passavam grande parte do tempo em sala de aula sentados. Desta forma, elaboramos um jogo que denominamos de “Decifra”, um jogo de mímica e desenho. O jogo Decifra tem como objetivo principal, contribuir para a integração dos participantes,

possibilitando, através do diálogo, a expressão de sentimentos e emoções, especialmente em relação a situações do cotidiano. De modo que estes fossem representados de forma lúdica, através de habilidades como desenho ou mímica.

Nesse primeiro momento o jogo foi confeccionado manualmente, em tamanho grande, para que toda a turma pudesse jogar ao mesmo tempo, dividida em equipes. Posteriormente, foi reconstruído de modo digital e disponibilizado para download gratuito. O jogo proporcionou um momento de descontração, bem como de reflexão acerca das temáticas do cotidiano, como as relações na escola, família e com os amigos. A partir desse recurso foi possível conhecer um pouco mais sobre a vida dos estudantes fora da escola e de que maneira isso influenciava nas decisões e comportamentos no âmbito educacional, conseguindo compartilhar suas vivências e expressar sentimentos.

Outra oficina planejada e executada pelo grupo trabalhou situações do cotidiano através de um jogo que chamamos de “Concordo- Discordo- Não sei”. Teve como objetivo proporcionar um momento de movimento, tanto físico quanto de ideias, levando os estudantes até o pátio e permitindo que expressassem opiniões e sentimentos, repensassem algumas situações difíceis do cotidiano e trabalhassem em grupo, de forma colaborativa.

Foram lançadas a eles frases diversas, sobre a família, os amigos, a escola, entre outros temas. Eles então demonstravam suas opiniões, uma vez que, dita a frase, deveriam correr para um círculo desenhado no chão - haviam três - onde estava escrito “concordo”, “discordo” ou “não sei”. Após decidirem para que círculo correr, deveriam justificar seus posicionamentos, abrindo suas reflexões ao grupo e aos coordenadores da oficina. Por fim, cada círculo receberá um “desafio” sorteado por eles em uma caixa, que todos os integrantes do círculo deveriam cumprir se quisessem sair dele e continuar na brincadeira.

Algumas situações colocadas para os alunos foram: “Devo sempre cuidar dos meus irmãos e limpar a casa”; “Acho que posso realizar os meus sonhos”; “Meus professores me tratam bem”; “Eu trato bem os meus professores”; “Me sinto seguro na escola”. E como desafios propôs-se aos alunos, por exemplo, que cantassem o refrão de uma música todos juntos, falassem um trava-língua, caminhassem até o ponto de partida amarrados uns aos outros, dessem um abraço coletivo nos colegas do círculo, entre outros.

Com essa atividade conseguimos pensar sobre a maneira que os estudantes entendiam as regras dentro da escola, e também dentro da família, como se sentiam em relação aos espaços que se inserem, bem como questionar esses pensamentos e percepções. Refletimos sobre seus pensamentos enraizados, suas condutas, suas percepções acerca dos outros e de si mesmos. Este jogo foi um momento de diversão, em que os alunos colocaram-se em movimento, no que se refere ao corpo mas também à suas posições enquanto sujeitos, protagonistas de suas vidas, com opiniões que precisam ser valorizadas, mas também refletidas e questionadas. Foi

possível, assim, falar de questões importantes de maneira leve e descontraída, mas sem que se perdesse o valor e a relevância das temáticas.

Enfim, esse projeto, que levou a psicologia à escola, proporcionou um espaço de trocas que fizeram circular ideias, podendo-se perceber o potencial de mudança dentro dos grupos. O projeto com as oficinas continua sendo realizado, discutindo questões como emoções e sentimentos, violência, sexualidade, drogas, entre outras temáticas de extrema relevância.

Foi observado pelo grupo GEPEPE, no decorrer dos encontros com os alunos, que são poucos os jogos e atividades disponíveis para o trabalho da psicologia na escola, e aqueles que já existem muitas vezes não têm um preço acessível ou não podem ser adaptados ao contexto no qual serão trabalhados. Com isso a maioria dos jogos e dinâmicas utilizados nesse projeto, foram construídos pelos próprios acadêmicos e disponibilizados de forma gratuita como Recurso Educacional Aberto (REA) para que outras pessoas e/ou instituições possam usar, adaptar e compartilhar os melhoramentos efetuados.

Um guia-prático com estas atividades criadas e aplicadas nos mais diversos contextos foi elaborado pelo grupo e encontra-se disponível no endereço eletrônico, (<https://drive.google.com/drive/folders/1a5zgt0OvB1fw28l0VjmzyQiJqWhXe69D?usp=sharing>) assim como o jogo “Decifra”, que trabalha as relações interpessoais no meio escolar. O jogo também está disponível para download gratuito e pode ser impresso para utilização em sala de aula por profissionais da psicologia e professores (<https://drive.google.com/drive/folders/18BrnlkXKohpaVwQ04MPkiv7qmlLDdHn4?usp=sharing>). Uma possibilidade para trabalhos futuros é que se possa falar e produzir mais relatos atividades com jogos e dinâmicas produzidos para trabalhar com temáticas da psicologia e educação em contextos educacionais, tendo em vista que são raras as publicações que trazem essas experiências.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral- 2ª ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. – (coleção textos de psicologia).

GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, processo de socialização e mimese**: Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero.2007, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, SP, 2007.

NASCIMENTO, L.M.F. ET AL. **A importância do jogo na educação infantil**. 2011, 59f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Serra, ES, 2011.

LURIA, A.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L., et al. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: LURIA, A.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L., et al. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

DIFICULDADES DE LEITURA: UMA ANÁLISE RETROSPECTIVA DE ESCOLARES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Patrícia Kerpen

Centro Universitário Adventista de São Paulo
São Paulo - SP

Daniela Fernandes Macedo

Centro Universitário Adventista de São Paulo
São Paulo - SP

Vivian Medeiros Bonfim

Centro Universitário Adventista de São Paulo
São Paulo – SP

David Mesquita Costa

Centro Universitário Adventista de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: Realizou-se um estudo sobre as competências leitoras, considerando dados de uma pesquisa retrospectiva, realizada com 29 escolares que cursavam o 3º ano, no 1º semestre de 2015, de uma escola municipal, localizada na Zona Sul do município de São Paulo. O instrumento utilizado foi o Tale (Teste de Aptidão de Leitura e Escrita). A partir dos resultados identificou-se que as maiores dificuldades dos alunos se concentraram na fluência de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades de leitura, Fluência e Compreensão.

READING DIFFICULTIES: A

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF SCHOOLS

FROM THE 3º CENTURY OF FUNDAMENTAL
TEACHING

ABSTRACT: Study on readings skills was carried out: physical awareness, considering the data from a retrospective study, carried out with 29 students who attended the 3rd year, in the 1st semester of 2015, of a municipal school located in the South Zone of the Municipality of São Paulo. The instrument used for the TALE (Reading and Writing Proficiency Test). From the results it was identified how the greatest difficulties students are in reading fluency.

KEYWORDS: Reading skills, Reading gap, and Textual comprehension.

1 | INTRODUÇÃO

Ler é uma competência imprescindível para qualquer sociedade, uma vez que a mesma contribui com o desenvolvimento cognitivo do ser humano e, conseqüentemente, para o avanço da sociedade. Conforme SANTOS e FERNANDES (2016, p. 466), “a leitura permite ao homem construir seu próprio conhecimento na medida em que torna possível acessar informações advindas da escrita”. Nota-se que ler auxilia no desenvolvimento intelectual, moral e social, sendo uma aptidão que exige

o envolvimento das mais diversas áreas do conhecimento. A leitura, de acordo com DIAS e MECCA (2015), é uma habilidade complexa que necessita do envolvimento de algumas competências, estas são: vocabulário, compreensão, memória de trabalho, consciência fonológica, percepção visual, coordenação visuomotora, entre outros. Considera-se que ler não é algo inato, é necessário que o ensino e aprendizado seja consolidado no indivíduo, quando isso não acontece aparecem muitos problemas relacionados ao aprendizado.

Para ser considerado um bom leitor, segundo SILVA (et al., 2012), o indivíduo precisa ser capaz de possuir algumas habilidades para entendimento e interpretação da língua escrita. Dentre essas, se destaca a de decodificação, que se refere ao processo inicial da alfabetização. O leitor necessita consolidar adequadamente essa competência, para que dessa maneira, desenvolva a habilidade seguinte, fluência de leitura. Esta consiste numa melhora significativa na identificação de palavras rapidamente durante a leitura, de forma que, a memória não se sobrecarregue exaustivamente na decodificação, possuindo espaço para que o jovem leitor possa se atentar ao sentido do texto e, dessa forma, obtenha uma compreensão textual.

Devido as dificuldades no ensino e na estrutura social nacional, a falta de leitura é uma característica fortemente presente no Brasil. Segundo a pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” (FAILLA, 2016), aproximadamente, metade da população não é caracterizada como leitor. Diante dessa situação constata-se que mudanças são necessárias para que este quadro seja alterado.

1.1 Consciência Fonológica

A consciência fonológica possui um papel fundamental na primeira etapa do processo de alfabetização. SANTOS e MALUF (2010) afirmam que a consciência fonológica é a capacidade de refletir e manejar os sons da fala. Alguns autores corroboram com a afirmação de que consciência fonológica e leitura estão fortemente relacionadas:

“Nossos resultados parecem reafirmar que a consciência fonológica é tão necessária para a escrita como consequente dela, isto é, existe uma relação de causalidade recíproca entre as duas competências, ou seja, conhecimentos prévios das habilidades de processamento fonológicos são necessários para o desenvolvimento da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, a competência em leitura e escrita promove o desenvolvimento dos níveis mais refinados de processamento fonológico.” (CUNHA e CAPELLINI, 2009, p.65).

Conforme pesquisas de CUNHA e CAPELLINI (2010), onde analisou-se o desempenho de escolares da 2ª a 5ª séries submetidos a testes de habilidades metalinguísticas, decodificação de palavras e pseudopalavras, evidenciou-se que crianças que apresentaram desenvolvimento deficiente das habilidades fonológicas têm dificuldade em reconhecer palavras isoladas, o que acarreta falha no reconhecimento de palavras rapidamente durante a leitura, ou seja, falta de fluência de leitura. Decodificação e fluência estão fortemente relacionados.

1.2 Fluência de leitura

A fluência, por sua vez consiste na capacidade de ler o texto com uma velocidade adequada para que haja compreensão. Estudos como o de MARTINS e CAPELLINI (2014) revelaram que esta habilidade é pouca desenvolvida na escola brasileira, seus achados mostram que as crianças com lentidão na decodificação e reconhecimento da pontuação apresentaram falhas na compreensão.

Conforme mostram SEABRA, DIAS e MONTIEL (2012), problemas de leitura e escrita podem ser ocasionados por deficiências no processamento ortográfico ou velocidade de leitura, sendo assim, indivíduos sem fluência não são capazes de compreender adequadamente o que leem.

1.3 Compreensão de texto

Por último, a compreensão se refere à habilidade de entender aquilo que foi lido. Os autores já citados PULIEZI e MALUF (2014), consideram que ao se ler com prosódia (quando o aluno lê um texto com entonação, respeitando as pausas e a pontuação), podemos considerá-lo como um bom leitor, visto que consegue entender e se autocorrigir durante a leitura.

Observa-se que NASCIMENTO (et al., 2011) mostra em sua pesquisa, realizada com 60 escolares do 3º ao 5º ano, com intuito de correlacionar fluência de leitura e compreensão textual, que no grupo de crianças que apresentaram deficiências, a falta de fluência de leitura correlacionou-se com uma dificuldade em compreensão de textos, sendo que estas habilidades quando malformadas não melhoram com a progressão da escolaridade. Concluiu-se que a compreensão textual é uma habilidade que necessita da autonomia leitora, esta só é adquirida quando há um bom desempenho no processo de fluência de leitura.

Diante disso, o objetivo desse trabalho foi investigar as três habilidades: Consciência fonológica, fluência de leitura e compreensão textual, verificando em quais destas se encontram as maiores deficiências de uma turma de escolares que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental.

2 | MÉTODO

Essa é uma pesquisa de cunho retrospectivo, o que segundo FONTELLES (et al., 2009, p. 7) é “o estudo desenhado para explorar fatos do passado”. O estudo baseou-se em um levantamento de dados já realizado anteriormente em uma população escolhida por conveniência.

Os dados foram coletados a partir de um teste diagnóstico de leitura TALE – Teste de Aptidão de Leitura e Escrita, (ROSA, 2010), o qual tem como objetivo determinar os níveis gerais e as características específicas da leitura e escrita.

2.1 Participantes

Foi aplicado, no 1º semestre de 2015, em 29 alunos, entre as idades de 8 a 10 anos, do 3º ano do Ensino fundamental I de uma escola pública municipal localizada na zona Sul de São Paulo, por um grupo de alunos do curso de Pedagogia de uma universidade particular, também situada na zona Sul de São Paulo.

2.2 Instrumento

Segundo o Manual de Desempenho Escolar (ROSA, 2010), o TALE é organizado em seis categorias: leitura de letras, sílabas e palavras; leitura de textos; interpretação de textos; cópia; ditado; escrita espontânea. Cada categoria recebe uma pontuação de 0 a 10. O TALE, avalia seis habilidades, sendo distribuídas da seguinte forma:

Habilidades do TALE por categoria:	
Categoria I	Leitura de letras (maiúsculas e minúsculas), sílabas (simples complexas e pseudo sílabas);
Categoria II	Leitura de quatro textos narrativos, onde são avaliadas as seguintes competências: leitura fluente/correta, leitura sem ocorrência de vacilação, leitura sem ocorrência de repetição, leitura sem ocorrência de retificação, leitura sem ocorrência de substituição de letras e / ou palavras, leitura sem ocorrência de adição, leitura sem ocorrência de inversão, leitura com ritmo, leitura sem ocorrência dos erros leves, leitura sem ocorrência de erros graves;
Categoria III	Interpretação de textos;
Categoria IV	Cópia onde são avaliadas as seguintes competências: escrita correta, grafismo regular, escrita sem ocorrência de conjunção intervocabular, escrita sem ocorrência de fragmentação de palavras nas frases, escrita sem ocorrência de adições e/ ou omissões nas palavras, escrita sem ocorrência de substituições de letras nas palavras, acentuação correta, pontuação correta, escrita sem ocorrência de erros ortográficos leves, escrita sem ocorrência de erros ortográficos graves;
Categoria V	Ditado de 4 textos, onde são avaliadas as seguintes competências: escrita correta, grafismo regular, escrita sem ocorrência de conjunção intervocabular, escrita sem ocorrência de fragmentação de palavras nas frases, escrita sem ocorrência de adições e/ ou omissões nas palavras, escrita sem ocorrência de substituições de letras nas palavras, acentuação correta, pontuação correta, escrita sem ocorrência de erros ortográficos leves, escrita sem ocorrência de erros ortográficos graves;
Categoria VI	Escrita espontânea, realizada a partir de imagens pré estabelecidas, onde são avaliadas Grafismo regular, escrita sem ocorrência de conjunções e/ ou fragmentação de palavras nas frases, escrita sem ocorrência de adições ou omissões nas palavras, escrita sem ocorrência de substituição de letras nas palavras, acentuação/pontuação correta, escrita sem ocorrência de falta de elementos de ligações (como preposições e/ ou conjunções), escrita sem ocorrência de incoerência na formulação do texto (desorganização de ideias e/ ou falta de coesão), escrita com no mínimo três orações, escrita sem ocorrência de erros ortográficos leves, escrita sem ocorrência de erros ortográficos graves.

2.3 Procedimentos

Os resultados foram disponibilizados pelo responsável dos testes diagnósticos, a fim de calcular os acertos e erros e realizar uma análise, para investigar se as dificuldades de linguagem mais recorrentes se concentraram na consciência fonológica, fluência de leitura ou compreensão de textos. Por conta disso, utilizaram-

se somente os dados coletados do TALE I, II e III.

2.4 Análise de dados

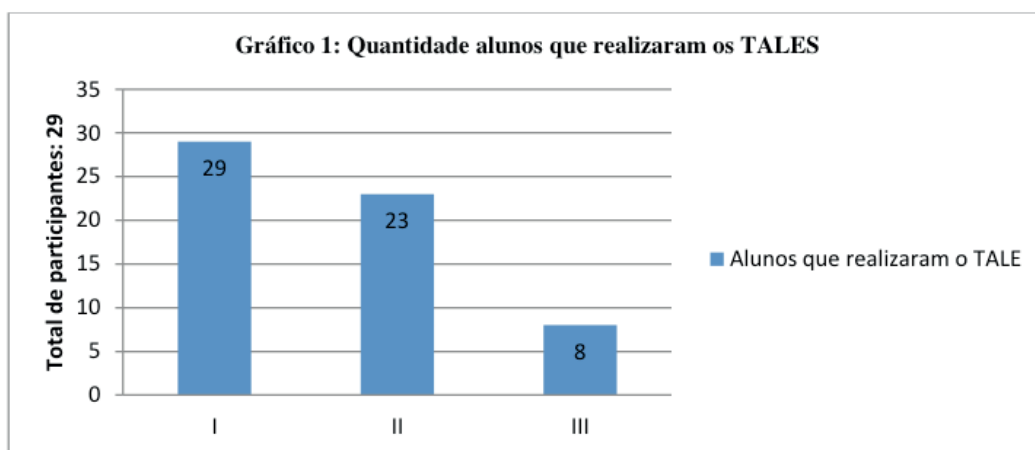
Os dados foram analisados no software EXCEL da Microsoft. Desenvolveram-se gráficos para comparar em quais categorias os alunos obtiveram melhor ou pior desempenho. A partir disso, identificaram-se as maiores dificuldades evidenciadas pelo TALE.

Considerando que em todos os itens do teste, para cada resposta certa é atribuído um ponto, analisaram-se os resultados a partir da soma da quantidade de pontos ideais (ao se pressupor que todas as crianças obtiveram o resultado máximo em cada categoria), em seguida realizou-se a soma dos acertos que de fato ocorreram, a fim de comparar os valores. Dessa maneira, foi possível verificar onde se concentrou a maior parte das dificuldades das crianças.

3 | RESULTADOS

Os gráficos foram elaborados, a partir dos resultados obtidos de cada um dos TALES, sendo organizados em três categorias: Leitura (letras maiúsculas, minúsculas, sílabas e palavras); fluência de leitura e compreensão textual.

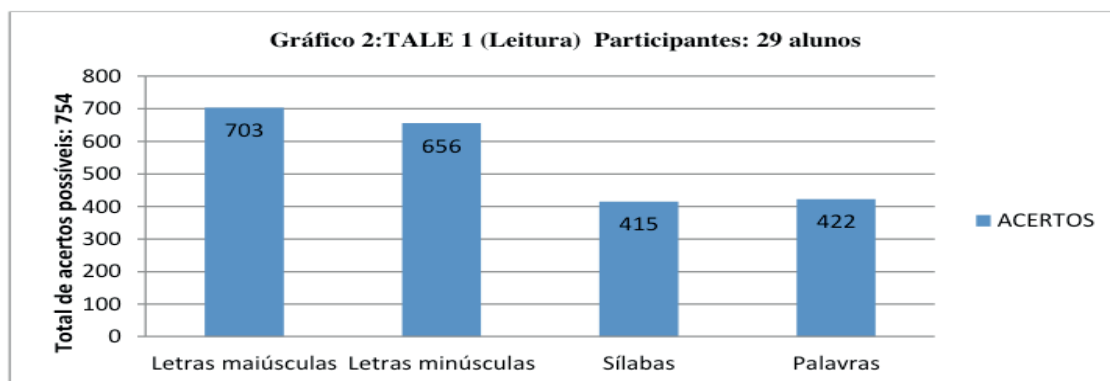
O gráfico 1 demonstra a quantidade de crianças que realizaram cada um dos TALES. Considerando que para o aluno realizar o TALE posterior deveria ter um bom desempenho no anterior. Caso o estudante apresentasse desempenho insuficiente, o mesmo não poderia prosseguir.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sendo assim, é possível observar que dos 29 participantes da pesquisa, todos cumpriram o TALE 1, mas apenas 23 apresentaram um desenvolvimento satisfatório. Dos 23 participantes que realizaram o TALE 2, apenas 08 apresentaram desempenho suficiente para prosseguir com o teste.

O gráfico 2 apresenta os resultados do Tale 1, ele explica os acertos de todos os alunos em cada categoria (Letras maiúsculas, letras minúsculas, sílabas e palavras) em comparação com a soma de todos os acertos possíveis em cada item. Cada categoria contava com 26 pontos no total, ou seja, os alunos precisavam identificar 26 letras maiúsculas, 26 letras minúsculas, 26 sílabas/pseudosílabas e 26 palavras.



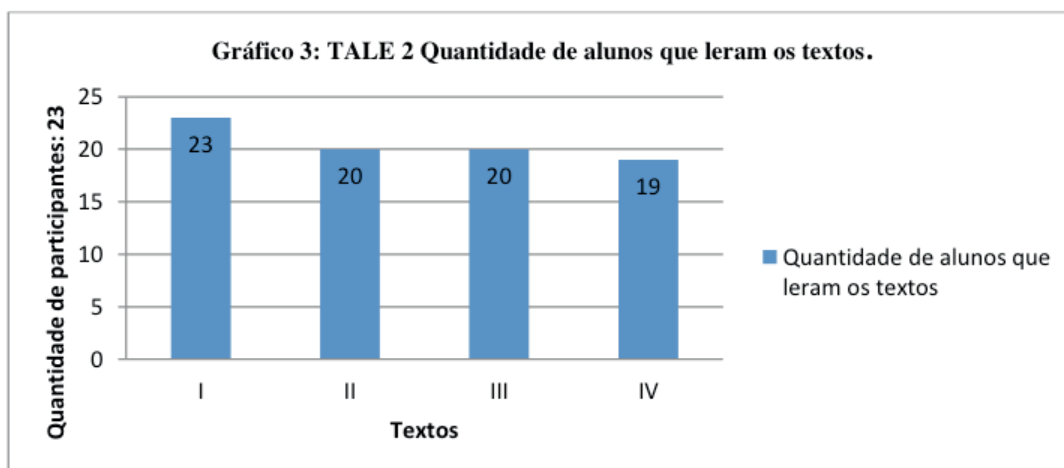
Fonte: Dados da pesquisa.

Para saber a quantidade de todos os acertos possíveis, calcularam-se 26 acertos ideais, multiplicado pela quantidade de alunos (29), obtendo o resultado 754 ($26 \times 29 = 754$). Em seguida, foram somados todos os acertos de todos os alunos obtidos em cada categoria, com o objetivo de observar onde se concentrou a maior dificuldade dos escolares no geral.

Dessa forma, notou-se que as letras maiúsculas tiveram a pontuação de 703 acertos, letras minúsculas 656, sílabas 415 e as palavras 422, considerando que o total esperado em cada categoria eram 800 pontos.

Mostrou-se que entre a identificação de letras: as maiúsculas apresentaram-se mais conhecidas em comparação com as minúsculas. Já em relação a identificação de sílabas ou palavras observou-se melhor desempenho reconhecimento das palavras em relação as sílabas.

Os dois gráficos a seguir apresentam os resultados do TALE 2. Este teste é composto por quatro textos com níveis de dificuldades crescentes, sendo assim, o estudante somente prosseguia para o texto seguinte se apresentasse resultados suficientes.



Fonte: Dados da pesquisa.

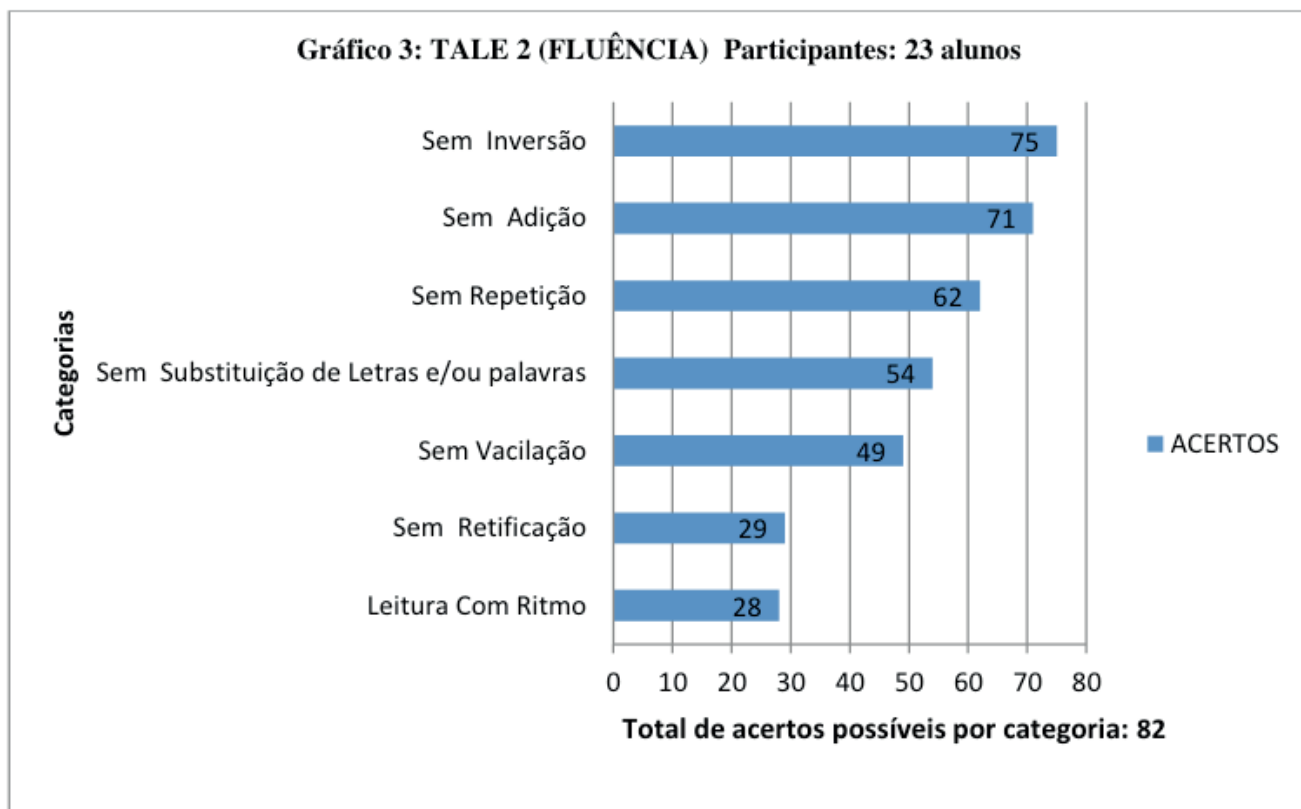
O gráfico 3 apresenta a quantidade de alunos que realizaram cada texto, observa-se que 23 crianças leram o texto I; 20 leram o texto II e III; 19 leram o texto IV. Nota-se que três crianças não apresentaram resultados satisfatórios para prosseguir ao texto II e dos escolares que realizaram os textos II e III, 1 não alcançou as expectativas esperadas para prosseguir ao texto IV.

Para medir a fluência de leitura o TALE (ROSA, 2010; p. 40) elenca algumas habilidades, que quando bem consolidadas refletem uma proficiência em fluência, essas são:

- Leitura sem inversão;
- Leitura sem adição;
- Leitura sem repetição;
- Leitura sem substituição de sílabas ou palavras;
- Leitura sem vacilação;
- Leitura sem retificação;
- Leitura com ritmo;

Dessa forma, quando na leitura o escolar apresentou desenvoltura em uma dessas categorias, o avaliador atribuiu um ponto, no entanto, quando o educando apresentou deficiência, o avaliador não marcou nenhum ponto. Considerando que essa habilidade foi avaliada durante a leitura de 4 textos (conforme gráfico 3).

O gráfico a seguir (gráfico 4) tem o objetivo de verificar em quais categorias se concentraram as maiores dificuldades em fluência de leitura.

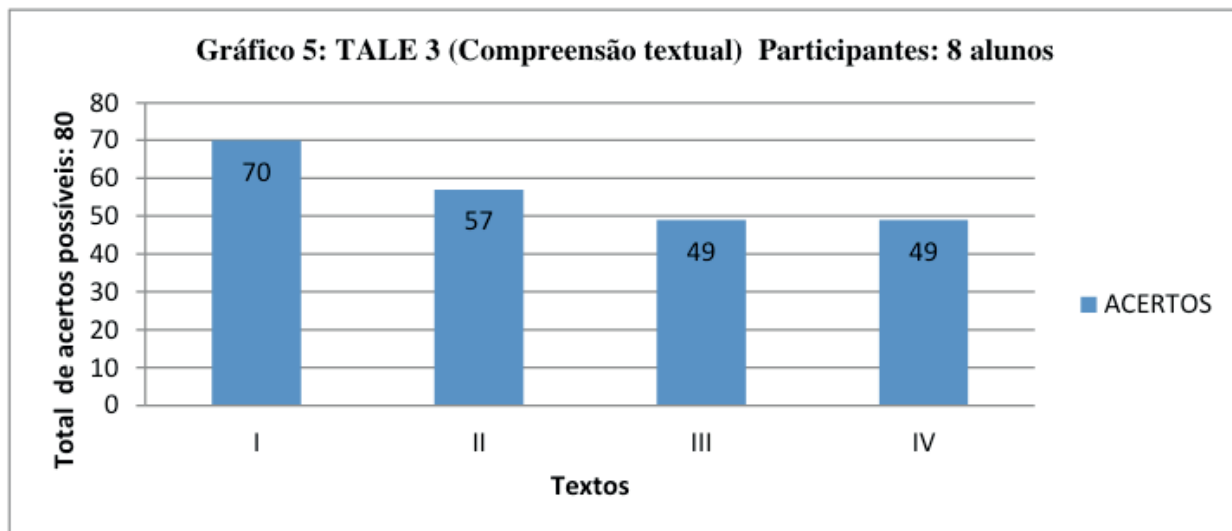


Fonte: Dados da pesquisa.

Para calcular o resultado de acertos possíveis, por categoria, foi realizada a soma da quantidade de alunos que realizaram a leitura de cada texto (conforme o gráfico 3), obtendo-se o valor de 82 ($23+20+20+19=82$). Em seguida somou-se a quantidade de acertos dos alunos em cada item. Chegando ao resultado de 28 pontos na leitura com ritmo, 29 na leitura sem retificação, 49 na leitura sem vacilação, 54 na leitura sem substituição de letras e/ou palavras, 62 na leitura sem repetição, 71 na leitura sem adição, 75 na leitura sem inversão, considerando que o total esperado em cada texto eram 82 pontos. Observa-se que a maior dificuldade se concentrou nas categorias: Leitura sem Retificação e Leitura com Ritmo.

O gráfico 5 se refere a compreensão textual, este teste também é composto por 4 textos com níveis de dificuldades crescentes. Participaram 8 alunos, sendo que todos realizaram essa etapa completamente. Cada texto continha 10 perguntas, sendo que para cada acerto foi atribuído um ponto. O total de acertos possíveis foi calculado a partir da multiplicação do número de alunos pela quantidade de perguntas em cada texto, obtendo-se o valor de 80 ($10 \times 8=80$).

Os acertos se referem à soma de todas as respostas equivalente a um ponto. Observa-se que a dificuldade foi aumentando em cada texto. Apenas no texto 3 e 4 a pontuação permaneceu a mesma.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados referentes aos acertos obtidos no texto I foram de 70 pontos, já os acertos obtidos no texto II foram de 57 pontos, no texto III foram de 43 pontos e por fim no texto IV foram de 49 pontos, considerando que o total esperado em cada texto eram 80 pontos. Observa-se que apenas oito crianças tiveram habilidades suficientes para realizar o TALE 3, mesmo estas 8 crianças apresentaram alguma dificuldade para compreender os textos.

4 | DISCUSSÃO

Este estudo buscou analisar os resultados do TALE aplicados em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de localizar onde se concentrou a maior dificuldade nas habilidades de leitura, considerando que um bom leitor deve ter proficiência em consciência fonológica, fluência de leitura e compreensão textual.

Além de localizar a maior dificuldade, apresentou-se possíveis causas que justificassem os resultados obtidos, por fim, também foram propostas algumas sugestões de intervenções para auxiliar na superação dessas deficiências.

Tendo em vista as deficiências em leitura presentes em nossa situação educacional nacional, a problemática levantada foi referente a qual, dentre as três habilidades envolvidas no processo de leitura, concentra-se maior dificuldade.

O gráfico 2 (TALE 1) demonstra que os escolares apresentaram facilidade na identificação nas letras maiúsculas e minúsculas, e maiores dificuldades em leitura de sílabas e palavras. Sendo que sílaba se mostrou mais difícil que a leitura de palavras. Isso pode ter ocorrido pelo fato daquela apresentar estruturas complexas e pseudo sílabas, o que segundo MONTEIRO e SOARES (2014), é um fator que dificulta a leitura, pelo fato da escrita apresentar uma forma diferenciada da canônica.

Considerando que o participante da pesquisa só prosseguia para o teste seguinte se obtivesse um resultado suficiente no anterior, ao se analisar o gráfico I

observou-se que a maior dificuldade de grande parte dos escolares se concentrou na transição do TALE 2 (fluência de leitura) para o TALE 3 (compreensão de textos).

O gráfico 3 mostra a quantidade de alunos testados por texto. Observa-se que conforme o nível de dificuldade aumentava, uma menor quantidade de crianças foi capaz de passar para o texto seguinte. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de grande parte dos escolares apresentarem uma leitura sem ritmo, o que corresponde a leitura sem pausa, não respeitando os sinais de pontuação, leitura silabada ou fonetizada, decompondo palavras, como apresentado no gráfico 4. Essa falta de habilidade em ritmo prejudica a leitura, pois a criança demora muito em partes do texto, portanto pode acarretar falta de motivação, ou até mesmo cansaço, fazendo com que o indivíduo não consiga chegar até o fim do texto com alguma compreensão.

Outro fator que prejudicou a realização desta parte do teste foi a leitura sem retificação, isto é, quando o indivíduo lê sem pausas e interrupções durante o processo.

Segundo os autores CUNHA e CAPELINI (2009) A leitura é processada de duas formas, pela rota lexical, que depende da memória da palavra que logo é reconhecida visualmente, associando-se ao significado, ou pela rota fonológica, esta depende exclusivamente da decodificação. Quando o indivíduo se utiliza unicamente da rota fonológica pode acontecer de levar um tempo maior na leitura, o que dificulta sua atenção e memória para processar significado. O indivíduo só alcança o entendimento pela rota lexical quando a habilidade de processamento fonológico está bem firmada.

O estudo mostra que os participantes da pesquisa, apesar da habilidade fonológica ter sido bem desenvolvida, apresentaram uma lentidão no processo de leitura, segundo CAPOVILLA (2005), a leitura constante é imprescindível para que o sujeito aprenda ler de forma autônoma e, conseqüentemente, venha aprender a partir do que leu.

Considerando esse aspecto de dificuldades apresentadas em fluência de leitura, observou-se que, no gráfico 5, apenas oito crianças tiveram habilidades suficientes para realizar o TALE 3 (compreensão textual). De acordo com OLIVEIRA (2010), a lentidão em ler palavras, ou seja, a demora na decodificação diminui significativamente a compreensão de textos. Para que o aluno passe do processo de decodificação para a compreensão é imprescindível uma boa fluência de leitura.

Corroborando com o que foi citado, PULIEZI e MALUF (2014) afirmam que apenas a fluência não é suficiente para garantir níveis elevados de leitura, mas esta é indispensável para essa aquisição, pois necessita e demonstra entendimento.

A compreensão do TALE 3 foi medida, por meio de 10 perguntas para cada texto, sendo estes de dificuldade crescente, o gráfico 5 mostra que a quantidade de respostas certas foi diminuindo conforme o avanço do texto. Sendo assim, o estudo demonstra que mesmo estas 8 crianças apresentaram alguma dificuldade para compreender os textos.

OLIVEIRA (2010), em seu estudo, afirma que os livros aprovados pelo PNDL

(Programa Nacional do Livro Didático) em sua maioria tendem a trabalhar com maior ênfase em compreensão textual. Sendo que as atividades voltadas para fluência de leitura são escassas e algumas vezes inexistentes. Considerando que este programa é voltado para as escolas públicas, pode-se inferir que as dificuldades apresentadas pelo estudo pode ser efeito de pouca preocupação em fluência de leitura no ensino durante as séries iniciais.

De acordo com PULIEZI e MALUF (2014), algumas atividades que contribuem para a melhora da fluência de leitura são: Leitura oral repetida, leitura oral guiada, (quando o aluno repete aquilo que o professor lê, seguindo sua entonação) e alguns gêneros textuais que facilitam esse processo, tais como: letras de música, poesias, rimas e cartas. Outro recurso muito interessante é o trabalho com textos teatrais.

Por fim esses estudos realizados revelaram que os alunos do 3º ano apresentaram mais dificuldades na categoria de fluência de leitura, principalmente nos itens de leitura com ritmo e leitura sem retificação. Isso demonstra que esta habilidade precisa ser mais bem desenvolvida nos anos iniciais. Além disso, é importante ressaltar que os programas voltados a alfabetização da rede pública deveriam dar maior atenção a esta competência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese elaborada era de que os escolares apresentariam deficiências com relação a consciência fonológica, contudo no estudo apresentado observou-se que isso não se confirma, na verdade os estudantes mostraram falta de fluência de leitura e conseqüentemente pouca compreensão textual.

Na formação inicial e continuada dos docentes, é dada pouca ênfase no estudo da fluência de leitura, a maior parte destes cursos prioriza apenas consciência fonológica e compreensão. Considerar a fluência de leitura como um fator importante para o entendimento auxiliará o trabalho do professor na formação de futuros leitores.

Acredita-se que são necessários mais estudos entre a relação de fluência e compreensão, assim como aplicar o mesmo teste em crianças do 4º ano, que já passaram pelo processo de alfabetização, verificando se a fluência consolidou-se.

Considerando as limitações do presente artigo, a amostra limitou-se apenas a 29 alunos, considera-se que seria melhor uma quantidade maior de escolares pesquisados, ressalta-se, ainda, que analisar os dados que foram aplicados por terceiros, ocasionou dificuldade durante o processo de pesquisa, seria mais interessante os testes serem aplicados pelas pessoas que de fato realizariam o estudo.

REFERÊNCIAS

- CAPOVILLA, Fernando C. Et al. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. São Paulo. Mnemon. 2005. 176p.
- CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE**. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009.
- CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série**. *Rev.CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 772-783, Oct. 2010
- DIAS, Natália Martins. MECCA, Tatiana Pontrelli. **Contribuições da neuropsicologia e psicologia para intervenção no contexto educacional**. São Paulo: Memnon, 2015.
- FAILLA, Zoara (org.) **Retratos na leitura do Brasil 4**, Sextante, Rio de Janeiro, 296.p.2016.
- FONTELLES, Mauro José. SIMÕES, Marilda Garcia. FARIAS, Samantha Hasegawa. FONTELLES, Renata Garcia Simões. **Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. Belém. 2009
- MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 31, n. 4, p. 499-506, Dec. 2014.
- MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, June 2014.
- MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de, **Letras de hoje**. Porto Alegre v.39.n.3,175-192.p, set, 2004.
- NASCIMENTO, Tânia Augusto et al. **Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura**. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-343, Dec. 2011.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-709, Dec. 2010
- PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. *Psico-USF, Itatiba*, v. 19, n. 3, p. 467-475, Dec. 2014.
- ROSA, Neto, Francisco.(Org.) **Manual de desempenho escolar: análise da leitura e escrita: séries iniciais do ensino fundamental**. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.
- SANTOS, Acássia Aparecida Angeli dos. FERNANDES, Eliane Sousa de Oliveira. **Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar**. *Psicologia escolar e educacional*, São Paulo, vol.20, n.3, set/dez.2016: 465-473.p.
- SANTOS, Maria José dos; MALUF, Maria Regina **Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção**, *Educare* Revista, Editora UFPR Curitiba, Brasil, n. 38,57-71.p, set./dez. 2010.
- SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. **Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras**. *Psico-*

USF, Itatiba, v. 17, n. 2, p. 273-283, Aug. 2012.

SILVA, Cláudia da et al. **Nomeação rápida, leitura e compreensão em escolares com dificuldades de aprendizagem.** J. Soc. Bras. Fonoaudiol., São Paulo, v. 24, n. 4, p. 355-360, 2012.

“DIZ QUE É DE LÁBREA”: GOTAS DE NOSSA HISTÓRIA RESGATADAS ATRAVÉS DO FACEBOOK

Antonio Paulino dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *campus* Lábrea
Lábrea – AM

Valdecir Santos Nogueira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *campus* Lábrea
Lábrea - AM

RESUMO: O presente artigo apresenta o resgate de episódios históricos, políticos e sociais da cidade de Lábrea, Estado do Amazonas, compartilhados através da rede social Facebook, através de uma corrente entre amigos, intitulada “Diz que é de Lábrea”, cujo objetivo era desafiar pessoas que se diziam crias de Lábrea, mas que nunca tinham vivenciado determinados momentos. Diante da repercussão da brincadeira, realizamos leitura e releitura das principais postagens, organizamos entrevistas semi-estruturadas com os autores das postagens e com pessoas que vivenciaram tais episódios. Analisamos os dados coletados e descrevemos as narrativas obtidas, demonstrando que o exposto nas redes sociais pode contribuir para o ensino-aprendizagem, inclusive com a (re)leitura do vivido em nossa cidade, o que contribui significativamente para a geração de (novos) conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: diz que é de *lábrea*.

facebook, história, narrativas.

ABSTRACT: This article presents the rescue of historical, political and social episodes of the city of Lábrea, State of Amazonas, shared through the social network Facebook, through a chain between friends, entitled “He says he’s from Labrea”, whose objective was to challenge people who claimed to be Labrea’s children, but who had never experienced certain moments. Before the repercussion of the game, we read and re-read the main posts, organized semi-structured interviews with the authors of the posts and with people who experienced such episodes. We analyze the collected data and describe the narratives obtained, demonstrating that what is exposed in social networks can contribute to teaching-learning, including (re) reading of the lived in our city, which contributes significantly to the generation of (new) knowledge.

KEYWORDS: facebook, he says he’s from *lábrea*, narratives, story.

1 | A CONCEPÇÃO DE (NOVOS) CONHECIMENTOS COMPARTILHADOS ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS

A concepção de conhecimento que temos é aquela que permeia o entendimento

de que este [conhecimento] se trata de uma construção cultural que se dá com o passar do tempo, com as experiências que adquirimos no nosso percurso de vida pessoal, acadêmica e profissional, o que significa dizer que todas as vivências que concebemos ao longo do tempo são essenciais para a formação da nossa base epistemológica.

A pesquisa, nesse aspecto, tem uma contribuição fundamental haja vista que esta age “[...], como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento” (DEMO, 2005, p. 32), que se dá através da inquirição, indagação, pela busca de resposta a um questionamento, de forma que “[...] onde há um problema, há um campo fértil para a construção de um (novo) conhecimento e, por conseguinte, a pesquisa” (SANTOS; GONZAGA, 2017, p. 5).

Um suporte à pesquisa, que temos atualmente, dadas as devidas proporções e tomados os respectivos cuidados, são as chamadas Redes Sociais, em cuja visão de Souza; Schneider (2013, p. 220) – “[...] não são fenômeno recente, nem tampouco surgiram com a Internet, mas sempre fizeram parte da sociedade, motivadas pela busca do indivíduo por pertencimento, pela necessidade de compartilhar conhecimentos, informações e preferências”.

Trata-se, portanto, de estabelecer informações no sentido de que assim como uma rede de computadores conecta máquinas, uma rede social conecta pessoas (RECUERO, 2009, p. 13) e, por conseguinte, torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento de trabalhos de cunho educacional, já que envolve uma diversidade de pessoas, entre as quais docentes e discentes de diversas instituições.

A Rede Social utilizada neste estudo foi o Facebook, que em sentido literal pode ser traduzido como o Livro de Caras, para o qual o site Significadosbr (2018), apresenta a seguinte definição:

Facebook é a rede social mais popular no Brasil, tendo sido criada em 2004. Seus fundadores, Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, tiveram a ideia de uma nova rede social e a elaboraram ainda quando eram estudantes, na Universidade de Harvard, em Massachussets, nos Estados Unidos. O termo foi tirado dos álbuns que as crianças fazem, nos Estados Unidos, colocando as fotografias dos colegas de escola ou de turma e, embora a tradução não possa ser uma expressão comum no Brasil, não soando bem em português, a ideia original pegou, com a intenção de que cada pessoa partilhasse sua foto e as informações pessoais, criando redes e grupos onde pudessem partilhar ideias e fatos.

Este artigo apresenta, pois, uma possibilidade de utilizar as redes sociais [Facebook] e suas nuances como norteador para a realização de estudo de relevância, com base no contexto histórico, político e social de uma determinada região, o que pode ser (re)adaptado para outras peculiaridades locais, contribuindo com educadores, acadêmicos e leitores em geral para a disseminação de (novos) conhecimentos.

Na primeira seção apresentamos as motivações para a pesquisa e as manifestações da História Oral como fonte específica de estudo; na sequência, os

materiais e métodos que permearam o desenvolvimento do caminho para o resgate de gotas do contexto histórico, político e social da cidade de Lábrea, no Amazonas, através de postagens publicadas na rede social Facebook.

Posteriormente destacamos os resultados da pesquisa, intitulado Narrativas para Curtir, Comentar e Compartilhar com os Amigos Virtuais e potenciais leitores, finalizando com as Considerações finais, agradecimentos e referências que nortearam este estudo.

2 | A PESQUISA E AS MANIFESTAÇÕES DA HISTÓRIA ORAL COMO FONTE

Para organizar uma pesquisa faz-se mister encontrar uma forma específica para realizar o caminho, ao que chamamos Metodologia, Materiais e Métodos, dentre outros. O mais importante é que o pesquisador defina claramente como realizou determinada pesquisa, ou seja, que passo-a-passo trilhou para desenvolver o estudo proposto.

Na primeira fase da pesquisa foi realizada uma (re)leitura geral das postagens de amigos virtuais, disponíveis na página <https://www.facebook.com/antoniopaulino.santos>; organizadas conversas informais com alunos e servidores da instituição e com familiares e amigos sobre postagens relacionadas a suas páginas pessoais, o que culminou com uma seleção de cinco (5) posts que se enquadravam no objeto deste estudo. O objetivo desta etapa era eliminar postagens de cunho pejorativo ou que não estivessem de acordo com a contextualização histórico-político-social desejada.

As postagens selecionadas foram as seguintes:

Diz que é de Lábrea, mas...

- a) [...] Não foi benzido(a) pela Neném Braba;
- b) [...] Não ouviu as músicas natalinas do G.R.;
- c) [...] Não assistiu o maior clássico do futebol labrense: Frater x BASA Club;
- d) [...] Não subiu no Paradise;
- e) [...] Não correu atrás dos papeis coloridos que eram lançados de avião, na campanha do seu Mustaf.

Ato contínuo foram marcadas e executadas entrevistas semi-estruturadas com os autores das postagens selecionadas: Clude Paes de Souza, Gláudio Cavalcante Rebouças, Gilberto Bandeira, Rossifranklin Ferreira Leite e Regenilson do Nascimento Rodrigues, que permitiram a construção de narrativas acerca da temática abordada e das percepções dos autores acerca das pessoas, lugares, e/ou instituições mencionados, o que culminou com a terceira e última fase da pesquisa; a escrita da narrativa das análises dos pesquisadores.



Figura 1: Vista aérea da cidade de Lábrea.

Rai Francisco Batista da Costa, 2015

É importante frisar que nos apropriamos de narrativas por serem elas “[...] as formas mais comuns que utilizamos para nos comunicar, relatar fatos ocorridos no passado, transmitir experiências, valores, crenças, tradições, enfim, estão presentes em todas as formas de relação humana” (CAMPOS, 2015, p. 18). Contumaz, Prado e Soligo (2007, p. 51), afirmam que:

[...] Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos.

Na próxima seção “Narrativas para Curtir, Comentar e Compartilhar com amigos virtuais e/ou potenciais leitores”, são caracterizadas as narrativas obtidas a partir dos enunciados (re)lidos e selecionados no Facebook, bem como das entrevistas realizadas com os autores das postagens e/ou com cidadãos labrenses que vivenciaram os episódios relatados.

3 | O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DE LÁBREA POSTADOS NO FACEBOOK

De acordo com o exposto na seção anterior, observados todos os preceitos e os trabalhos desenvolvidos, foi possível elaborar as seguintes narrativas:

3.1 Diz que é de Lábrea, mas [...] Não foi benzido(a) pela Neném Braba

Formada basicamente a partir de “[...] descendentes dos migrantes nordestinos que ocuparam a Amazônia na segunda metade do século XIX atraídos pela propaganda oficial para trabalharem na extração do látex” (NEVES, 2008, p. 1 apud SANTOS, 2017, p. 22), Lábrea possui uma religiosidade cristã marcante advinda mormente pelo fato de sua “[...] história está intimamente ligada às missões da Igreja Católica na região Amazônica” (SANTOS; CARDOSO; SANTOS, 2016, p.108).

Essa influência católica, mesclada aos costumes e crenças indígenas e nordestinas, permitiu a existência de um personagem marcante da religiosidade local, a benzedeira, que com suas crenças, devoções e características peculiares, benziam (e ainda benzem) os filhos daqueles que os procuravam (e ainda procuram) para combater determinados males.



Figura 2: Benzedeira. <http://amazoniapreservacaoda vida.blogspot.com/2012/06/benedeiras-da-amazonia.html>

Crianças recém-nascidas eram (e são) a principal clientela das benzedeiros.

[...] Estas são levadas pelas mães para serem benzidas contra o quebranto, mau-olhado ou desmintidura. Pois, tanto as mães, quanto as benzedeiros, acreditam que as crianças são as mais vulneráveis às energias negativas do que os adultos, sendo, portanto, mais suscetíveis a essas enfermidades que somente as benzedeiros podem curar. Na Amazônia, é muito comum que o cuidado para que elas não sejam acometidas por esses incômodos inicia-se desde pequeno (TRINDADE, 2012, p. 5).

Um dos nomes mais expressivos de Lábrea, quando o assunto é o ofício de benzer, atendia pela alcunha de “Neném Braba” e, nas décadas de 1960 a 80 recebia os solicitantes, especialmente nos finais de tarde, a partir das 17h30, em sua residência, localizada às proximidades da Igreja Nossa Senhora de Fátima, vindo a falecer no final da década de 1980.

De acordo com Trindade (2012, p. 3)

[...] As benzedeiros têm um papel social bem definido: o de trazer conforto, saúde e alívio aos males das pessoas que não encontraram ou não procuraram na medicina oficial a solução para seus problemas. Mesmo que o ofício da benzedeira interfira no campo da saúde institucionalizada, numa relação nem sempre harmoniosa.

Ademais, pela necessidade premente que temos em praticar o ecumenismo religioso com respeito a todas essas manifestações dada a importância histórica dessas personalidades da religiosidade Amazônica, rendemos nossa homenagem a pessoas como Neném Braba, dona Darcy da Silva Souza, dona Maria Rodrigues (in memoriam), seu Elisiário Alves de Oliveira e tantos outros, que a seu modo particular,

benziam (e continuam a benzer) inúmeros labrenses, através de seus dons.

3.2 Diz que é de Lábrea, mas [...] Não ouviu as músicas natalinas do G.R

O Natal é a festa em que os Cristãos celebram o nascimento de Jesus Cristo, Filho Unigênito de Deus e Salvador dos homens. De modo especial, os moradores de Lábrea celebram essa singela data ouvindo as chamadas músicas Natalinas do G.R.

G.R. é o nome popular de Gláudio Cavalcante Rebouças, ex-vereador (por três mandatos) e empresário labrense que possui um empreendimento comercial (supermercado) localizado à travessa Nazaré, em frente à Praça Coronel Labre e que é investido por um serviço de saída de voz (modelo analógico) que retransmite som através de um amplificador e alto-falantes da década de 1980 a toda a região da praça, não apenas no Natal, mas especialmente aos domingos, após a santa Missa, na Catedral, com uma variedade de músicas, que são do conhecimento, domínio e gosto populares.

O serviço teve início, em 1978, com o irmão de G.R., José Sutherlândio Cavalcante Rebouças (in memoriam), que também foi vereador e comandava um cinema na cidade, onde hoje funciona a Agência do Bradesco. Outrora foi esse cinema que originou o serviço de sonorização, que até os dias atuais é executado por G.R.

O repertório é basicamente originário da década de 1970, contando com nomes como Paulo Sérgio, Roberto Carlos, Reginaldo Rossi, Antonio Marcos, Odair José dentre outros e músicas natalinas como “Noite Feliz” também são muito executadas e está entre as preferidas do empresário.



Figura 3: G.R. Hotel e Supermercado (e seus alto-falantes laterais).

Antonio Paulino dos Santos, 2018

Há quem não seja tão fã do serviço, mas a verdade é que tais músicas já fazem parte da cultura popular de Lábrea e acabam sendo uma das únicas atrações que temos ao passar ou passear pela Praça de Lábrea, seja num dia qualquer,

especialmente aos domingos ou na época do Natal.

3.3 Diz que é de Lábrea, mas [...] Não assistiu ao maior clássico do futebol labrense: FRATER x BASA CLUB

O esporte labrense nem sempre foi como está: “decadência ou abandono”. Houve um período, em meados de 1980 e 1983, onde os moradores de Lábrea se reuniam frequentemente no estádio municipal Engenheiro Francisco Paiva (Estádio da Barra Limpa), localizado à rua 22 de outubro esquina com a Travessa Passiá, para assistirem as partidas de futebol entre FRATER e BASA. Temos aqui a maior rivalidade da época.



Figura 4: Abertura do Campeonato Labrense de Futebol (Década de 1980).

Francisco Adélson da Silveira, 1983

Em entrevista com o Sr. Gilberto Bandeira, então diretor técnico do BASA, foi possível notar que se tratava do maior clássico local, conforme segue:

Eram os dois melhores times da época. O BASA era mantido pelo Banco da Amazônia. Desse time saíram dois jogadores que passaram a atuar como profissionais: “Robertinho” que atuou pelo Rio Negro de Manaus e “Oliveira” que veio a atuar pelo América, também da capital, Manaus. Já o FRATER nasceu de uma insatisfação de cinco jogadores que não foram selecionados para jogar um amistoso entre as seleções de Lábrea x Canutama. Daí nasceria o FRATER, que em latim significa “irmão” e também as iniciais dos nomes dos cinco jogadores (Francisco, Roberto, Amâncio, Taíinha, Elias e Raimundo (excerto de Gilberto Bandeira).

Essa rivalidade era tão acirrada que na vinda do Rio Negro (de Manaus) para disputar uma partida com a seleção de Lábrea, fora combinado que os times locais deveriam fazer um combinado para enfrentar o time da capital. No entanto, apenas o BASA e Rodoviário aceitaram a condição, tendo o FRATER se recusado. Então foram realizadas duas partidas, Rio Negro x Combinado (BASA e Rodoviário) tendo o time da capital vencido por 3 x 1 e uma outra partida entre Rio Negro e FRATER, com resultado final de 11 x 1 para o Rio Negro.

Apesar de existirem outros clubes na época, como o citado Rodoviário, fundado pela família Rebouças e o Amazonas, fundado em 1979 pelos irmãos José, Manoel e Raimundo Batista, os principais confrontos ficavam mesmo entre o FRATER e BASA.

Esses confrontos, de muita rivalidade, eram bastante animados e levavam muitas pessoas ao estádio, que iam torcer para o time de sua preferência e desfrutar de momentos de diversão e lazer. Quisera que nos dias atuais nossos atletas tivessem o empenho de outrora. Certamente o nosso futebol de campo, em especial, seria ressignificado.

3.4 Diz que é de Lábrea, mas [...] Não subiu no Paradise

Paradise (=Paraíso) era uma famosa danceteria de Lábrea, que nos anos 1980 e 1990 funcionava nos altos da Esquina do Comércio, entre as ruas 24 de Agosto e Avenida Coronel Luiz Gomes, no centro da cidade. Bastante frequentada pelo público jovem da época, cujas festas iniciavam com matinês, que inicialmente eram realizadas aos sábados e posteriormente aos domingos, e que perduravam até a meia-noite.



Figura 5: Danceteria Paradise (Década de 1990).

Extraída do Facebook (autoria não identificada)

Para manter o padrão de qualidade, os promotores de eventos traziam DJs de outras cidades, como Silvio Campos, Marquinhos Pinheiro, Gláucio, Raidy Rebelo e Alex Marques, haja vista a escassez de materiais (fitas cassetes, discos de vinil) que permitia apenas manter base nas músicas que estavam tocando nas novelas, cujos materiais eram obtidos de gravações de programas de rádio em fitas cassetes.

Em entrevista com Rossi Franklin Ferreira Leite, principal DJ do Paradise e incentivador dos DJs da nova geração: Elquimar Brasil, Pablo Quintino, Rosifran

Batista e outros, foi possível extrair o seguinte excerto:

[...] O que pude perceber durante todo esse período é que a galera se divertia mais, iam para festa para dançar, namorar, competir em concurso de dança. Hoje vende-se mais cerveja e vemos poucas pessoas na pista dançando, ao contrário do período em questão, onde a galera se preocupa mais em se divertir. Então, tínhamos ali, nas décadas de 1980 e 1990, uma galera jovem que ia para a festa para curtir os hits da época. (DJ Rossi).

Tudo bem que já existiam, além do álcool, outras drogas, as chamadas “galeras” e o confronto entres esses jovens de bairros diferentes (especialmente Vila Falcão, Barra Limpa, São José e Bairro da Fonte), tanto no ambiente da danceteria quanto na rua, mas de todo modo, as festas eram melhores, onde se tocava um seguimento da dance music, rouse e música eletrônica, ressalta Rossi.

As constantes brigas, inclusive com alguns assassinatos e tantas outras tentativas de homicídios, acarretaram uma série de denúncias, o que provocou o fechamento do Paradise em meados dos anos 1990. Posteriormente ela reabriu com o nome Signus, mas foi novamente fechada e encerrou as atividades no final da década de 1990, deixando saudades em seus assíduos frequentadores.

3.5 Diz que é de Lábrea, mas [...] Não correu atrás dos papeis coloridos que eram lançados de avião, na campanha do seu Mustaf

Na corrida eleitoral de 1988, para o cargo majoritário do Município de Lábrea (Prefeito) que aconteceu o episódio relatado. Em meio à campanha eleitoral da época, o então candidato a prefeito, Sr. Mustaf Said, juntamente com sua equipe de cabos eleitorais, como forma de demonstrar o poder econômico que tinha, fazia uso de aeronave monomotor (avião) para lançar sobre a cidade de Lábrea-AM papeis coloridos que representavam um valor.

Cada cor de determinado recorte de papel representava o valor de uma cédula do dinheiro da época. O preto, por exemplo, representava a nota de maior valor e conseqüentemente era lançada em menor quantidade dentre os demais pedaços de papeis.

Sua equipe fazia os recortes de diversas cores e estes eram identificados com a assinatura de um dos membros da equipe da campanha e posteriormente armazenados em recipientes diferentes. Utilizando avião, estes recortes eram lançados sobre a cidade de Lábrea. E nisso, como a população já sabia do que se tratava, corria para pegar a maior quantidade possível. Era uma correria total e, ao mesmo tempo, a esperança de ganhar um dinheiro extra.



Figura 6: Avião monomotor. Imagem Ilustrativa.

<https://montesclaros.blog.arautos.org/2015/08/as-duas-teresas/>

De posse desses papéis, estes se dirigiam até o comitê de campanha do mencionado candidato (prédio do “Seu Mustaf”) onde hoje funciona a Lan Vegas e a Boate Vegas Night, para trocar os papéis por cédulas de dinheiro da época. Tal marketing levou Mustaf Said à Prefeitura de Lábrea, derrotando o candidato Gilberto de Almeida Sampaio, cumprindo seu mandato de 1989 a 1992.

A Justiça Eleitoral, através da Lei Federal nº 9.504/1997 – Lei das Eleições e resoluções correlatas condena veementemente essas e outras práticas, porém episódios como este, além de showmícios, bingos, distribuição de ranchos, telhas, tábuas, caixas d’água, gasolina, remédios etc eram uma constante, à época, nas eleições majoritárias em Lábrea. Fazia parte do marketing político local para captar a “simpatia” do eleitor. Coisa do passado, viu!

4 | CONSIDERAÇÕES PARA A GERAÇÃO DE (NOVOS) ESTUDOS

Os 132 anos de Lábrea, comemorados neste 07 de março de 2018, e cujas características de típica cidade do interior, formada em sua maioria pela migração de populações nordestinas que se dirigiram a estas paragens em busca de riquezas naturais: madeira, drogas do sertão, seringueiras e também para fugir da seca, miscigenando com o índio e ribeirinhos da região, com o branco que também ocupava certo espaço, originou um rico processo histórico, político e social de dimensões ainda não alcançadas por acadêmicos, havendo muito ainda por contar, descobrir e estudar.

Por isso, decidimos mergulhar no resgate de gotas da nossa história, a partir de uma corrente entre amigos na rede social Facebook e apresentar mormente àqueles que não viveram as décadas de 1970, 80 e 90, a riqueza histórica de Lábrea. Personalidades tipicamente amazônicas, locais de entretenimento, instituições, desportistas, enfim, uma forma de homenagear cidadãos que, mesmo no anonimato

de seus atos e função social, engrandeceram o nome da nossa cidade.

Ademais, de acordo com o exposto por Gonzaga (2015, p. 15).

Contar histórias é uma tentativa de representarmos o que guardamos em nossos imaginários; vão de simples ações que vivenciamos no nosso cotidiano, até os fatos mais complexos que nos levam a mudanças de posturas e formas de encarar o mundo, as coisas e as pessoas. Em princípio, parece óbvio essa afirmação inicial, talvez até seja mesmo, mas decidi registrá-la aqui, porque, mesmo sendo óbvio, enfatiza o quanto a narrativa se faz presente no cotidiano das pessoas, independente das circunstâncias em que elas se encontram. Vivemos dela, nela e para ela.

Religiosidade amazônica, cultura popular, esporte, entretenimento e política local foram as temáticas difundidas neste estudo, que precisam ser aprofundadas para que aqueles que fizeram (e fazem) parte da história de Lábrea possam ser (re) lembrados como constituintes da cidade que temos hoje, o que conseqüentemente gerará uma (nova) oportunidade para que os adolescentes, jovens e adultos conheçam o nosso passado e construam dignamente no presente a Lábrea do amanhã.

Sabemos, claro, da incompletude deste estudo, pois muitas outras foram as histórias publicadas que podem (e irão) se transformar em (novos) trabalhos dadas as características de cada pesquisador. Porém, nosso intento principal era contar gotas de nossa história permeadas através de um recurso de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) que são as redes sociais e ampliar possibilidades para a realização de novos estudos.

5 | AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só foi possível graças à genialidade de Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes que criaram o Facebook. A todos aqueles, conhecidos ou anônimos, cidadãos labrenses, que de uma forma ou de outra, com seus trabalhos simples ou complexos, contribuíram com a história de Lábrea e aos nossos amigos virtuais (já citados no corpo do trabalho) por permitirem a disseminação das belíssimas histórias: curtidas, comentadas e compartilhadas e que agora pertencem a todos nós. Religiosidade amazônica, cultura popular, esporte, entretenimento e política.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana Wruck; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, mai/ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições.

CAMPOS, Alessandra Tomé. **Narrativas de Professores no Ensino Tecnológico**. 2015. 176f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM campus Manaus Centro, Manaus-AM, 2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FACEBOOK. Disponível em <https://www.significadosbr.com.br/facebook> Acesso: 19.mar.2018

GONZAGA, Amarildo Menezes. O processo avaliativo no Ensino Tecnológico: proposições a partir de um contexto amazonense. In: GONZAGA, Amarildo Menezes (org.). **Formação de professores no Ensino Tecnológico: fundamentos e desafios**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 15-30.

JANOTTI, Maria. O livro Fontes Históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Antonio Paulino dos. **Percursos de autoria de Professores do Ensino Tecnológico**. 2017. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM campus Manaus Centro, Manaus-AM, 2017.

SANTOS, Antonio Paulino dos; GONZAGA, Amarildo Menezes. A tendência professor-pesquisador em um percurso de autoria: algumas considerações In: SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de; COELHO, Iandra Maria Weirich Silva; CABRAL NETO, João dos Santos; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins (orgs.). **Formação de professores e Estratégias de ensino: perspectivas teórico-práticas**. Curitiba, PR: Editora Appris, 2017.

SANTOS, Antonio Paulino dos; CARDOSO, Antonia Honorato; SANTOS, Elonisia Paulino dos. Educação e cidadania: o Estágio Legal como alternativa para a qualificação e inclusão do jovem de Lábrea/AM no mercado de trabalho. In: **Revista Igapó**, vol. 10, nº 2, p. 106-119, 2016.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SCHNEIDER, Henrique Nou. Uso do Facebook como Recurso de Avaliação da Aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2013), 2., 2013, Pelotas-RS. **Anais...** Limeira-SP: Núcleo de Informática da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013. p. 219-228.

TRINDADE, Deilson do Carmo. As benzedeadas do Amazonas: a atualidade da cura popular na cidade de Parintins. In: **CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (VII CONNEPI)**, 7., 2012, Palmas-TO. 2012. Anais... Palmas-TO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), 2012, s/p.

EMPREENDEDORISMO- UTILIZANDO ABPROJ (APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Shirlei Paques Pereira

Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula
Souza
São Paulo – SP.

Célia Aparecida de Matos Garcia

Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula
Souza
São Paulo – SP.

Rodrigo Lima

Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula
Souza
São Paulo – SP.

Roberto Kanaane

Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula
Souza
São Paulo – SP.

RESUMO: O artigo tem como propósito identificar a presença de *Metodologias Ativas* na prática docente e destacar o emprego da Aprendizagem Baseada em Projetos - ABProj e sua contribuição para o desenvolvimento das competências empreendedoras oriundas da Educação Profissional. O objetivo geral é contextualizar o fenômeno do empreendedorismo a partir da metodologia ativa ABProj. Tem-se como abordagem o método descritivo, adotando como ferramenta o software *Harzing's Publish or Perish 4.0*. O empreendedorismo representa uma alternativa

para alavancar a inclusão social e econômica de um país e nesse sentido, a Educação Profissional precisa estar alinhada não só na interação aluno, mas também com a família, professores e empresas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional, Empreendedorismo, Metodologias Ativas, Aprendizagem Baseada em Projetos.

ENTREPRENEURSHIP- USING ABPROJ (PROJECT BASED LEARNING) IN PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify the presence of Active Methodologies in teaching practice and the use of the Project Based Learning - ABProj and its contribution to the development of entrepreneurial competences at Professional Education. The general objective is to contextualize the phenomenon of entrepreneurship from the active methodology ABProj. The approach is the descriptive method, adopting as a tool the software Harzing's Publish or Perish 4.0. Entrepreneurship represents an alternative to leverage the social and economic inclusion of a country and in this sense, the Professional Education need to be aligned not only in the interaction student, but also with the family, teachers and companies.

KEYWORDS: Professional Education, Entrepreneurship, Active Methodologies, Project-Based Learning

1 | INTRODUÇÃO

O empreendedorismo está associado à ideia de ousadia individual ao assumir riscos calculados em um novo negócio. Os empreendedores, ao se destacarem, podem se tornar líderes admirados pelos seus funcionários ao saber reconhecer, valorizar, recompensar e estimular um grupo de trabalho. O indivíduo, de acordo com o pensamento de Schumpeter (1934;1997), é reconhecido como autônomo, que produz por sua própria conta, executando a tomada de decisões. Ele pode ainda criar novos negócios, mas pode também inovar nos negócios existentes nas empresas já constituídas. O autor ainda conceitua o termo empreendedorismo com foco na “destruição econômica” existente para a construção de novos recursos, produtos e serviços. Schumpeter (1934;1997), afirma ainda que, por causa das várias mudanças econômicas, torna-se necessário capacitar candidatos ao empreendedorismo: saber como reconhecer a oportunidade de um novo negócio, ou mesmo, definir parâmetros e condições para melhorar um negócio/atividade existente.

Seguindo o pensamento de Schumpeter (1934;1997) e analisando o contexto brasileiro, é possível notar a crescente preocupação das escolas técnicas e universidades a respeito da importância do empreendedorismo, uma vez que disciplinas e conteúdos sobre o tema têm surgido tanto na formação profissional na escola quanto na atualização/formação no trabalho/empresa. Somam-se a este cenário as inovações tecnológicas que disseminaram a produção do conhecimento por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o uso de Aprendizagem Baseada em Projetos – ABproj. Portanto, é necessário que o empreendedor seja capaz de enfrentar as barreiras da competitividade para mobilizar em seu ambiente de trabalho e/ou a um negócio existente, proatividade ao exercer competências que promovam inovações em processos, produtos e/ou serviços.

Diante do exposto, este artigo buscará responder à questão: em que medida as metodologias ativas baseadas em aprendizagem por projetos contribuem para a preparação de Profissionais Empreendedores? Conseqüentemente, tem-se como objetivo geral contextualizar a partir do tema empreendedorismo os desafios a serem enfrentados atualmente pelo Brasil, principalmente a necessidade de formação profissional com consciência empreendedora. O objetivo específico tem o propósito de apresentar a metodologia ativa denominada Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPROJ) a partir de referenciais teóricos sobre empreendedorismo e sobre competências empreendedoras na Educação Profissional.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O empreendedorismo e o contexto brasileiro

As novas necessidades dos consumidores, para Schumpeter (1934;1997), são vistas como uma força independente que surge espontaneamente, modificando economicamente a situação presente por meio de novas combinações de oferta de meios produtivos existentes. Neste contexto sobre o desenvolvimento da competitividade, Schumpeter (1934;1997; p. 76) sinalizava que:

é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário, são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar. SCHUMPETER (1934;1997; p. 76)

Esses novos produtos e serviços, combinados com os atuais meios produtivos, conforme Schumpeter (1934;1997), estão presentes no atual modelo de desenvolvimento econômico, ao qual leva a definição de “empreendimento” e o indivíduo, que coloca essa ação em prática, é conhecido como “empresário”, não somente o homem de negócios independente, mas também aquele que dependente de uma companhia e tem como principal função a de controlar a maioria das atitudes corporativas. Através da teoria de Schumpeter (1934;1997), a definição do termo “homem de negócios” ainda permeia entre os conceitos de “empresário” e “capitalista”, independente desse último ser considerado como o dono do dinheiro, de direitos ao dinheiro ou de bens materiais.

Atualmente, o tema do empreendedorismo é recorrente em vários fóruns e encontros sobre desenvolvimento econômico. O Relatório sobre a competitividade do FEM (2016-2017) está direcionado para a urgência do paradigma tecnológico caracterizado pelo crescimento exponencial da digitalização a denominada Indústria 4.0 ou Smart Industry. Seus resultados constataam que a situação política do Brasil, em meio à crise econômica, apresenta a perda de produtividade global com maiores obstáculos em alcançar competitividade, resultando em menor sofisticação em seus negócios e baixo grau de inovação, perdendo espaço competitivo internacional com o distanciamento significativo dos demais países do grupo dos BRICs e do G20. Conforme dados do último FEM (2016-2017), traduzidos em parceria com a Fundação Dom Cabral (FDC), o Brasil apresenta queda de 6 posições no ranking que avalia a competitividade dos 138 países participantes, perdendo 33 posições nos últimos quatro anos, alcançando neste ano a 81ª colocação.

Outro identificador de empreendedorismo e competitividade é o programa de pesquisa GEM – Global Entrepreneurship Monitor (2015) que apresenta a posição do Brasil, em 2015, em oitavo lugar (21%) no ranking de 31 países com o desenvolvimento econômico impulsionado pela eficiência. Neste mesmo critério, em 2016, a posição foi mantida, porém com outro resultado: 19,6%. A queda de 1,4%

é considerável se refletido em números de pessoas. De acordo com o GEM (2015), os 19,6% representam 26 milhões de brasileiros envolvidos com uma atividade empreendedora nos últimos 42 meses, tomando por base os dados das projeções da população brasileira estabelecida pelo PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2015). Esses milhões de brasileiros empreendedores nem sempre possuem alguma formação e/ou preparo para empreender uma vez que mais de 11 milhões o fazem por necessidade, conforme levantamento do GEM (2016). A Educação, portanto, representada pela formação profissional, é um caminho para que esse número de 11 milhões se reduza e mais pessoas possam empreender com preparo e orientação adequados a suas necessidades e anseios, sejam para abrir um negócio próprio, seja para aprimorar-se e manter-se no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

2.2 Aprendizagem e as metodologias ativas na educação

Para atender às mudanças progressivas na vida pessoal e no mundo do trabalho, as instituições, escolas, faculdades e universidades tornam-se responsáveis para formar pessoas preparadas para enfrentar a imprevisibilidade constante em tempos líquidos (Bauman, 2005). A formação de sujeitos críticos e transformadores também deve se voltar à formação para o trabalho. A educação nesse contexto precisa ser pensada de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa, porém o desafio presente é justamente identificar quais as melhores formas, os métodos mais eficientes e eficazes para promover tal aprendizagem. Com a facilidade do acesso à informação e o advento da *Internet*, já é possível a uma boa parcela da população a convivência diária com diversos formatos de conteúdo em diversos meios de acesso ao conhecimento.

É diante desse novo cenário que se torna possível para profissionais e empresas de diversos segmentos e tamanhos a pensar na própria aprendizagem, no próprio desenvolvimento pessoal e profissional e um dos caminhos possíveis é o da ABProj (Aprendizagem Baseada em Projetos), importante ferramenta para desenvolver uma aprendizagem significativa e eficaz.

No entanto, essa não é uma preocupação recente. Nos anos 1960, apesar da forte influência das ideias behavioristas e da influência do meio sobre o sujeito, surgem obras como as de Ausubel (1973), Freire (1977) e, Vygotsky (2003) que destacam a importância e a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. David Ausubel (1973), por exemplo, opõe-se ao behaviorismo ao propor a “Teoria da Aprendizagem Significativa”. Paulo Freire (1977), também nos anos 1960, já defendia uma escola centrada na realidade do aluno em que a aprendizagem significativa era a superação dos desafios, e dos problemas, possibilitando a construção de conhecimentos como por exemplo: a alfabetização a partir do conhecimento prévio dos indivíduos. Para Freire (2005), a educação, a partir da problematização em

relação à realidade vivida, deve promover a emancipação do sujeito. É por meio das diversas experiências a partir da realidade do aluno que ocorre o processo de conscientização e, desta forma, o cenário educacional apresenta uma ruptura com a ideia de uma educação bancária que trata os educandos como seres passivos que decoram mecanicamente os conteúdos transmitidos.

Na Educação, outro teórico importante sobre a aprendizagem é Vygotsky (2003) ao considerar fundamental a consciência reflexiva e o controle deliberado para o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta forma, Vygotsky (2003) desenvolve em sua teoria a ideia de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) em que um indivíduo com o auxílio de outrem mais experiente, aprende a realizar uma tarefa ou função que, sozinho, não poderia realizar. Este conceito amplifica a importância da interação na aprendizagem e o desenvolvimento humano, o que promove e corrobora com a mediação por meio da linguagem no processo de aprendizagem. Para Masetto (2013), a importância da aprendizagem e as preocupações com os métodos de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES) são mais recentes, pois o Ensino Superior no Brasil foi marcado ao longo da história pela transmissão de conhecimentos e experiências para a formação de profissionais. O autor explica que até poucos anos um bom docente era aquele que dominava o conteúdo da disciplina a ser lecionada, independentemente se o aluno havia aprendido ou não.

Nas últimas duas décadas surgem diversos autores que defendem o uso de práticas pedagógicas significativas, destacando a importância do aluno no processo pedagógico. Berbel (2011) justifica que o aluno, ao estar engajado, interessado, ao saber que sua contribuição é ouvida, analisada e considerada, seu interesse, amplia as possibilidades de exercitar a autonomia na tomada de decisões, o que o prepara em sua futura atividade profissional. Considerando tal justificativa com a importância do papel da educação profissional para o desenvolvimento social por meio das metodologias ativas, é possível destacar:

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, p.25)

Ao estudar por meio de projetos que envolvam problemas relacionados a área de atuação do futuro profissional, docente e estudante encontram a possibilidade de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; assim como estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os relacionados ao contexto profissional, sejam em micro ou macroambientes, nacionais e regionais, para proporcionar ao aluno situações reais de aprendizagem que simulem contextos aos quais estará exposto no mercado de trabalho. Desta forma, a ABProj – Aprendizagem Baseada em Projetos, por trabalhar situações reais, será explicitada a seguir para justificar a ferramenta como uma alternativa para o ensino de práticas

empreendedoras.

2.3 ABPROJ – aprendizagem baseada em projetos

Inicialmente proposta por Dewey (1993), a metodologia de ensino por projeto surgiu por volta do século passado, na abordagem da Escola Nova. Para o autor, o projeto determina a visão futura, de um fim e, por sua vez, determina a previsão de consequências que resultam da ação proveniente do impulso inicial, estimulando a inteligência, capacidade de observação quanto às condições reais e circunstanciais. Desta maneira, o professor passa a exercer papel fundamental em estabelecer as devidas condições aos seus alunos no desenvolvimento de seus projetos. É preciso considerar o conhecimento prévio e já produzido sobre a temática e o problema proposto no projeto. O desenvolvimento do projeto promove em ação conjunta a pesquisa e o espírito de investigação constante entre o professor e seus alunos. O docente por ser mais experiente, tem a responsabilidade de desencadear este processo e buscar fornecer as primeiras pistas sobre os conhecimentos disponíveis nas bibliotecas, nas redes informatizadas, nos livros, nos aplicativos, nos periódicos, revistas especializadas, entre outros.

Com o advento da Sociedade do Conhecimento e o foco na aprendizagem proposta pelo relatório da UNESCO escrito por Delors (2012), alterou a denominação de metodologia de “ensino por projetos” para “aprendizagem por projeto”. A metodologia ABProj implica partir de problematizações vinculadas aos temas e a realidade dos alunos, e para isso, o professor deve estabelecer o cuidado em considerar o contexto como uma opção significativa de ensinar e, especialmente, de aprender a aprender em situações reais que possam auxiliar o encaminhamento dos alunos para a pesquisa, incentivando a autonomia e discernimento dos discentes em buscar outras fontes de informação para construir seus conhecimentos. Durante todo seu desenvolvimento requer além da fundamentação teórica, a interação entre aluno - aluno e professor - aluno, por meio da prática de colaboração e, cooperação, bem como de comunicação, ou seja, o professor está inserido neste processo como mediador dos conflitos e da construção da aprendizagem, por meio de intervenções, quando necessárias.

Conforme sinalizam Barbosa e Moura (2013, p. 61), a adoção da ABProj “pode ser uma forma importante de compensar problemas decorrentes do uso exagerado de recursos virtuais, em detrimento de situações reais e contextuais”, assim, contextualiza melhor a aprendizagem se bem conduzida a proposta pelo professor, mesmo não exigindo recursos tecnológicos. Moura e Barbosa (2013) acreditam que o trabalho com projetos pode desenvolver competências como: trabalho em equipe, liderança, criatividade, boa comunicação, maior facilidade não só para solucionar problemas, mas também, para identificar quais são mais relevantes. O trabalho com projetos coloca o aluno em movimento e ele passa a ser parte da solução, o que é motivador para aquele que deseja se desenvolver como um bom profissional e como

um bom intraempreendedor e empreendedor.

3 | MÉTODO

Segundo Vergara (2009) as pesquisas devem ser classificadas pelo menos sob dois aspectos, quanto aos fins e quanto aos meios, assim sendo, quanto aos fins este trabalho se classifica como descritivo, quanto aos meios trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de analisar as questões referentes ao objetivo geral desse artigo que é o de contextualizar as questões referentes aos desafios encontrados na formação profissional, abordando-se algumas teorias a respeito de empreendedorismo, assim como o conceito de metodologias ativas mais especificamente da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj).

Para o desenvolvimento deste artigo foi utilizado o método descritivo por meio do software *Harzing's Publish or Perish* 4.0 para realizar o levantamento bibliográfico no período de 2012 a 2017 sobre as recentes publicações que abordam a metodologia ativa denominada ABProj - Aprendizagem Baseada em Projetos, além da leitura de relatórios institucionais a respeito do empreendedorismo. As fontes para coleta de dados foram os livros dos principais autores dos temas abordados e os Relatório do encontro do FEM - Fórum Econômico Mundial anual 2015 – 2016 sobre o tema “A quarta Revolução Industrial” e os Relatórios executivos do GEM - *Global Entrepreneurship Monitor* (2014;2015), Empreendedorismo no Brasil. Foi realizada a análise dos conteúdos coletados, a correlação dos temas em questão e as considerações finais.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa por meio do software *Harzing's Publish or Perish* 4.0 encontrou 13 produções acadêmicas entre dissertações, teses e artigos na busca com a expressão “ABProj Aprendizagem Baseada em Projetos” na base de dados do Google Scholar. A pesquisa utilizou o campo “*all of the words*” do software para que somente artigos, dissertações e teses entre 2012 a 2017 com a metodologia ABProj fossem elencados. Dos textos encontrados pelo programa, a mais citada delas com 50 citações foi o artigo *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. Barbosa e Moura (2013) demonstram a viabilidade na EPT da metodologia ABproj:

Diversas publicações e experiências escolares referem-se ao potencial dos projetos de aprendizagem (também chamados de projetos de trabalho) como contribuição de alto valor para o processo educativo, como Moura (1993); Higino (2002); Freitas (2003); Barbosa, Gontijo e Santos (2004); Pires (2006); Godoy (2009); Mayra Araujo (2009); Ulisses Araújo (2009) e Costa (2010), especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem tradicional do tipo verbal, retórica, livresca, de ênfase teórica e descontextualizada. BARBOSA E MOURA (2013, p. 61)

Para Martins e Couto (2015, p. 436), a Aprendizagem Baseada em Projetos, recorte feito pelos pesquisadores, é uma estratégia educativa que “apropriada à resolução de problemas do mundo contemporâneo, realiza-se através de trabalho em equipe, desenvolve a solução em cooperação com o usuário, oportuniza a utilização de ferramentas de gestão e plano de ação” e por isso defendem que, se bem conduzidos, a ABProj pode promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Em trabalho recente, Croce e Kanaane (2016) consideram, após analisar documentos da OCDE e dados do GEM (2015) que:

A educação profissional, com o estímulo ao empreendedorismo, com as metodologias ativas no ensino, proporciona ao aluno a consciência de suas potencialidades para empreender ou para ser intraempreendedor em uma organização. O ensino empreendedor oferece ao discente a formação integral do ser, cabendo a ele a decisão por suas escolhas e aprendizagem ao longo da vida para manter sua empregabilidade no século XXI. CROCE E KANAANE (2016, p. 12)

Ao analisar com mais atenção o Relatório do O GEM (2015), no Brasil o número de empreendedores com “alguma educação” é de aproximadamente 20%. Entre os empreendedores com negócios nascentes, não ter informação ou conhecimento é um motivo apontado por 60,9% dos respondentes não terem procurando nenhuma formação e informação sobre o ato de empreender. O relatório destaca que a principal deficiência para praticamente todos os países participantes do GEM (2015) varia de acordo com o nível de educação empreendedora no ensino fundamental e médio. Isso sugere que essa questão não é localizada, ou seja, que a educação empreendedora ainda não é uma prioridade para o ensino básico e médio em todo o mundo. O GEM (2015) apresenta ainda que metade (60%) da população brasileira com o ensino médio completo pretende empreender nos próximos três anos. Dos que estão cursando ensino superior, com maior percentual de intenção empreendedora de acordo com o relatório, evidencia-se a necessidade de aperfeiçoamento da educação para o empreendedorismo, posto que, quanto maior for a intenção empreendedora dos estudantes de ensino superior, maior também será a sua busca por aprendizagem empreendedora.

O Relatório FEM (2016-2017) sobre competitividade, destaca a questão econômica no Brasil. O relatório FEM (2016, p. 57) evidencia que:

Em todos os níveis de escolaridade, o sistema educacional precisa ensinar competências relevantes para a economia moderna. Até mesmo os empregos ainda menos qualificados exigem cada vez mais talento e conhecimento. Desta forma, a formação profissional e o ensino secundário precisam preparar as pessoas com a capacidade de trabalhar em um ambiente digital complexo (FEM, 2016, p. 65)

Nas 400 páginas do relatório o Brasil é citado 34 vezes e, em boa parte delas, o contexto econômico, o desemprego e a dependência de *commodities* são destacas, assim como o seu mercado interno, juntamente com os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de metodologias ativas, mais especificamente da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj), pode contribuir para a aprendizagem para formar/atualizar profissionais preparados e futuros empreendedores para um cenário profissional competitivo. O empreendedorismo pode surgir a partir da criação de incubadoras, redes de contatos de investidores anjos, seja na sua empresa, seja em um novo negócio. A inserção de competências empreendedoras na Educação Profissional se faz presente e torna-se fundamental neste processo de desenvolvimento socioeconômico do país, tão necessário em um momento econômico conturbado, que exige e demanda de todos os envolvidos buscarem ideias para inovar e gerar oportunidades (intra) empreendimentos.

Com base nas teorias e no resultado da pesquisa bibliográfica realizada percebe-se que atuar com projetos durante a educação profissional proporciona aos alunos aprendizagem mais próxima da realidade que ele encontrará no mercado de trabalho e que desta forma, sua formação diferenciada, o tornará um profissional crítico, que sabe trabalhar em equipe, capaz de solucionar problemas e apresentar sugestões criativas e eficientes nos projetos em que estiver inserido, estimulando as competências empreendedoras essenciais ao desenvolvimento do empreendedorismo brasileiro que, como comprovam os documentos citados no decorrer do artigo, são cada vez mais fundamentais no século XXI.

Empreender em sala de aula com a utilização da ABProj – Aprendizagem Baseada em Projetos apresenta-se como uma alternativa de aproximar o aluno do mercado de trabalho ao mesmo tempo que modifica a imagem do transmissor de conteúdos vinculados ao professor durante séculos dando lugar ao orientador e mentor, tornando assim a aprendizagem mais agradável e significativa. A partir deste pressuposto, acredita-se que o aluno motivado e estimulado consiga realizar trabalhos acadêmicos que o leve ao desenvolvimento de competências na área de atuação profissional escolhida, na medida em que consiga estabelecer relações entre as diferentes disciplinas, que, a princípio, estão fragmentadas em uma estrutura curricular, com a realidade vivenciada nas empresas, na qual estas estão organizadas de forma ampla e com diferentes dimensões.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

_____. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, E. F; MOURA, D. G. *Metodologias ativas de na educação profissional e tecnológica*. B. Tec. Senac. Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48/67, maio/ago. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERBEL, N. A. N. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DELORS, Jacques; et.al. *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução José Carlos Eufrazio, 7ªed. Revisada – São Paulo – Cortez: Brasília, DF; UNESCO – 2012.

CROCE, E. F; KANAANE, R. *A Educação Profissional, o perfil empreendedor e as metodologias ativas na formação do discente*. In: PBL 2016. International Conference, 2016, São Paulo. Análise do Problem Based Learning International Conference September 08-10 2016, 2016.

DEWEY, J. *O sentido do projeto. Trabalho de projeto. Leitura comentada*. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

FDC. Fundação Dom Cabral: *Relatório sobre o FEM: Brasil chega à sua pior posição competitiva em 20 anos*. Disponível em: http://www.fdc.org.br/professorespesquisa/nucleos/Documents/Inovacao/Competitividade/Relat%C3%B3rio_Ranking_Competitividade_WEF_FDC_2016.pdf – Acesso em 04/2017.

FEM. Fórum Econômico Mundial. *Relatórios sobre o encontro anual 2015 – 2016 sob o tema “A quarta Revolução Industrial”*. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/world-economic-forum-annual-meeting-2016-mastering-the-fourth-industrial-revolution> - Acesso em Maio/2017.

FEM. Fórum Econômico Mundial. *Relatórios sobre o encontro anual 2016 – 2017- Insight Report*. Disponível em: <http://ois.sebrae.com.br/publicacoes/relatorio-de-competitividade-global-2016-2017> – Acesso em 04/2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GEM. *Global Entrepreneurship Monitor*. Disponível em: http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Estudos%20e%20Pesquisas/gem%202014_relat%C3%B3rio%20executivo.pdf. - Acesso em Maio/2017.

_____. *Empreendedorismo no Brasil. Relatório Executivo em Parceria com IBQP, SEBRAE E FGV*. 2015. Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/c6de907fe0574c8ccb36328e24b2412e/\\$File/5904.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/c6de907fe0574c8ccb36328e24b2412e/$File/5904.pdf) - Acesso em: 04/2017.

MARTINS, Bianca; COUTO, Rita. *Aprendizagem Baseada em Design: uma pedagogia que fortalece os paradigmas da educação contemporânea digitais*. p. 424-437. In: C. G. Spinillo; L. M. Fadel; V. T. Souto; T. B. P. Silva & R. J. Camara (Eds). Anais do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings of the 7th Information Design International Conference I CIDI 2015 [Blucher Design Proceedings, num.2, vol.2]. São Paulo: Blucher, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Professor Universitário: um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2013. E-book.

SCHUMPETER, J. A. *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*. Editora Nova Cultural Ltda. Copyright © desta edição 1997. Tradução feita a partir do texto em língua inglesa, intitulado The Theory of Economic Development, 1934. Disponível em: http://www.ufjf.br/oliveira_junior/files/2009/06/s_Schumpeter_-_

Teoria_do_Desenvolvimento_Econ%3%B4mico_-_Uma_Investiga%3%A7%C3%A3o_sobre_Lucros_Capital_Cr%3%A9dito_Juro_e_Ciclo_Econ%3%B4mico.pdf - Acesso em: 03/2017.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191p.

ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA VISÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MUNDO NOVO/MS

Beatriz Cristina Bencke

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Cascavel- Paraná

Cristiane Beatriz Dahmer Couto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Cascavel- Paraná

Vilmar Malacarne

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Cascavel- Paraná

RESUMO: Muitos professores que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Se pensarmos a escola como instituição demarcada, com a possibilidade da construção sistematizada do conhecimento pelo aluno e mediado pelo professor, é importante a reflexão, entre outras coisas, do ensino de Ciências Naturais na atualidade tecnologizada. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo investigar como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Castelo Branco de Mundo Novo/MS compreendem a importância desta disciplina no conjunto das disciplinas curriculares. O texto faz uma reflexão epistemológica sobre os conceitos de Ciências, ensino de Ciências e alfabetização

científica e analisa dados coletados através de um questionário estruturado, no qual as professoras relatam a importância desta disciplina e as dificuldades em trabalhá-la nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Escola Pública; Disciplina.

TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN FUNDAMENTAL TEACHING: A VISION OF THE TEACHERS OF A NEW WORLD PUBLIC SCHOOL/MS

ABSTRACT: Many teachers who work in schools do not realize the importance of dimension that has its role in the lives of students. If we think of school as a demarcated institution, with the possibility of the systematized construction of knowledge by the student and mediated by the teacher, it is important to reflect, among other things, the teaching of Natural Sciences in today's technologically. In this sense, this article aims to investigate how the elementary school teachers of the Castelo Branco State School of New World / MS understand the importance of this discipline in the set of curricular subjects. The text makes an epistemological reflection on the concepts of Sciences, science teaching and scientific literacy and analyzes data collected through a structured questionnaire, in which the

teachers report the importance of this discipline and the difficulties in working it in the initial years of Elementary School.

KEYWORDS: Science teaching; Public school; Subject.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo investigar como as professoras do Ensino Fundamental da Escola Estadual Castelo Branco de Mundo Novo/MS compreendem a importância da disciplina de Ciências Naturais, bem como a dificuldade no trabalho de docente, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória (Lakatos; Marconi, 2011) e se deu com a aplicação de questionário estruturado, endereçado aos professores desta disciplina.

Com base nos autores pesquisados (Bachelard, 1971; Popper, 1975; Japiassu, 1976; Chassot 2003; Sasseron e Carvalho, 2011; Sasseron, 2015; entre outros), o acesso à educação científica escolar é um direito de todos e seu ensino pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças, auxiliando na aprendizagem de outras áreas, trazendo benefícios práticos para os alunos, sociedade e meio ambiente. Para Sasseron e Carvalho (2011, 65), “[...] não é necessário que a população em geral saiba fazer pesquisa científica, mas deve saber como os novos conhecimentos produzidos pelos cientistas podem trazer avanços e consequências para sua vida e sociedade”.

Nesta perspectiva, foram entrevistadas cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Castelo Branco, através de questionário estruturado. Na busca de possíveis respostas a tal questionamento, procurou-se entender o que é para aqueles professores a Ciência, o ensino em Ciências e a alfabetização científica numa perspectiva de ampliar o entendimento sobre a disciplina de Ciências na escola, problematizando suas manifestações em uma escola pública no município de Mundo Novo/MS.

O termo disciplina, no século XIX, era expressado e designado como “[...] a vigilância do estabelecimento, a repressão das condutas prejudiciais a sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p. 178). Na segunda metade do século XIX, com o conceito de “ginástica intelectual” particulariza-se seu uso passando a significar uma “matéria de ensino” que serve de exercício intelectual para o disciplinamento da inteligência das crianças. Os sinais dessa evolução aparecem no início do século XX, e só aí podemos falar de diferentes disciplinas.

As disciplinas organizam o trabalho de pesquisa e do ensino. Não são estáticas, fixas e acabadas, a própria história das Ciências nos mostra a permanente criação de especialidades e, também, o desaparecimento de algumas que, com o passar do tempo, perdem vigor.

Toda disciplina é antes de tudo constituída por certo “campo de interesses”, o que inclui desde um interesse mais amplo, que define este campo como um todo, até um conjunto mais privilegiado de objetos de estudo e de temáticas a serem percorridas pelos seus praticantes (BARROS, 2011, p. 254).

Conforme Kuhn (1996), os elementos que compõem a matriz disciplinar são as generalizações simbólicas, a crença compartilhada sobre validade de certas afirmações, os valores, que podem variar de sujeito para sujeito, e exemplos compartilhados de soluções para problemas comuns que são referências comuns e regularmente mobilizados pelo coletivo.

Fabiani (2006) assinala que os sistemas de ensino estão assentados em sistemas disciplinares que envolvem a superposição de uma lógica classificatória e de uma escala pedagógica, existindo vários princípios de hierarquia, algumas vezes relacionados à localização em um currículo, ou ao conteúdo objetivo de cada conhecimento disciplinar, possivelmente associada a uma classificação da Ciência.

Popper (1975), corrobora dizendo que as Ciências empíricas são sistemas de teorias e a filosofia da Ciência uma disciplina que reflete as teorias científicas, uma meta-teoria.

No entanto, Kuhn (1996) sinaliza que as revoluções científicas enfatizam a natureza acumulativa da Ciência e que o progresso em longo prazo não só compreende no arregimento de fatos e leis, mas também que, às vezes, o abandono de um paradigma se torna necessário, com a sua substituição por um novo incompatível com o anterior.

Uma das características que mais marcaram o período moderno é a mudança na compreensão sobre a Ciência. Muito se fez, e continua a ser feito, para que o entendimento sobre esta supere as formas tradicionais (FABIANI, 2006).

O ENSINO DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A Ciência é o conhecimento claro e evidente de algo, fundado quer sobre princípios evidentes de demonstrações, quer sobre raciocínios experimentais, ou ainda sobre a análise das sociedades e dos fatos humanos.

Ao considerar ciência como um elemento do universo cultural, deve-se considerar que ela possui uma história. A produção do conhecimento científico está relacionada com os diversos momentos históricos do seu surgimento, recebendo influências das instâncias econômicas, sociais, políticas, religiosas, entre outras, e também sobre elas exercendo a sua influência (PRETTO, 1995, p. 19).

Para Bachelard (1971), a nova Ciência, faz constantemente xequemate à sua constituição do momento, superando-se num movimento dialético que vai combatendo o seu oposto ao mesmo tempo que o conserva.

Só existe um meio de avançar a ciência; é o de atacar a ciência já constituída, ou seja, mudar a sua constituição. A ciência faz-se sempre contra o erro: contra o conhecimento científico anterior presente na própria ciência, contra as intuições,

O termo Ciência provém do latim “Scientia” que significa aprender ou conhecer. O conhecimento, cientificamente falando, é resultado de uma profunda investigação que dá lugar à reflexão, com seus métodos próprios e com uma perfeita ideia da sistemática do real.

O ato de conhecimento é, portanto, uma ruptura com o passado porque o que vem primeiro não é o principal, não é o mais importante, não é o fundante: os primeiros princípios, as primeiras ideias e intuições, as primeiras observações, aquilo que é imediato, as experiências dos sentidos, a razão razoável do senso comum (BACHELARD, 2015, p. 145).

A Ciência procura construir teorias que expliquem fenômenos que possam ser verificados e, sempre dentro do possível, seja capaz de determinar que leis rejam o que chamamos previsibilidade.

A Ciência é um conjunto ordenado, sistematizado e organizado de conhecimento específico com características próprias no campo do ensino, nos planos de ensino, dos métodos, de formação e da matéria (JAPIASSU, 1976).

O ensino de Ciências não pode ser desenvolvido como um elemento independente do todo social e, além disso, deve auxiliar o cidadão na compreensão das múltiplas questões com as quais lidamos no nosso cotidiano e que envolvem elementos da Ciência e da técnica.

O ensino de Ciências com seus métodos, linguagem e conteúdos próprios, tem o objetivo de promover a formação integral do cidadão, como ser pensante e atuante, e como corresponsável pelos destinos da sociedade. A criança, desde as Séries Iniciais de escolaridade, é cidadã que se constrói através de inúmeros atos interativos com os outros e com o meio em que vive.

O ensino de Ciências assume, assim, um papel muito importante. Orienta-se para a promoção da cidadania, com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos ativos, consumidores e usuários responsáveis da tecnologia existente (VIECHENESKI, 2013).

[...] o ensino de ciências no primeiro grau [*sic*], entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1986, p. 26-27).

Fracalanza; Amaral; Gouveia (1986) afirmam também que o ensino de Ciências, além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes a esta matéria, deve desenvolver o pensamento lógico e a vivência de momentos de investigação, convergindo para o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão, ação, entendidos como sendo objetivos do processo educativo.

Para Sasseron; Carvalho (2008) emerge a necessidade de um ensino de Ciências capaz de fornecer ao aluno não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos passem a “fazer ciências”, sendo confrontados com os problemas autênticos nos quais a investigação seja a condição de resolvê-los.

Diante do exposto, faz-se necessário que no ensino de Ciências aconteça a alfabetização científica em nossas escolas.

Segundo Sasseron (2015), o percurso histórico da alfabetização científica passou por vários momentos. Autores como Bacon (1979), alegavam a necessidade de fazer com que as pessoas fossem preparadas intelectualmente para o bom uso de suas faculdades intelectuais, o que, segundo ele, se dá por meio de conhecimentos sobre as Ciências.

Semelhantemente Hurd (1998), afirma que uma vez que a sociedade depende dos conhecimentos que a Ciência constrói, é preciso que esta mesma sociedade saiba mais sobre esta em si e seus empreendimentos.

Laugksch (2000), propõe que não é necessário que a população em geral saiba fazer pesquisa científica, mas deve saber como os novos conhecimentos produzidos pelos cientistas podem trazer avanços e consequências para sua vida e sociedade.

A Alfabetização Científica é vista como processo contínuo, assim, entendem-na como um método no ensino de Ciências.

Sendo assim, esses indicadores referem-se: (a) ao trabalho com as informações e com os dados disponíveis, seja por meio da organização, da seriação e da classificação de informações; (b) ao levantamento e ao teste de hipóteses construídas que são realizados pelos estudantes; (c) ao estabelecimento de explicações sobre fenômenos em estudo, buscando justificativas para torná-las mais robustas e estabelecendo previsões delas advindas; e (d) ao uso de raciocínio lógico e raciocínio proporcional durante a investigação e a comunicação de ideias em situações de ensino e aprendizagem (SASSERON, 2015, p. 57).

Corroboramos com Sasseron (2015) que o alfabetizado cientificamente não precisa saber tudo sobre as Ciências (mesmo aos cientistas isso não é possível), mas que deve ter conhecimentos suficientes de vários campos delas e saber sobre como esses estudos se transformam em adventos para a sociedade.

Por percebermos que o ensino de Ciências emerge nos últimos tempos como uma proposta educativa capaz de ampliar e enriquecer a visão de mundo dos sujeitos, tendo em vista a construção de soluções para os desafios impostos pelos processos de globalização, a Alfabetização Científica é defendida como um componente básico de uma educação cidadã responsável pelo desenvolvimento do indivíduo com questões decisivas para o desenvolvimento da sociedade (FOUREZ, 2003).

Neste sentido algumas atividades podem ser aplicadas com o intuito de promover o início do processo Alfabetização Científica nas aulas de Ciências, a saber: leituras de obras infanto-juvenis que tenha alguma relação com a ciência,

bem como de revistas ou suplemento de jornais, visitas a museus e teatro, e aulas práticas com atividades experimentais.

Sasseron (2015), sugere que, no Ensino Fundamental, se parta da premissa de que é necessário iniciar o processo de Alfabetização Científica desde as primeiras séries da escolarização, permitindo que os alunos trabalhem ativamente no processo de construção do conhecimento e debatam ideias que afligem sua realidade. Para tanto, parece-nos importante que as aulas de Ciências naturais, já no início do Ensino Fundamental, proponham sequências didáticas e problematizações.

Tais ações devem levar em consideração a escassa atribuição de tempo do currículo escolar conferido à disciplina de Ciências Naturais com, em média, 4 horas-aulas semanais, quando comparado à disciplina de Língua Portuguesa com 6 horas. Ainda, devem atender à necessidade de corroborar com os objetivos do ensino de Ciências no referido nível de educação como, por exemplo, o de ampliar as relações desse ensino com as questões da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistadas 5 (cinco) docentes do sexo femininos da escola do Ensino Fundamental de Mundo Novo /MS. As mesmas informaram sua formação acadêmica. Assim ficou desenhada a formação dessas profissionais: P1 – habilitada em pedagogia e letras, P2- habilitada em pedagogia e arte, P3- habilitada em pedagogia, P4 – habilitada em pedagogia e P5 – habilitada em pedagogia. O tempo de atuação docente de todas as professoras é mais de cinco anos de magistério.

De acordo com Resolução/SED N. 3004 de 11 de janeiro de 2016 de MS, Art. 128. São lotados(as), em cada turma, do 1^a (primeiro) ao 5^a (quinto) ano do ensino fundamental, 4 (quatro) professores(as), sendo:

I - 1 (um/a) com habilitação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia;

II - 1 (um/a) com habilitação em Artes que ministra o componente curricular de Arte;

III - 1 (um/a) com habilitação em Educação Física que ministra o componente curricular de Educação Física;

IV - 1 (um/a) com habilitação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra o componente curricular Ciências da Natureza.” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p.8).

O Ensino de Ciências consiste em uma disciplina escolar, cuja área é de grande relevância para o aprimoramento dos conhecimentos e articulação com as vivências e experiências envolvendo o meio ambiente, o desenvolvimento humano, transformações tecnológicas entre outras temáticas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997), o ensino de Ciência permite introduzir e explorar as informações relacionadas aos fenômenos naturais, à saúde, tecnologia, sociedade e ao meio ambiente, favorecendo a construção e ampliação de novos conhecimentos.

A matriz curricular do Ensino Fundamental anos iniciais, segundo a Resolução/SED n. 3.004 (2016), é ofertada no turno diurno, com semanas letivas com 5 (cinco) dias, duração da aula 50 (cinquenta) minutos, duração do ano letivo de 200 (duzentos) dias.

Foi questionado às professoras sobre qual é a importância de ensinar Ciências da natureza para os alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais. As cinco professoras entrevistadas afirmaram que é importante ao desenvolvimento dos alunos e justificaram suas respostas: a professora P1 relatou: “é extremamente importante. Pois, através do ensino de ciências buscamos o desenvolvimento dos educandos, que são cidadãos ativos, de modo a ampliar as possibilidades de produção do conhecimento e assim, adotarem postura responsável em relação ao meio em que vivem”.

Refletindo sobre a fala da professora, nos reportamos ao método da alfabetização científica para desenvolver essa postura responsável e a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca.

De acordo com Chassot (2003), o ensino de Ciências deve proporcionar a todos os cidadãos conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento de capacidades necessárias para se orientarem em uma sociedade complexa, compreendendo o que se passa à sua volta.

As professoras P2 e P5, disseram ser importante, e ressaltaram que nesta fase os alunos são muito curiosos.

As crianças são curiosas e é preciso explorar essa curiosidade, como afirma Augusto (2010), ainda, que, nos anos iniciais do processo de escolarização, a criança apresenta uma curiosidade natural em relação aos fenômenos do mundo físico e biológico com o qual interage cotidianamente.

Assim sendo, os docentes precisam aguçar e explorar ainda mais essa curiosidade para que não se perca ao longo do processo de ensino aprendizagem visto que, segundo Carvalho (1998), se as crianças gostarem especificamente de Ciências têm maior probabilidade de serem bons alunos:

[...] se fizer sentido para as crianças, elas gostarão de Ciências e a probabilidade de serem bons alunos nos anos posteriores será maior. Do contrário, se esse ensino exigir memorização de conceitos além da adequada a essa faixa etária e for descompromissado com a realidade do aluno, será muito difícil eliminar a aversão que eles terão pelas Ciências (CARVALHO et al. 1998, p.6).

Para a professora P3, ensinar Ciências da natureza no Ensino Fundamental permite que a criança explore o conhecimento científico presente no seu dia a dia,

oferece a ela oportunidade de construir seu conhecimento através de experiências, isso tudo fará com que ela enxergue o mundo de forma mais ampla e aprenda a pensar de forma mais eficiente identificando os conceitos científicos em quase tudo que a cerca.

Analisando o conhecimento através de experiências, Sasseron e Carvalho nos esclarecem que:

A distinção entre os dois tipos de racionalidade propostos esboça-se na idéia de que, comumente, a racionalidade instrumental está ligada ao caráter técnico da resolução de problemas práticos enquanto que a racionalidade crítica busca tecer relações considerando distintos argumentos e evidências e preocupando-se com os desdobramentos sociais, ambientais, econômicos e/ou políticos das soluções alcançadas (SASSERON; CARVALHO, 2011, p.66).

A apropriação desses conceitos pode contribuir (a) para o ensino teórico e prático, levando o aluno a questionar o que vê e ouve; (b) para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza; (c) para a compreensão e valorização da sua cultura e (d) para intervir na natureza e saber utilizar seus recursos.

O ensino de Ciências deve ser problematizador, levar o alunos a questionar fatos como “manga com leite faz mal?” ou “por que é bom tomar chá de boldo quando o estômago está doendo?”. O ensino deve ser provocador, levar o aluno a querer mais, ir além do que está posto a ele nos livros didáticos. Sasseron; Carvalho (2011) nos dizem que devemos trabalhar atividades problematizadoras, cujas temáticas sejam capazes de relacionar e conciliar diferentes áreas e esferas da vida de todos nós, ambicionando olhar para as Ciências e seus produtos como elementos presentes em nosso dia-a-dia e que, portanto, apresentam estreita relação com nossa vida. Krasilchik; Marandino (2004) apontam a necessidade de os cidadãos serem capazes de discernir assuntos sobre Ciências e emitir julgamentos concernentes a tais saberes e suas implicações.

Nesse sentido, a professora P4 corrobora dizendo que o aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental pode melhorar a qualidade de vida dos alunos quando se ensina, por exemplo, alimentação saudável e cuidar do meio ambiente.

Para que o ensino de Ciências venha colaborar de forma efetiva na vida dos alunos, é preciso levar em conta o currículo escolar. Sasseron; Carvalho (2011) afirmam que o currículo desta disciplina deve ser relevante para a vida de todos os estudantes, não só para aqueles que pretendem seguir carreiras científicas, ainda, que os métodos de instrução devem demonstrar cuidados para a diversidade de habilidades e interesses dos estudantes.

Podemos constatar que as professoras têm conhecimento sobre a importância da aprendizagem dos conteúdos de Ciências que são trabalhados com os alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que é explicitado nos exemplos por elas mencionados: corpo humano, meio ambiente, saúde, alimentação, hábitos de higiene, lixo e efeito estufa.

Outra pergunta feita às professoras foi se há dificuldade em ensinar Ciências

as crianças, e quais seriam. Elas apontaram as seguintes respostas:

P1- Não digo dificuldade, mas um desafio que enfrento como professora de ciências é manter em todos os momentos um ambiente desafiador para o aluno.

A professora está preocupada em como manter um ambiente desafiador para seus alunos, e este ambiente será possível quando os professores se tornarem mediadores do processo de aprendizagem de seus alunos, visto que a prática de sala de aula não é simplesmente colocar em ação as instruções pensadas por outras pessoas. Para Sadalla (1989), o professor atua segundo sua sensibilidade e sua crença, sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão sobre suas ações nas práticas cotidianas de classe.

A ZDP [...] é a 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, 1989, p. 97).

A resposta da professora nos remete a Libâneo (2005) que faz uma pergunta fundamental: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática? Para ele:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessários estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Ainda pensando no ambiente desafiador que professora P1 cita, concordamos com Libâneo e acrescentamos que os professores precisam estar constantemente estudando, refletindo sobre sua teoria e prática, para que sua metodologia e seu processo avaliativo façam parte do processo de ensino aprendizagem e a ação pedagógica do professor e do aluno precisa voltar-se para uma prática histórica real. Segundo Freire (1975), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

P2- Uma das dificuldades é que os pais e professores não dão a mesma importância ao ensino de ciências como as disciplinas de português e matemática.

Chervel (1990) alerta para a tendência de se relacionar as disciplinas escolares e as acadêmico-científicas correlatas e que, muitas vezes, esse relacionamento é no sentido de sujeitar uma perante a outra. Assim, muitas vezes, a própria nomenclatura traz essa relação e a tradição instituída considera as disciplinas acadêmico-científicas como disciplinas de referência para as disciplinas escolares.

A própria organização da escola é sujeita aos ditames das comunidades disciplinares científicas que, volta e meia, determinam “currículos”, “conteúdos”, “matérias” etc. a serem desenvolvidos pelas escolas, muitas das vezes sem considerar a própria escola, a cultura escolar.

P3 - Para mim, a única dificuldade é a falta de alguns materiais e espaço para realizar algumas atividades práticas. Só lembrando que elas amam ciências,

amam pesquisar e aprender, basta nós, professores, guiarmos esse momento de aprendizagem.

Dessa forma, no processo de escolarização, é importante que a criança tenha oportunidades de participar de atividades investigativas, de realizar experimentos, testar hipóteses, questionar, apresentar suas opiniões interagindo com os colegas. Conforme salientam Viecheneski; Lorenzetti; Carletto (2012, p. 859-860):

[...] o papel do professor é propiciar um espaço favorável à descoberta, à pergunta, à investigação científica, instigando os alunos a levantar suposições e construir conceitos sobre os fenômenos naturais, os seres vivos e as inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias.

Ferreira et al (2017) propõem que a educação pode ser realizada em diferentes espaços, sendo ela classificada como ‘educação formal’ - aquela desenvolvida em um espaço estruturado de ensino; e ‘educação informal’ considerando qualquer atividade educacional organizada fora de um sistema educacional, assim, e o espaço informal de educação não é propriamente um espaço onde podem ser desenvolvidas habilidades como valores e atitudes:

A educação formal: cronologicamente classificada como “sistema de ensino” hierarquicamente estruturada, em execução desde o ensino primário até a universidade e incluindo, além de estudos acadêmicos em geral, uma variedade de programas e de instituições especializadas de formação técnica e profissional em tempo integral.

Educação informal: o processo verdadeiramente ao longo da vida através do qual cada indivíduo adquire atitudes, valores, habilidades e conhecimentos a partir da experiência diária e das influências educativas e dos recursos em seu ambiente - da família e dos vizinhos, de trabalho e diversão, a partir do lugar de mercado, da biblioteca e dos meios de comunicação de massa (FERREIRA, et al. 2017, p. 165).

As professoras P4 e P5 relataram que a dificuldade que encontram está relacionada ao conteúdo do livro didático, visto que o mesmo não está de acordo com o referencial curricular e as aulas precisam ser adaptadas/complementadas por conta disso.

Sem a pretensão de aprofundar as discussões em relação ao livro didático, iremos abordá-lo tendo em vista que uma das fontes de informação (se não a principal) dos docentes.

Considerando a importância que tem o livro didático nas aulas de Ciências, é necessário analisar e realizar a seleção dos mesmos de forma adequada. É inegável que este instrumento faz parte do cotidiano das aulas de Ciências, pois muitos professores normalmente trabalham apenas o livro didático como único recurso em suas aulas.

Dito isto, Nuñez et al. (2003) consideram que a seleção dos livros didáticos para o ensino de Ciências constitui uma responsabilidade de natureza social e política. Por outro lado, a quantidade de livros didáticos que circulam no mercado faz desse processo de seleção uma tarefa ainda mais complexa e exigente profissionalmente.

No entanto, ainda de acordo com os autores, nessa etapa de escolarização, muitos docentes sentem dificuldade em ensinar Ciências, o que pode estar relacionado com o processo da sua formação polivalente que não dá ênfase suficientemente aprofundada a essa área.

Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico. Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental.

CONCLUSÃO

Ao se estabelecer uma comparação entre os dados levantados na pesquisa e os referenciais estudados, pode-se afirmar que, por mais que haja divergências nos posicionamentos dos educadores, existe uma preocupação de ambos os lados, em buscar caminhos cada vez mais eficazes para o ensino de Ciências na escola. É importante considerar que, como em toda a pesquisa, esta revelou apenas alguns aspectos delimitados pela temática, pois a relação entre Ciências, ensino de Ciências e a alfabetização científica vai muito além das questões aqui analisadas, o que acontece, principalmente, devido às constantes e aceleradas mudanças que ocorrem na sociedade e refletem no contexto escolar.

A atuação do professor é de suma importância para que os alunos sejam alfabetizados cientificamente, para isso, seu papel deve ser de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois, desse processo, dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem no ensino de Ciências.

Constata-se assim que o ensino de Ciências na Educação Básica e a formação do educador desta disciplina são de grande relevância, uma vez que, historicamente, mudanças significativas vêm sendo delineadas, tanto nos conteúdos metodológicos, quanto na prática em sala de aula, o que confere a essa área o status de um campo complexo de estudos e investigações.

Com base nestas reflexões e após o aprofundamento dos estudos teóricos, esta pesquisa permitiu adquirir conhecimentos importantes sobre o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como um outro olhar em torno do papel fundamental dos professores em relação aos conteúdos abordados e suas práticas em busca de um ensino de Ciências de forma efetiva nos Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

BACON, F. **Tratado sobre a correção do intelecto**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril

Cultural, 1979.

BARROS, J. D. **Uma “Disciplina”** - Entendendo como funciona os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a História. OPSIS, Catalão, jan-jun 2011. 252-270.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências. 8 ed. São Paulo: **Cortez**, 2006.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>> Acesso em: 10 junho. 2018.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 137-166, 1990.

DELIZOICOV, D.; et al. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FABIANI, J.-L. À QUOI SERT LA NOTION DE DISCIPLINE? In: BOUTIER, J.; PASSERON, J.-C.; REVEL, J. Qu'est-ce Qu'une Discipline? Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2006. p. 07-34.

FERREIRA, M. Et al. **Indicadores de Alfabetização Científica**: um estudo em espaços não formais da cidade de Toledo, PR. ACTIO, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 159-176, jul./set. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Castelo%20Branco/Downloads/6801-24523-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2018.

FOUREZ, G. **Crise no Ensino de Ciências?** Investigações em Ensino de Ciências. Porto Alegre, v.8, n.2, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf>. Acesso em: 10 junho. 2018.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

HURD, P. D. **Scientific Literacy**: New Minds for a Changing World, Science Education, v. 82, n. 3, 407-416, 1998.

KRASILCHIK, M; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

NÚÑEZ, I.B., RAMALHO, B.L., SILVA, I.K.P., CAMPOS, A.P.N. **A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor**. O caso do ensino de ciências. Revista Iberoamericana de Educación, 2003. Disponível em: < <http://www.rioei.org/deloslectores/427Beltran.pdf> > Acesso em 08 de Junho de 2018.

Paulo: Moderna, 2004. 88 p. (Cotidiano Escolar).

POPPER, K. R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental**: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.13, n.3, p.333-352, 2008.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação**: relações entre ciências da natureza e escola. *Belo Horizonte*. v.17 n. especial, p. 49-67, novembro, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00049.pdf>. Acesso 12 de junho de 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSÕES ALGÉBRICAS APOIADO POR COMPUTADOR

Alex Junior Avila

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Lages, Santa Catarina

EneDir Guimarães de Oliveira Junior

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Lages, Santa Catarina

Wilson Castello Branco Neto

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Lages, Santa Catarina

Ailton Durigon

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Lages, Santa Catarina

RESUMO: Este trabalho apresenta uma ferramenta para a manipulação de expressões algébricas para auxiliar professores e estudantes de matemática do ensino fundamental no processo de ensino-aprendizagem deste conteúdo. O software proposto visa aproximar teoria e prática e possibilitar aos professores uma nova forma de apresentar os conteúdos. Para isso, além de apresentar os conceitos que proporcionam uma visão geral sobre o conteúdo, o sistema permite que o aluno digite uma expressão algébrica de seu interesse e elabora a resolução passo a passo da mesma. Além disto,

ele apresenta uma explicação sobre cada uma das manipulações algébricas realizadas, com o objetivo de facilitar o entendimento do aluno. Para a construção da ferramenta foram utilizados conceitos da área de compiladores e sistemas especialistas, o que evidencia que teorias clássicas da computação podem contribuir ativamente como ferramenta pedagógica na resolução de problemas algébricos.

PALAVRAS-CHAVE: Equações. Ensino-aprendizagem. Compilador. Sistema especialista.

TEACHING-LEARNING OF THE ALGEBRAIC EXPRESSION SUPPORTED BY COMPUTER

ABSTRACT: This project introduces a tool for handling algebraic expressions to help elementary school teachers and students of mathematics on the teaching-learning process of it. The proposed software aims for getting closer theory and practice and providing to teachers a new way of presenting the contents. For reaching this target, it presents the concepts that provide an overview on the subject and elaborates step-by-step resolution of the problems proposed by the user. In addition, it presents an explanation of each manipulation performed in order to facilitate the student understanding it. Concepts of compilers and expert systems were used to

develop this tool, what evidences that classical theories of computation can be applied as a pedagogical tool in solving algebraic problems.

KEYWORDS: Equations. Teaching-learning. Compiler. Expert system.

1 | INTRODUÇÃO

A matemática é, em geral, considerada uma disciplina muito complexa pelos alunos. Segundo Fiorentini e Morin (2001), inúmeras vezes, a aversão a esta disciplina está relacionada ao estudo da álgebra, que se destaca como um dos conteúdos da matemática elementar com menores índices de acertos em exames como vestibulares e o ENEM.

A busca pelo aperfeiçoamento de métodos e técnicas que visam um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados em sala de aula tem sido o objeto de estudo de muitos pesquisadores (GRAMANI e SCRICH, 2013).

Na internet, existe uma grande quantidade de softwares matemáticos disponíveis para utilização, cada um com uma metodologia específica para atingir um objetivo comum a todos: auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Um destes softwares é o *IFMath*, desenvolvido no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Lages, que propõe resoluções passo a passo de conteúdos matemáticos apresentando sua fundamentação teórica.

Este trabalho tem como objetivo central apresentar um sistema especialista que realiza manipulações em expressões algébricas informadas dinamicamente pelo usuário para ser integrado ao *IFMath*, com o intuito de auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de matemática, apresentando ao usuário cada passo da resolução dos problemas, juntamente com o embasamento teórico para o entendimento da resposta.

2 | EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

2.1 Ensino da matemática

As limitações da aprendizagem de matemática são um relato de diversos estudantes. Eles enfrentam dificuldades que acabam por gerar altos índices de reprovação. Conforme aponta França et al. (2007), nem mesmo os alunos aprovados conseguem efetivamente utilizar esse conhecimento de fundamental importância.

As transformações sociais implicam em mudanças na educação e nessa perspectiva surgiram tendências metodológicas que pretendem mudar o panorama da educação matemática. Zorzan (2007) e Maior e Trobia (2009) destacam como as principais tendências a etnomatemática, modelagem, história e filosofia, investigação matemática, resolução de problemas e a tecnologia.

Perius (2012) relata que a incorporação dos recursos obtidos pelos avanços tecnológicos na prática pedagógica dos professores pode facilitar o entendimento do aluno, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e atraente.

2.2 Trabalhos relacionados

Existe uma vasta gama de softwares educacionais disponíveis na internet, por esse motivo foi realizado um estudo de caso, com o propósito de identificar os principais aspectos que um software educacional para o ensino de álgebra deve apresentar. Tomando como base as características do *IFMath*, foram selecionados três softwares online de uso gratuito para realizar o presente estudo de caso, conforme segue:

- *WolframAlpha*: É uma enciclopédia virtual que aborda as mais diferentes disciplinas, entre elas a matemática. Entre os módulos oferecidos para resolver problemas matemáticos, existe o módulo algébrico, cujo fator de destaque é sua eficiência em reconhecer automaticamente as expressões algébricas informadas pelo usuário. Ele apresenta o resultado final das expressões algébricas, juntamente com uma representação gráfica necessária, porém ele não apresenta a resolução passo a passo da expressão, em sua versão gratuita.

- *Symbolab*: Trata-se de uma calculadora online que oferece suporte a diversos conteúdos matemáticos, entre eles a álgebra. Assim como o *WolframAlpha*, destaca-se por sua eficiência em reconhecer expressões algébricas. Exibe o resultado final das expressões algébricas, oferecendo ao usuário a possibilidade de visualizar todos os passos realizados para resolvê-las, juntamente com o seu embasamento teórico. Ele também disponibiliza uma representação gráfica da expressão.

- *GeoGebra*: É um software matemático que permite realizar construções geométricas, sendo uma ferramenta dinâmica e interativa de ensino. Ele se destaca pela capacidade de representar graficamente expressões algébricas de forma dinâmica tornando possível o acesso a outras informações como o valor das raízes e alguns dados adicionais. Diferente dos softwares apresentados anteriormente, o *GeoGebra* não é focado na resolução das expressões algébricas, mas sim em sua representação gráfica.

2.3 IFMATH

O *IFMath* é uma aplicação web gratuita e em português que realiza a resolução de exercícios matemáticos. Ele apresenta os resultados detalhados, o embasamento teórico que justifica a resposta, conceitos, curiosidades e propriedades sobre o tema, bem como a visualização gráfica necessária para interpretação do problema, observando o que preconizam Rocha e Campos (2008), sobre a avaliação da qualidade de um software educacional. Diante disso, pode auxiliar tanto o docente no ensino, bem como o discente no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que a aplicação é acessível por qualquer dispositivo que possua acesso à Internet e um navegador. Além disso, o sistema permite que o usuário informe os dados de entrada para os algoritmos, realizando o processamento das respostas de forma dinâmica, com base neste parâmetro. Isso possibilita ao usuário testar diferentes entradas, permitindo uma ampla interpretação sobre os conteúdos estudados.

O *IFMath* contempla números e operações, geometria, álgebra e funções, representando uma boa parcela dos conteúdos abordados na disciplina de matemática da Educação Básica. Entretanto, esta aplicação não possuía um módulo para manipulações algébricas, um importante e complexo conteúdo, que é o objeto deste trabalho.

Diante da proposta do *IFMath* em resolver exercícios informados pelo usuário, apresentando a solução passo a passo e a fundamentação teórica, torna-se necessário trabalhar com expressões algébricas de maneira dinâmica. Para isso, a utilização de um Sistema Especialista (SE) é uma das soluções aplicáveis, visto que eles vêm contribuindo com a solução de problemas nas mais diversas áreas, inclusive no ensino de matemática. Entretanto, antes disto é necessário averiguar a validade sintática e compreender de uma maneira computacionalmente processável a estrutura da expressão. Para isso, a aplicação das técnicas de compiladores, especialmente as análises léxica e sintática e a geração de código intermediário, se faz necessária.

3 | COMPILADORES

Os compiladores são ferramentas que, de forma simplificada, realizam a leitura de um programa escrito em uma linguagem (linguagem fonte) e a traduzem para uma outra linguagem (linguagem alvo) mantendo a semântica original (AHO et al., 2008). Inicialmente, os compiladores eram utilizados para traduzir códigos em linguagens de alto nível para linguagens de baixo nível, realizando otimizações importantes para resolver problemas de limitações de hardware. Entretanto, seus conceitos passaram a ser aplicados na superação de obstáculos em diferentes áreas, como na construção de tradutores automáticos e mineração de dados.

Cooper e Torczon (2014) indicam que a estrutura de um compilador é normalmente dividida em duas partes, o *front end* e o *back end*, e cada uma delas possui etapas com funções e objetivos específicos. O *front end* objetiva a compreensão da linguagem-fonte, garantindo que o programa esteja bem formado, para transformá-lo em uma representação intermediária que possa ser utilizada pelo *back end* (SINGH et al., 2008). Utilizando padrões definidos por expressões regulares, a primeira etapa consiste na análise léxica, que subdivide o programa em partes chamadas de *tokens*. A segunda etapa, a análise sintática, analisa todos os *tokens* a partir de

uma gramática livre de contexto a fim de encontrar erros por meio da representação do código por uma árvore de sintaxe. Utilizando esta árvore, o analisador semântico verifica a consistência semântica do programa e reúne informações necessárias para as próximas etapas. A geração de código intermediário, que representa a quarta etapa do processo de compilação, gera uma representação explícita de baixo nível do programa para uma máquina abstrata.

Utilizando a representação intermediária do programa gerada pelo *front end*, o *back end* realiza o mapeamento dessa representação em um conjunto de instruções da máquina alvo (COOPER e TORCZON, 2014). Na quinta etapa, ocorre a otimização deste código com o intuito de produzir um código na linguagem alvo que utilize menos recursos. Por fim, na sexta etapa, é realizada a geração do código na linguagem alvo.

Somente a análise léxica, sintática e geração de código intermediário são de interesse deste trabalho.

4 | SISTEMAS ESPECIALISTAS

A inteligência artificial é definida por Luger e Subblefield (2008) como o ramo da computação preocupada com a automação de comportamento inteligente. Dentre as técnicas existentes dentro da inteligência artificial, os sistemas especialistas (SE) se destacam por reproduzir o conhecimento de um especialista humano em uma área específica e bem delimitada.

Para que um sistema seja considerado especialista, Durkin (1994) afirma que este deve possuir ao menos os seguintes módulos: uma base de conhecimento, que armazena por meio de um formalismo o conhecimento de um perito da área para ser utilizado em todas as consultas ao sistema; uma memória de trabalho, que contém todos os fatos descobertos durante uma consulta; e um mecanismo de inferência para associar os fatos presentes na memória de trabalho com as regras armazenadas na base de conhecimento para concluir novos fatos. A Figura 1 representa como esses módulos se relacionam entre si e com o usuário.

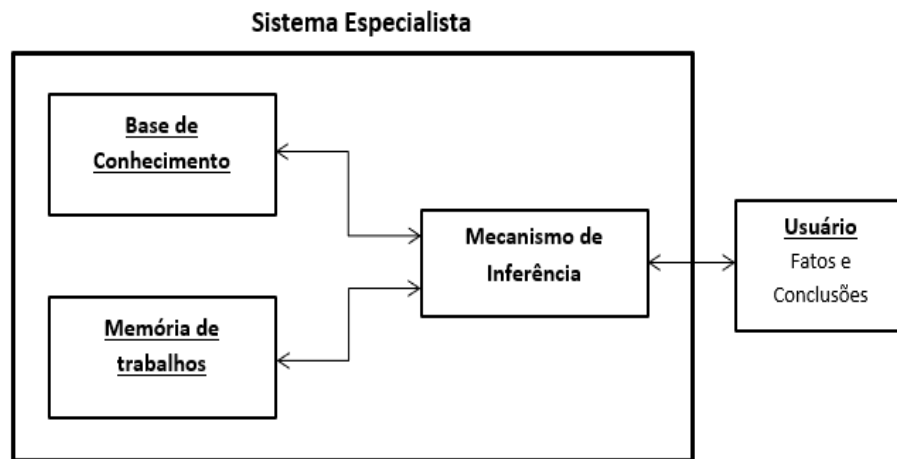


Figura 1 - Sistema especialista baseado em conhecimento FONTE: Durkin (1994)

Tendo em vista a necessidade de explicar ao usuário os passos para resolver uma expressão, o mecanismo de explanação é um módulo adicional de extrema importância para o SE projetado neste trabalho. Conforme aponta Durkin (1994), esse mecanismo é responsável por explicar ao usuário o raciocínio que está sendo executado pelo SE, justificando o motivo das conclusões do sistema. Através da utilização deste mecanismo, é possível explicar a resolução das expressões. Prover essas explicações sobre um domínio não trivial é essencial para o usuário entender como funciona o processo de resolução de um determinado problema.

O conhecimento do especialista humano pode ser representado de várias maneiras processáveis pelo computador chamadas de formalismo. Entre os inúmeros formalismos existentes, destacam-se: lógica ou cálculo proposicional, lógica ou cálculo de predicados, ontologias, *frames*, redes semânticas e regras de produção.

As regras de produção (RP) são estruturas comuns e eficientes para resolver problemas quando o SE deve gerar novas informações a partir de inferências sobre fatos conhecidos (DURKIN, 1994). As RP são uma forma de conhecimento estrutural, pois associam um fato com uma ação, descrevendo assim como resolver um problema. A estrutura de uma RP associa-a logicamente com um antecedente ou premissa e uma consequência ou conclusão. Como exemplo, **se** o antecedente/premissa é verdadeiro, **então** a regra infere que a consequência/conclusão é verdadeira também. Por suas características, este é o formalismo escolhido para representar o conhecimento neste trabalho.

5 | MATERIAIS E MÉTODOS

Devido ao emprego de conhecimentos existentes a serem aplicados na prática a fim de resolver um problema específico, esta pesquisa é definida como aplicada. Conforme aponta Gil (2010), a pesquisa aplicada é voltada à aquisição de conhecimentos para aplicação em uma situação específica.

A presente pesquisa é considerada qualitativa, pois se interpreta fenômenos e atribui-se significados sem requerer de técnicas e métodos estatísticos. Marconi e Lakatos (2011) descrevem que a metodologia qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento de forma indutiva pelo próprio autor.

Os procedimentos técnicos adotados neste trabalho classificam-se como uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Segundo Gil (2010), uma pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em materiais já publicados. Sendo assim, por utilizar o conhecimento elaborado por outros autores e interligando-os com a parte prática do estudo nas suas fases iniciais, esta pesquisa é considerada uma pesquisa bibliográfica. Ainda para Gil (2010), o estudo de caso é um profundo e exaustivo estudo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu conhecimento amplo e detalhado. Portanto, como este trabalho se propõe a estudar algumas soluções disponíveis no mercado a fim de identificar as qualidades de cada uma, esta etapa do mesmo pode ser considerada um estudo de caso.

Para uma melhor organização, a metodologia para o desenvolvimento do presente trabalho foi dividida em etapas. O início deu-se com o desenvolvimento do módulo do compilador na linguagem *Java*. Para isso, foram definidas as expressões regulares, mostradas na Figura 2, que determinam os padrões de entrada válidos.

$L \rightarrow \{ A-Z, a-z, _ \}$	$= \rightarrow =$	$\{ \rightarrow \{$
$D \rightarrow \{ 0-9 \}$	$\langle \rangle \rightarrow \langle \rangle$	$\} \rightarrow \}$
$id \rightarrow L(D L)^*$	$\leq \rightarrow \leq$	sen \rightarrow sen
id_com_coeficiente \rightarrow numero_natural id	$< \rightarrow <$	cos \rightarrow cos
numero_natural \rightarrow $D(D)^*$	$\geq \rightarrow \geq$	tg \rightarrow tg
numero_decimal \rightarrow $D(D)^*, D(D)^*$	$> \rightarrow >$	raiz \rightarrow raiz
+ \rightarrow +	$(\rightarrow ($	raizq \rightarrow raizq
- \rightarrow -	$) \rightarrow)$	log \rightarrow log
* \rightarrow *	[\rightarrow [log10 \rightarrow log10	
/ \rightarrow /] \rightarrow]	; \rightarrow ;
^ \rightarrow ^		

Figura 2 - Expressões regulares para expressões algébricas.

Estas expressões regulares foram utilizadas na implementação do analisador léxico, que tem a função de identificar símbolos válidos das expressões algébricas através da leitura e análise das cadeias de caracteres que a compõe. Para cada símbolo válido identificado é gerada uma saída chamada de *token*. Os símbolos &, # e @ são exemplos de caracteres inválidos identificados pela análise léxica.

Em seguida, foi definida uma gramática livre de contexto LL para especificar como formar expressões válidas. A Figura 3 exhibe a gramática elaborada neste trabalho.

Tal gramática foi utilizada na implementação do analisador sintático descendente preditivo, que tem como principal objetivo averiguar a validade da sequência de *tokens* perante uma linguagem gerada pela gramática livre de contexto, ou seja, verificar se correspondem a uma expressão algébrica válida. Nesta etapa, por exemplo, são identificados parênteses sem fechamento, a ausência de operadores e operandos em uma operação, dentre outras inconsistências.

Para finalizar o desenvolvimento do compilador, foi implementado o gerador de código intermediário. Para isso, foi utilizado um esquema de tradução dirigido por sintaxe L-Atribuído, que consiste na adição de ações semânticas nas produções da gramática. A Figura 4 exibe uma parte da gramática com ações semânticas inseridas no corpo das produções.

A *AS6* apresentada na figura 4 cria uma nova operação do código de três endereços por meio de uma quádrupla expandida. Por sua vez, a *AS3* é responsável por registrar o sinal de comparação, assim como, registrar a quádrupla inicial da expressão algébrica no lado esquerdo e direito do sinal de comparação. As demais ações semânticas exibidas na Figura 4 realizam a deslocamento dos valores referentes à posição e ao nível para os níveis mais profundos da árvore de derivação. Esses valores são utilizados na criação das quádruplas e são importantes para a resolução do problema pelo sistema especialista. É importante destacar que outras ações foram inseridas no corpo de todas as produções da gramática exibida na Figura 3.

$E \rightarrow TCT$	$P' \rightarrow \wedge OP' \mid \epsilon$
$C \rightarrow = < > > = < = < >$	$O \rightarrow SF$
$T \rightarrow MT'$	$S \rightarrow + - \mid \epsilon$
$T' \rightarrow +MT' \mid -MT' \mid \epsilon$	$F \rightarrow FUNC \mid (T) \mid [T] \mid \{T\} \mid id \mid id_com_coeficiente \mid$
$M \rightarrow PM'$	$numero_natural \mid numero_decimal$
$M' \rightarrow *PM' \mid /PM' \mid \epsilon$	$FUNC \rightarrow sen(T) \mid cos(T) \mid tg(T) \mid raizq(T) \mid raiz(T; numero_natural) \mid$
$P \rightarrow OP'$	$log10(T) \mid log(T; numero_natural)$

Figura 3 - Gramática livre de contexto LL para expressões algébricas.

A última etapa correspondeu à modelagem, implementação e validação do SE. Inicialmente, foi definido junto à um especialista em matemática as regras para as manipulações algébricas a serem incorporadas ao sistema. Essas regras representam o passo a passo para a resolução de um problema que um professor normalmente ensina aos alunos. Elas são fundamentais para atingir o propósito deste trabalho, pois através de sua utilização, torna-se possível vincular a teoria pertinente ao assunto com cada passo da resolução.

$E \rightarrow AS1 T_1 C AS2 T_2 AS3$

$T \rightarrow AS5 M T' AS6$

Ações semânticas (AS)	
Código	Código-fonte
AS1	$T_1.position = 0;$ $T_1.level = 0;$
AS2	$T_2.position = 1;$ $T_2.level = 0;$
AS3	$E.param1 = T_1.addr;$ $E.comp = C.addr;$ $E.param2 = T_2.addr;$
AS5	$M.position = T.position;$ $T'.position = T.position;$ $M.level = T.level;$ $T'.level = T.level;$
AS6	<pre> if (T'.value) { T.addr = new Temp(); AddNewOperation(T'.op, M.addr, T'.addr, T.addr, T.posicao, T.level); } else { T.addr = M.addr; } </pre>

Figura 4 - Gramática livre de contexto com ações semânticas.

O SE analisa o código de três endereços gerado pelo compilador com o objetivo de identificar padrões que se encaixam nas regras definidas junto ao especialista. Ao encontrar uma combinação, é realizada uma série de transformações sobre o código, gerando uma representação da resolução ensinada pelos professores aos alunos. Esse processo é iterativo, sendo repetido até o SE encontrar a solução do problema. A representação conceitual do funcionamento do SE e de suas regras de produção é apresentada na Figura 5.

Em seguida, realizou-se a implementação do SE que efetua manipulações algébricas com base nas regras definidas previamente. O SE recebe as expressões algébricas informadas pelos usuários, após serem verificadas e transformadas pelo compilador, e retorna o resultado das manipulações das mesmas em notação LaTeX, para facilitar ao leitor a visualização dos dados, principalmente das fórmulas matemáticas.

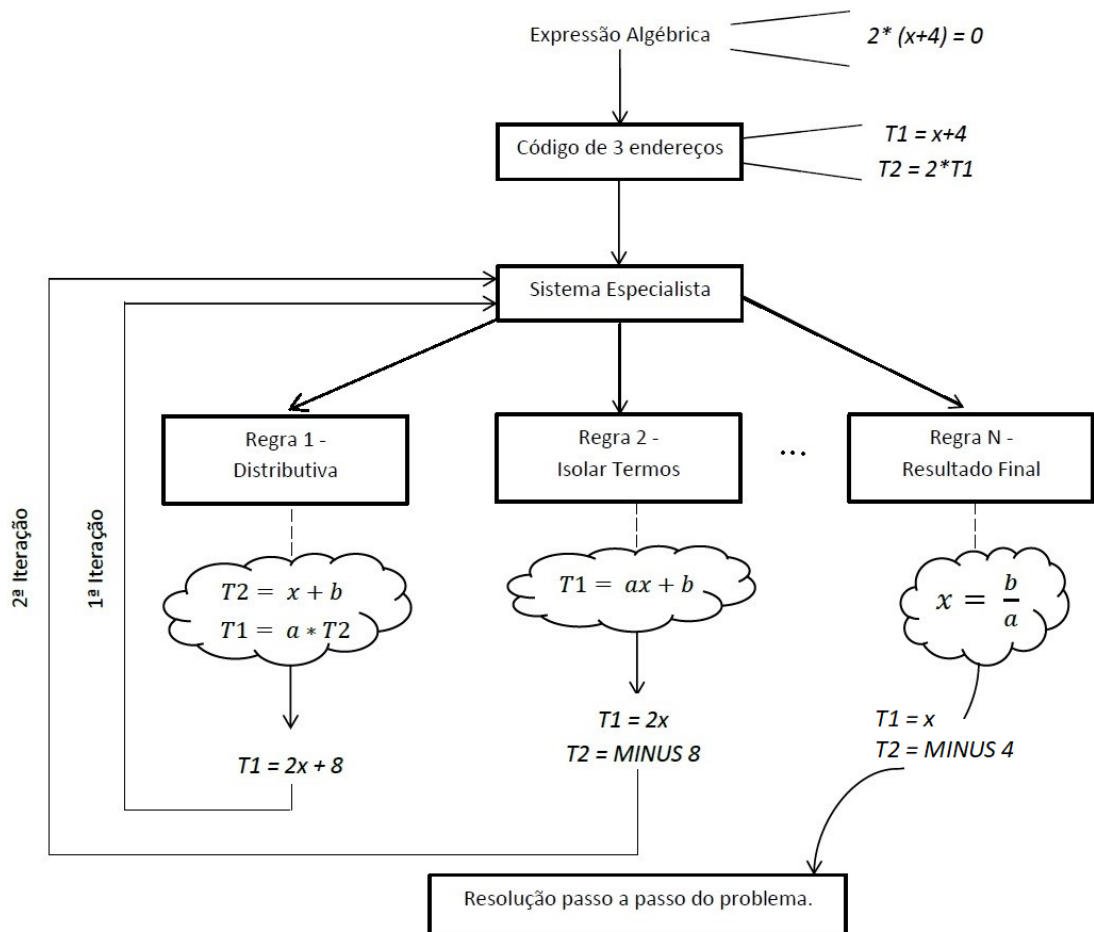



Figura 5 - Representação conceitual do SE e suas regras de produção

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ferramenta proposta por este estudo busca aproximar teoria e prática, visando o desenvolvimento cognitivo do aluno, e possibilitar aos professores uma nova forma de apresentar os conteúdos. Para isso, o desenvolvimento foi dividido em duas partes, uma conceitual e outra voltada às manipulações algébricas. Tal abordagem, igualmente utilizada nos demais módulos do *IFMath*, gerou uma padronização de funcionamento e interfaces de todo o sistema.

A parte conceitual apresenta o embasamento teórico necessário sobre o tema. Como mostra a Figura 6, esses conceitos encontram-se no menu *Definição* e proporcionam uma visão geral sobre o conteúdo, servindo como base para a construção do conhecimento do aluno. A teoria necessária para elaboração deste material foi obtida em livros de matemática utilizados no ensino fundamental e médio. Este processo foi acompanhado por um professor de matemática, visando contemplar todos os conceitos necessários e organizá-los da melhor maneira, levando em consideração o aspecto pedagógico. Além da teoria, são apresentados exemplos de resoluções de equações de 1º grau geradas pelo software para permitir um vínculo entre a teoria e a prática, possibilitando assim um melhor entendimento do conteúdo pelos estudantes.

IFMath  Equação do 1º Grau Colaboradores

Definição

Resolução Dinâmica

Equação

É toda sentença matemática que exprime uma relação de igualdade entre duas expressões algébricas e uma ou mais incógnitas (**variáveis ou valor desconhecido**) que são designadas por letras. Dessa forma, toda equação possui: Sinal de igualdade; Primeiro membro (**antes do sinal de igualdade**) e segundo membro (**depois do sinal de igualdade**).

Equação do 1º Grau

É toda equação com uma incógnita (**geralmente "x"**) que pode ser escrita na forma $ax + b = 0$, onde **a** e **b** são números reais, e **a** $\neq 0$.

Como resolver uma equação do primeiro grau?

O propósito de solucionar uma equação do 1º grau é descobrir o valor da incógnita, ou seja, encontrar o valor da incógnita que torna a igualdade verdadeira. Este valor encontrado chama-se **raiz**. Para esse fim, deve-se isolar os elementos desconhecidos em um dos lados do sinal de igual e os valores constantes do outro lado. Todavia, é importante observar que a mudança de posição desses elementos deve ser feita de forma que a igualdade continue sendo verdadeira. Quando um termo da equação mudar de lado do sinal de igual, devemos inverter a operação. Desta forma, se tiver multiplicando, passará dividindo, se tiver somando, passará subtraindo e assim por diante.

Exemplo 1

$$3x - 4 = x + 6$$

Solução da Equação


Exemplo 2

$$3(x - 4) = 7x - 2$$

Solução da Equação

Figura 6 – Interface de conceitos sobre tema.

Por sua vez, o manipulador algébrico é responsável por elaborar a resolução passo a passo dos problemas propostos pelo usuário tomando como base as regras levantadas com um professor de matemática. Ele utiliza conceitos de compiladores para a validação e geração de uma representação intermediária da expressão algébrica que será manipulada pelo sistema especialista. A Figura 7 mostra a resolução de um problema pelo manipulador algébrico desenvolvido neste trabalho. Ressalta-se que no campo de edição existente na parte superior da interface, o usuário pode digitar qualquer expressão algébrica de seu interesse. Ao clicar no botão Calcular, a expressão será verificada pelo compilador e, se estiver correta, sua representação intermediária é repassada ao sistema especialista, o qual realiza as manipulações adequadas e apresenta o resultado.

IFMath  Equação do 1º Grau Colaboradores

Definição

Resolução Dinâmica

Calculo do valor de x em uma Equação do 1º Grau

Equação Calcular Limpar

$$x - (3 + (4 - x)) = -x + 2$$

$$x - 3 - 4 + x = -x + 2$$

$$x + x + x = 3 + 4 + 2$$

Os termos semelhantes foram isolados. As variáveis foram movidas para a esquerda da igualdade e as constantes foram movidas para a direita. Ao trocar a posição de um termo perante a igualdade, é necessário mudar o seu sinal, aplicando a operação inversa. Neste caso, quando o termo mudou de posição, + passou a ser - e - passou a ser +.

$$3x = 9$$

$$x = \frac{9}{3}$$

$$x = 3$$

Figura 7 - Interface para resolução de equações de 1º grau

Uma explicação sobre cada uma das manipulações algébricas realizadas é disponibilizada pela ferramenta. Essas informações foram obtidas junto a um professor de matemática e incorporadas ao conhecimento do sistema especialista. Por padrão, esses detalhes não são apresentados em primeiro momento, podendo ser exibidos ou omitidos de acordo com o interesse do usuário. Para isso, basta o usuário clicar na seta localizada à direita de cada passo. O objetivo é complementar a teoria apresentada na interface de definição, possibilitando que o usuário visualize quais conceitos foram aplicados em cada passo da resolução do problema, aumentando assim o entendimento do mesmo sobre o assunto como um todo.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia, quando devidamente empregada na educação, passa a ser uma poderosa aliada no processo de ensino-aprendizagem ao ampliar as possibilidades na maneira de abordar os conteúdos. Os resultados alcançados por este estudo evidenciam que teorias clássicas da computação, como compiladores e sistemas especialistas, podem contribuir ativamente como ferramenta pedagógica na resolução de problemas algébricos ao permitir que o docente apresente o conteúdo de uma forma mais interessante e criativa, atraindo assim a atenção do discente, que, por sua vez, tem à disposição uma ferramenta para estudos extra classe.

A partir do desenvolvimento e incorporação do módulo algébrico no *IFMath*,

o usuário tem a disposição um recurso que possibilita a análise e interpretação de equações de primeiro grau de maneira dinâmica, ou seja, o usuário pode inserir qualquer equação de seu interesse no *software*. Este conteúdo constitui uma área essencial à compreensão da matemática, pois permite aos alunos uma visão mais ampla ao deixar de realizar apenas contas com números, passando a trabalhar com variáveis representadas por letras. Além disso, cada manipulação algébrica realizada para se alcançar a resposta é justificada através de um embasamento teórico, permitindo assim o desenvolvimento cognitivo do aluno sobre o conteúdo abordado.

REFERÊNCIAS

AHO, A. V.; SETHI, R.; ULLMAN, J. D. **Compiladores: princípios, técnicas e ferramentas**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Pearson Prentice Hall, 2008.

COOPER, K. D.; TORCZON, L. **Construindo Compiladores**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. Tradução: Daniel Vieira.

DURKIN, J.. **Expert systems: design and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

FIORENTINI, D.; MORIN, M. Â.. **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas, SP: FE/Unicamp – Cemmpem, 2001.

FRANÇA, K. V., SANTOS, J. A., SANTOS, L. S. B.. **Dificuldades na aprendizagem da Matemática**. Tese de licenciatura em Matemática Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus de São Paulo, 2007.

GIL, A. C.. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMANI, M. C. N.; SCRICH, C. R.. **Influência do desempenho educacional na escolha da profissão**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 868-883, 2013.

LUGER, G. L., STUBBLEFIELD, W. A., **Artificial Intelligence: Structures and Strategies for Complex Problem Solving**. 6ª ed. Benjamin Cummings, 2008.

MAIOR, L.; TROBIA, J.. **Tendências metodológicas de ensino-aprendizagem em educação matemática: resolução de problemas - um caminho**. Ponta Grossa, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia Científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas,2011.

PERIUS, A. A. B. **A tecnologia aliada ao ensino de matemática. Trabalho de conclusão de curso de especialista em mídias na educação para Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**. Porto Alegre, 2012.

ROCHA, Ana Regina; DE CAMPOS, Gilda H. Bernardino. **Avaliação da qualidade de software educacional**. Em aberto, v. 12, n. 57, 2008.

SINGH, R.; SHARMA, V.; VARSHNEY, M.. **Design and Implementation of Compiler**. 1ª ed.. Nova Deli: New Age International, 2008.

ZORZAN, A. S. L.. **Ensino-Aprendizagem: algumas tendências na educação matemática**. Revista Ciências Humanas. URI - Frederico Westphalen, 2007.

ENTRE FLORES, CHÁS E TRAJETOS: MAPAS QUE MOSTRAM NOSSOS PERCURSOS

Denise Wildner Theves

Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter
Faculdade de Educação – Porto Alegre-RS
Colégio Evangélico Alberto Torres - CEAT
Lajeado-RS

Deise Ana Marchetti

Colégio Evangélico Alberto Torres - CEAT
Lajeado-RS

BETWEEN FLOWERS, CHAS AND TRAJECTS: MAPS SHOWING OUR PATHWAYS

ABSTRACT: Maps made by children reveal traces of their thinking traced by marks of their cultural and social context. Having their own way of representing their experiences in the relationships they establish with space, their maps express the encounter with the space of life and of spatiality as geographical subjects. Taking into account these assumptions, this work deals with moments of experiences, reading and spatial representation of a group of children of five and six years old, in a community school, located in the municipality of Lajeado (RS). The intention was to expand the possibilities of working with the lived spatiality and the cartography with the children.

KEYWORDS: Living space. Children. Experiential maps.

RESUMO: Os mapas feitos pelas crianças revelam traços do seu pensamento atravessados por marcas do seu contexto cultural e social. Tendo um jeito próprio de representar as suas vivências nas relações que estabelecem com o espaço, seus mapas expressam o encontro com o espaço da vida e da espacialidade enquanto sujeitos geográficos. Levando em consideração esses pressupostos, este trabalho aborda momentos de vivências, leitura e representação espacial de uma turma de crianças de cinco e seis anos, em uma escola comunitária, localizada no município de Lajeado (RS). O intuito foi o de ampliar as possibilidades de trabalho com a espacialidade vivida e a cartografia com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço vivido. Crianças. Mapas vivenciais.

1 | INTRODUÇÃO

Refletir sobre a metodologia, repensar a base epistemológica e buscar o sentido do que e como se pode fazer a leitura e a compreensão do mundo com a Geografia, tem sido o desafio enquanto professores e pesquisadores. Processo no qual, tem-se

buscado criar alternativas que proponham a leitura do mundo com as crianças.

Destaque-se que na escola pode-se estabelecer a interlocução com o mundo vivido pelas crianças, fazendo a sua leitura, buscando uma Geografia “das” e “com” as crianças, através da sua linguagem e expressão da espacialidade. Para isso, é fundamental mudanças na forma de ver as crianças e de considerá-las no processo de ensino-aprendizagem, afinal em nossa ação docente, as crianças nos formam, nos modificam e nos fazem repensar a nossa docência.

As relações que as crianças estabelecem com o espaço são singulares e representadas de um jeito próprio. Relações e pensamentos que são revelados em seus mapas, que expressam o que elas veem, sentem, vivenciam, aprendem e também elementos do seu imaginário, aspectos esses imbricados pelas marcas do seu contexto cultural e social.

Assim, com seus mapas tem-se a possibilidade de estabelecer aproximações na compreensão da lógica das crianças na leitura e na representação do espaço, tornando-se meios para compreender os processos de como se pode buscar a compreensão do mundo.

Levando esse aspecto em consideração, propor situações para a leitura e a representação do espaço com as crianças, na perspectiva de estabelecer uma relação dialógica mais intensa, curiosa com os seus saberes e o cotidiano, apresenta-se como uma proposta didática significativa e carregada de sentidos.

Alicerçado nessas premissas este trabalho aborda momentos de vivências, leitura e representação espacial de uma turma de crianças de cinco e seis anos, na escola de Educação Infantil, em 2016. Neste, foram propostos momentos de interação, reflexão e atividades nos quais as crianças expressaram e representaram graficamente as maneiras como acontecem as suas apropriações no espaço vivido. Esses movimentos, que expressam suas territorialidades, também puderam ser compreendidos nas suas falas, transcritas em um diário de pesquisa.

Durante os momentos de interação com as crianças, foram propostos questionamentos, observados seus trabalhos e seus comentários durante as atividades, buscando compreender os registros feitos e os sentidos atribuídos por elas. A interação com as crianças foi realizada pela professora da turma e em outros momentos com uma turma de alunos da quinta série e sua professora.

Os registros feitos e os mapas elaborados foram analisados a partir de pressupostos teóricos da educação e da ciência geográfica, no que tange à construção, à expressão de vivências e aos conhecimentos sobre o espaço vivido por essas crianças.

2 | MAPEANDO COM AS CRIANÇAS: OS CONTEXTOS, AS PROPOSTAS

A proposta foi realizada junto a uma turma de alunos da Educação Infantil, em uma escola comunitária, de confissão luterana, mantida pela Instituição Sinodal de

Assistência, Educação e Cultura (ISAEC), localizada no Bairro Centro, da cidade de Lajeado (RS). A turma frequentava a escola no turno da manhã e era composta por vinte e duas crianças, sendo quatorze meninas e oito meninos, com idades entre cinco e seis anos.

A turma que se intitulava a “Turma do Armando”, nome escolhido a partir de uma história contada no início do ano letivo, estava estudando os chás e flores e resolveu, junto com a professora, montar um canteiro no pátio da escola. Para montar esse canteiro era necessário que fossem adquiridas as mudas.

Em uma roda de conversas, foi decidido que essas mudas seriam compradas em uma agropecuária que fica próxima à escola. A partir dessa decisão, a professora propôs que cada aluno desenhasse como imaginava que é o caminho até essa agropecuária. Então, cada criança fez esse desenho antes de realizar o trajeto que, em seguida, foi percorrido até o local da venda das mudas.

O deslocamento da escola até a agropecuária foi realizado em meio à muitos comentários das crianças e realizar esse trajeto foi uma oportunidade de perceber aspectos da espacialidade das crianças. As mudas foram compradas em meio a muita alegria e o retorno a escola foi também um momento em que as crianças fizeram muitos comentários sobre os lugares observados e os seus deslocamentos pelos locais. As fotos das figuras 1 e 2 apresentam momentos do deslocamento.



Figuras 1 e 2 – Saindo da escola para ir até a agropecuária

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

Ao retornar à escola, foram feitos novos questionamentos sobre as possibilidades de representar cartograficamente a vivência de ir até a agropecuária, através da criação de um mapa vivencial coletivo. As crianças, muito animadas envolveram-se

na atividade e ouviram o que os colegas tinham a dizer sobre o caminho e os desenhos foram sendo feitos em parceria com muitas conversas e trocas de informações das crianças entre si.

A expressão mapa vivencial aqui é utilizada para identificar a produção de representações cartográficas das vivências das crianças nos lugares, na perspectiva de sua lógica espacial e sua linguagem. Os mapas vivenciais não são considerados aqui simples desenhos, nem se busca neles apenas enfatizar a necessidade de serem seguidas as regras rígidas da planificação cartográfica. Assim, a expressão “mapas vivenciais”, insere-se no campo de estudos da Geografia da Infância, sendo utilizada por Lopes e Vasconcellos (2005) e referenciada como um “modo de identificar as crianças como sujeitos criadores do processo de aprendizagem, a não apenas receptores do trabalho cartográfico”. (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p.70).

Nas atividades desenvolvidas e nos comentários feitos pelas crianças ficou evidenciado o interesse da turma pelo espaço e pelos mapas. A professora, percebeu as crianças muito envolvidas em comentários sobre a ida a agropecuária.

Depois de realizarem o plantio das mudas compradas, as crianças fizeram o mapa vivencial do caminho feito até a agropecuária. O primeiro mapa foi realizado de forma coletiva e depois cada um fez o seu.

A figura 3 apresenta o mapa coletivo da turma após a sua ida até a agropecuária.

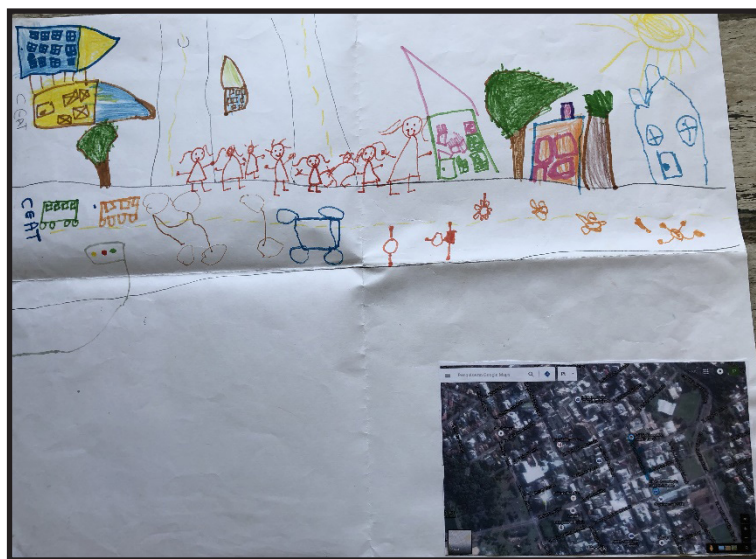


Figura 3 – Nosso mapa mostrando a ida até a agropecuária

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

As crianças interagiram entre si e em diversos momentos, observaram o mapa que havia sido feito de forma coletiva e que estava exposto na sala de aula, bem como o desenho em que representaram o trajeto imaginado, antes de percorrê-lo.

As figuras 4 e 5 evidenciam a representação feita pela mesma criança, através dos mapas vivenciais feitos antes e depois de realizar o percurso até a agropecuária.



Figura 4 – Como eu imagino o caminho até agropecuária



Figura 5 – O caminho até a agropecuária

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

Nos mapas de João Pedro (e das outras crianças também), ficou evidente o quanto o fato de percorrer o caminho até a agropecuária e representar o trajeto pode contribuir para que as crianças reflitam sobre o espaço e ampliem suas concepções sobre a representação. Por outro lado, ao propor que as crianças imaginassem o trajeto e o representassem, antes de realizar o deslocamento ofereceu oportunidades para que pensassem sobre o espaço e sua representação.

Em outro momento, através de um bilhete, os pais foram informados do interesse das crianças por atividades de observação do espaço e de seu mapeamento. Assim, os pais foram convidados a estimular as crianças a observarem o caminho de casa até a escola.

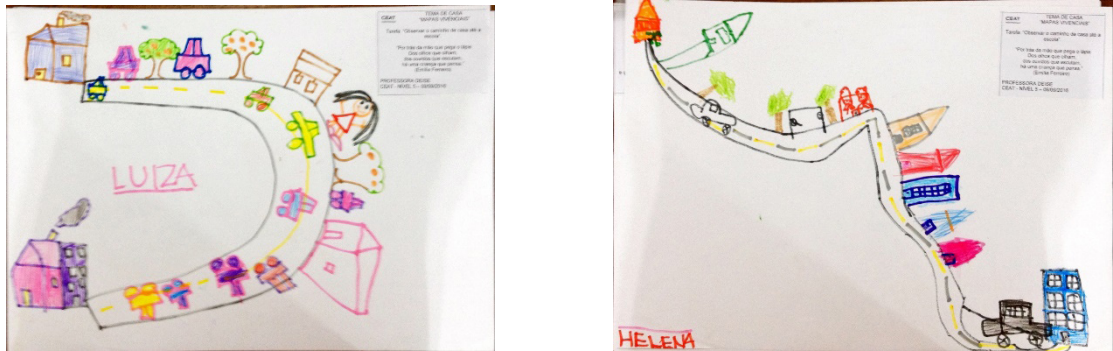
Na roda de conversas feita diariamente (rodinha), várias crianças contavam o que tinham observado ao realizarem o deslocamento para a escola ou desta para sua moradia. E depois de alguns dias, a professora propôs que as crianças fizessem o mapa de sua casa até a escola, tal como apresenta a figura 6. Novamente constatou-se que a atividade envolveu as crianças e provocou muitas falas que expressaram a espacialidade vivenciada.



Figura 6 – A nossa turma fazendo os mapas de casa até a escola

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

Desse momento, as figuras 7 e 8 apresentam os mapas feitos por duas crianças.



Figuras 7 e 8 – Mapa da casa até a escola

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

Em outra oportunidade, foi proposto que as crianças observassem uma parte do pátio da escola que é chamado de “Pátio de Ferro”.

Nos momentos de observação a professora foi estimulando as observações e fazendo questionamentos às crianças. Depois de vários momentos de observação e conversas, as crianças mapearam o pátio observado.

Com o intuito de ampliar as observações e interagir com as outras crianças que estudam na escola, foram propostos momentos de atividades com uma turma de alunos da quinta série do Ensino Fundamental. Essa turma era composta por vinte e seis alunos, sendo quatorze meninos e doze meninas, tendo estes entre dez e onze anos.

Para esses momentos, foi previsto que as crianças formassem pequenos grupos em que houvesse crianças das diferentes etapas e com isso, as atividades pudessem ser realizadas de forma a provocar a interação e as trocas sobre as diferentes leituras e vivências no espaço da escola, através do “Pátio de Ferro”.

Num primeiro momento, após o encontro das duas turmas e da formação dos pequenos grupos foi realizada a observação do “Pátio de Ferro”. Aos alunos da quinta série, foi uma oportunidade de relembrar situações vivenciadas nesse pátio e quais as permanências e modificações do mesmo, tal como apresentam as figuras 9 e 10.



Figuras 9 e 10 – Observando o pátio de ferro junto com colegas da 5ª série

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

Na sequência, nos mesmos grupos já formados, foi proposto que imaginassem como poderia ficar o “Pátio de Ferro” se fosse reorganizado por eles. Depois de imaginar e conversar sobre essa nova arquitetura, os grupos foram convidados a mapear como poderia ficar o pátio se fosse feito um projeto a partir das ideias advindas desse momento. Esse mapa foi elaborado no saguão da escola, pela proximidade com o pátio e por ser amplo. As figuras 12 e 13, apresentam momentos dessa interação e o mapa de um grupo.



Figura 12 – Momentos de interação e criação do mapa

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.



Figura 13 – Mapa do Pátio de Ferro: Queremos que ele seja assim...

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

Quando os mapas ficaram prontos, foram trocados entre os grupos, oportunizando a leitura dos mapas com as propostas dos diferentes grupos e nesse momento as crianças tiveram a ideia de fazer maquetes dos projetos criados. As maquetes foram realizadas de forma coletiva, na sala de aula da quinta série. As figuras 14 e 15 apresentam alguns desses momentos.



Figuras 14 e 15 – Fazendo maquetes com os colegas da 5ª série

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

A turma da Educação Infantil, decidiu que os trabalhos envolvendo os mapas e as maquetes confeccionadas durante esse período, fariam parte do Projeto Aluno Pesquisador desenvolvido na escola, assim, segundo eles, “seus pais e todas as outras pessoas poderiam ver por onde andaram e como os mapas ajudaram a mostrar diferentes lugares”.

Depois da visita dos pais, a exposição dos trabalhos, feita na sala da turma do Armando, foi prestigiada pelos colegas da 5ª série, tal como apresentam as figuras 16 e 17.



Figuras 16 e 17 – Visitando a exposição dos trabalhos dos nossos colegas da Educação Infantil

Fonte: Diário de Pesquisa, 2016.

2.1 Nossos mapas e para onde as mudas de flores e chás nos levaram...

As atividades desenvolvidas evidenciam possibilidades de trabalho com as crianças, considerando suas lógicas na representação de suas vivências nos lugares e também suas leituras espaciais. Através delas, também ficam expressas, nossas inquietações e buscas no que se refere ao fazer pedagógico, em que as

crianças possam ser ouvidas e seus saberes valorizados na construção de novos conhecimentos. Afinal, a prática pedagógica também revela os modos de olhar para a infância e através dela se impõe, “concepções de como a criança ‘pensa’, como ela ‘sente’ ou como é ‘seu desenvolvimento’, e essas concepções por sua vez ou inspiram ou explicam nossas práticas com as crianças”. (LEITE, 2011, p.29)

Levando em consideração esses pressupostos, foram fundamentais as premissas da Geografia da Infância que agregam a necessidade de considerar a condição geográfica da infância na qual se destacam argumentos fundamentais:

o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; [...] o processo de humanização das crianças, o seu “ser e estar” no mundo porta também uma grandeza geográfica; e [...] a forma como nós, individual ou coletivamente, concebemos o espaço (e por extensão suas expressões tais como território, lugar, paisagem, região), constituem liames que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias. (LOPES, 2014)

Assim, as crianças estabelecem relações com o espaço vivido e constroem sua espacialidade de um jeito próprio, quando compartilham esses saberes sobre diferentes situações, estes são explicados e narrados de forma particular, a partir de suas lógicas. Ao percorrer o trajeto até a agropecuária, percebeu-se que as crianças sentiram-se livres, observaram e comentaram coisas que provavelmente não fariam dentro da sala de aula.

Os elementos do espaço foram sentidos e comentados, tal como nos trechos ditos pelas crianças:

- Profe Deise, olha como o edifício é alto!
- Eu já passei nesse caminho!
- Nessa rua passam muitos carros!

As crianças, enquanto sujeitos ativos, através de suas ações reelaboram e recriam o mundo à sua maneira, produzindo suas histórias e geografias. Tal pressupostos pôde ser evidenciado nos mapas vivências e maquetes elaborados pelas crianças.

De acordo com a professora, referindo-se ao trajeto até a agropecuária e o caminho da casa até a escola: “as crianças viveram os caminhos percorridos e os seus mapas são a expressão dessas vivências.” Em relação à esse aspecto, Vigotski destaca:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (2010, p. 683).

Os mapas feitos pelas crianças revelam traços de sua espacialidade, assim, expressam a unidade que se estabelece entre as crianças e o meio, através das

suas vivências.

Os momentos propostos também oportunizaram a interação e trocas entre crianças de diferentes idades e turmas, propondo outras arquiteturas para um espaço da escola (Pátio de Ferro), sendo essas criações representadas em mapas vivenciais e maquetes.

Nesse aspecto, mais uma vez, as ideias de Vigotski nos orientaram ao considerar que “numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.” (1991, p. 59). Isso foi percebido durante os momentos em que os alunos estiveram envolvidos com a elaboração dos mapas vivenciais, tal como pode ser evidenciado nas figuras a seguir.

Os momentos de interação e as atividades foram envolventes para todos. Os mapas e as maquetes, evidenciam o quanto as crianças leem o espaço vivido e fazem a sua representação.

3 | CARTOGRAFAR E LER O MUNDO COM AS CRIANÇAS: REINVENTAR-SE NA DOCÊNCIA

Reconhecer a infância enquanto categoria social e os significados disso na consideração das crianças enquanto sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, pressupõe que essas dimensões sejam revisitadas permanentemente e levadas em consideração na mediação dos processos de ensinar e aprender, buscando compreender como as crianças produzem suas culturas e enxergam e o mundo a partir do espaço vivido e das expressões da sua espacialidade. As crianças, inseridas em seus contextos socioculturais, são ativas e através de suas interações criam e produzem suas próprias culturas. Assim, no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler, representar e explicar o espaço, sendo sujeitos geográficos.

Como professores e pesquisadores, pensamos que esse é o nosso momento de (re)aprender com os olhos das crianças a pensar com elas o espaço e a nossa mediação pedagógica, dando outros sentidos para o ensinar e o aprender, num movimento de acolhimentos, trocas e saberes compartilhados.

REFERÊNCIAS

LEITE, Cezar Donizete Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LOPES Jader J.; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____; MELLO, Marisol B. de; BOGOSIAN, Thiago. (Org.). Por uma cartografia com crianças: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. In: **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas**. PR: CRV, 2013.

_____. Entrevista. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. **Quarta aula:** a questão do meio na Pedologia. Tradução Maria Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010.

Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto. 4. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EPISTEMOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO LIVRO DIDÁTICO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO DO IFAM – *CAMPUS* PARINTINS

Augusto José Savedra Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Parintins
Parintins - AM

Heliamara Paixão de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro
Manaus - AM

RESUMO: O presente artigo discorre sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Instituto Federal do Amazonas – *Campus* Parintins e a construção do conhecimento científico, na perspectiva dos obstáculos epistemológicos, teoria de Gaston Bachelard. Mais precisamente, buscou-se na análise realizada, perceber a existência ou não de tais obstáculos nos livros adotados pelos professores dos primeiros, segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Os livros em questão constituem a coleção “Português: linguagens”, de CEREJA e MAGALHÃES, direcionados ao ensino médio, em sua 9ª edição, do ciclo 2015-2017. Este texto é resultado da interpretação feita de A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento e de discussões realizadas nas aulas do Mestrado Profissional

em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM da disciplina História da Ciência. Pode-se dizer que o objetivo maior dos comentários que seguem é fomentar a discussão a construção do conhecimento científico na área da linguagem à luz de Bachelard. Como resultado, o texto aponta o livro didático como auxílio na construção do conhecimento científico, visto que se mostram comprometidos com a formação de cidadãos críticos e dispostos a romper com as teorias cristalizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Obstáculos Epistemológicos. Livro Didático. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ABSTRACT: This article deals with the Portuguese language textbooks used at the Federal Institute of Amazonas - *Campus* Parintins and the construction of scientific knowledge, in the perspective of the epistemological obstacles, Gaston Bachelard 's theory. More precisely, it was sought in the realized analysis, to perceive the existence or not of such obstacles in the books adopted by the teachers of the first, second and third years of the technical courses integrated to the high school. The books in question constitute the collection “Portuguese: languages”, by CEREJA and MAGALHÃES, directed to the high school, in its 9th edition, of the 2015-2017 cycle. This text is a result

of the interpretation made of The formation of the scientific spirit: contribution to a psychoanalysis of knowledge and of discussions held in the classes of the Professional Masters in Technological Teaching, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM, Science. It can be said that the main objective of the comments that follow is to foment the discussion of the construction of scientific knowledge in the area of language in the Bachelard perspective. As a result, the text points to the textbook as an aid in the construction of scientific knowledge, since they are committed to the formation of critical citizens and willing to break with crystallized theories.

KEYWORDS: Epistemological Obstacles. Textbook. Professional Technical Education of Medium Level.

1 | INTRODUÇÃO

Ao se lançar o olhar para a História da Ciência e sua relação com o ensino das diversificadas áreas do conhecimento, muito se pode encontrar na literatura como, por exemplo, análises dos livros didáticos de Física, de Matemática e de Química. Basta pesquisar na Internet por história da ciência e o livro didático de qualquer uma das disciplinas anteriormente mencionadas que logo lhe serão apresentados bastantes artigos sobre o tema, porém o mesmo não ocorre quando a busca se dá por uma literatura sobre a história da ciência e o livro didático de Língua Portuguesa. Dada a realidade supramencionada e com a intenção de se contribuir com estas discussões, mesmo que modestamente, este artigo trata de uma análise que se pode realizar do livro didático de Língua Portuguesa utilizado nos cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal do Amazonas – *Campus Parintins* à luz da teoria de Gaston Bachelard. Vale ressaltar que não se procura com esta discussão constatar se o livro didático de Língua Portuguesa continua a ter apenas a função de transmitir o conteúdo desta disciplina ou não, mas verificar se ele desperta no aluno o espírito científico no viés da ciência da linguagem.

Para o intento, os livros objetos da discussão são três, os quais integram a coleção “Português: linguagens”, de CEREJA e MAGALHÃES, em sua 9ª edição, do ciclo 2015-2017 para os três anos do ensino médio. Estes livros foram os observados e postos à análise a partir da interpretação que se fez do pensamento de Gaston Bachelard acerca dos empecilhos para a construção do conhecimento científico, aos quais o pensador denomina de obstáculos epistemológicos. Atente-se para o fato de que, entre esta introdução e as considerações finais, discorre-se sobre a formação do conhecimento científico e os empecilhos para a construção dele, sobre os comentários dos autores sobre os livros utilizados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal - *Campus Parintins* e sobre o livro didático de Língua Portuguesa versus obstáculos epistemológicos.

2 | GASTON BACHELARD E A FORMAÇÃO DO ESPÍRITO CIENTÍFICO: CONHECER, ESTADOS DO CONHECIMENTO E DINAMICIDADE NA CIÊNCIA

Muitos foram e são os estudiosos e teóricos que discorrem sobre o fazer ciência e sobre a construção do conhecimento científico. Destes se pode rapidamente mencionar Ana Maria Alfonso-Goldfarb e seus estudos sobre a História da Ciência, Augusto Comte e o Positivismo, Karl Popper e o Raciocínio Lógico, Thomas Kuhn e as Estruturas da Revolução Científica, Bruno Latour e a Ciência em Ação, e Gaston Bachelard (1884-1962) e a Ruptura Epistemológica; este último pensador é quem subsidiou as discussões apresentadas neste artigo a partir daqui.

Em sua teoria do conhecimento científico, Bachelard assevera que conhecer é antes de tudo um ato de negação e de contradição. Tal ato de negação “[...] não implica, contudo, o abandono das teorias anteriormente construídas. Trata-se, sim, de reordenar, de ir além de seus pressupostos, por introduzir uma nova racionalidade” Lopes (1996, p. 226). Por sua vez o ato de contradição consiste em romper com o passado, em opor-se ao estabelecido, em dinamizar a ciência, inquietar-se e romper com a acomodação, isto é

[...] colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (BACHELARD, 2005, p.24).

O pensador afirma ainda que para o fazer ciência três estados fazem-se existentes:

1º O estado concreto, em que o espírito se entretém com as primeiras imagens do fenômeno e se apoia numa literatura filosófica que exalta a Natureza, louvando curiosamente ao mesmo tempo a unidade do mundo e sua rica diversidade.

2º O estado concreto-abstrato, em que o espírito acrescenta à experiência física esquemas geométricos e se apoia numa filosofia da simplicidade. O espírito ainda está numa situação paradoxal: sente-se tanto mais seguro de sua abstração, quanto mais claramente essa abstração for representada por uma intuição sensível.

3º O estado abstrato, em que o espírito adota informações voluntariamente subtraídas à intuição do espaço real, voluntariamente desligadas da experiência imediata e até em polêmica declarada com a realidade primeira, sempre impura, sempre informe (BACHELARD, 2005, p. 11).

Em uma linguagem mais sucinta, mas não reducionista, pode-se dizer que no primeiro estado, o concreto, nutre-se das concepções iniciais sobre o fenômeno e as imagens que se criam dele; no segundo, o concreto-abstrato, ainda que afeiçoadas as suas iniciais experiências, iniciam-se generalizações com ao acréscimo de esquemas científicos; e no terceiro, o abstrato, novos conhecimentos são gerados a partir dos questionamentos das experiências, isto é, da problematização que se pode fazer delas. Seguir nesses três estados seria algo simples, se não houvesse

impeditivos encontrados no próprio processo de construção de conhecimento. “É no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma série de imperativo funcional, lentidões e conflitos” (BACHELARD, 2005, p. 24). São estes impedimentos, conflitos ou lentidões que o autor chama de obstáculos epistemológicos. Assim, são estes empecilhos para a formação do conhecimento científico, os quais impedem a ciência de seguir adiante, que serão tratados na seção seguinte.

Pelo dito até o momento, infere-se à luz de Bachelard que o avanço científico se dê em um processo descontínuo, movido pela inquietação do espírito científico, que se move em atos de fazer ciência em oposição aos obstáculos epistemológicos. Isso implica dizer que a ciência avança quando há uma ruptura entre um conhecimento já estabelecido e um novo conhecimento. Esse novo conhecimento existe para retificar erros constatados, simplificar uma determinada teoria e/ou em substituição de uma existente.

3 | OS EMPECILHOS PARA A FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

O conhecimento científico está pautado em um conjunto de regras metodológicas rigorosamente construídas, no sentido de buscar a verdade sobre os fenômenos, ou seja, trata-se de um conhecimento isento de opiniões. Sobre isso Bachelard argumenta que

A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado (BACHELARD, 2005, p.18).

De acordo com Bachelard existem alguns entraves que dificultam o homem de (re)construir o espírito científico os aprisionando em verdades absolutas, que impedem que o conhecimento científico avance causando inércias denominadas pelo autor de obstáculos epistemológicos. Que para ele “[...] se incrusta no conhecimento não questionado” (BACHELARD, 2005, p.19). Dessa forma o ato de conhecer não pode desconsiderar saberes construídos historicamente, pois estes são fundamentais para a formulação de novas teorias, a partir de um movimento dialético que tem na contradição a possibilidade de pôr verdades amplamente aceitas em cheque e assim oportunizar o dinamismo, que pode se configurar em fonte de conhecimento científico. Assim, Bachelard diz que “[...] quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos” (BACHELARD, 2005, p.17).

Contudo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, não para fechar-se de forma cega e apaixonada em teorias impermeáveis, mas para ser um problematizador da realidade, sendo capaz de desprender-se das primeiras impressões, avançando no processo de construção do conhecimento científico.

No que concerne aos obstáculos epistemológicos, Bachelard argumenta que estão presentes no conhecimento não questionado, causando estagnação e regressão. Estes obstáculos dificultam o avanço do espírito científico, uma vez que não permitem ao pesquisador ultrapassar todos os processos necessários para se construir um conhecimento sólido, seguro que obedeça a um rigor metodológico. Assim, Gaston Bachelard apresenta os obstáculos epistemológicos que entram o progresso do saber.

O pensador apresenta como primeiro obstáculo a *primeira experiência* que nada mais é do que a observação dos fenômenos apoiados na percepção desprovida de criticidade. Sobre isso Bachelard argumenta que:

A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. [...] essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado (BACHELARD, 2005, p.25).

Para se compreender um fenômeno, porém, é necessário ir além das aparências identificadas em um primeiro momento, as quais impedem o homem de abandonar o espírito pré-científico que o tornam prisioneiro de verdades ancoradas em convicções prejudiciais ao desenvolvimento do espírito científico.

Outro obstáculo presente na teoria de Bachelard refere-se às *generalizações* que se configuram em imposições de verdades a partir de observações gerais e imprecisas para explicar os fenômenos mais diversos, empobrecendo o conhecimento, uma vez que toma leis gerais para explicar particularidades, comprometendo assim o desenvolvimento da ciência, uma vez que para ascender é necessário que haja abertura para a aceitação de novos conceitos embasados numa racionalidade que busca no estudo crítico dos fenômenos, a fim de se chegar a abstração científica, como mostra o exemplo:

A Académie estuda, portanto, a coagulação do leite, do sangue, do fel, da gordura. Para a gordura, que endurece nos pratos, o esfriamento é a causa visível. A Académie vai tratar então da solidificação dos metais fundidos. O congelamento da água é, em seguida, incluído na categoria da coagulação. A passagem é tão natural, desperta tão poucas dificuldades, que não se pode ignorar a ação persuasiva da linguagem. Passa-se insensivelmente da coagulação para o congelamento (BACHELARD, 2005, p. 78).

O *obstáculo verbal* é a redução de uma teoria complexa em uma única palavra ou imagem, no qual são feitas associações de conceitos abstratos por meio de explicações verbais, numa tentativa frustrada de facilitar a compreensão de uma estrutura, mecanismo ou determinado fenômeno natural, minimizando todo o processo de desenvolvimento deste saber. Para Bachelard esse obstáculo impede que se pense de forma reflexiva, pois preestabelece conceitos que serão impeditivos para o avanço do conhecimento científico. Para ele trata-se de um

[...] movimento pura e simplesmente lingüístico (sic) que, ao associar a uma palavra concreta uma palavra abstrata, pensa ter feito avançar as idéias (sic). Para ser coerente, uma teoria da abstração necessita afastar-se bastante das

Bachelard apresenta também o *conhecimento unitário e pragmático*, em que o mundo é uma comunidade harmônica e homogênea, visto que cabe ao homem organizar os conceitos através de catálogos, a partir daquilo que a natureza oferece, uma vez que está ligada a uma visão pragmática e utilitarista, que se apoia na utilidade prática dos fenômenos para explicá-los, ou seja, através da descoberta da função de determinados fenômenos.

Um dos obstáculos epistemológicos em relação com a unidade e o poder atribuídos à Natureza é o coeficiente de realidade, que o espírito pré-científico atribui a tudo o que é natural. Há nisso uma valorização indiscutida, sempre invocada na vida cotidiana e que, afinal, é causa de perturbação para a experiência e para o pensamento científico (BACHELARD, 2005 p.113).

Este obstáculo é unitário porque para Bachelard (2005, p.103) “todas as dificuldades se resolvem diante de uma visão geral de mundo, por simples referência a um princípio geral da Natureza”. Suas leis devem ser gerais, sendo aplicadas tanto ao grande quanto ao pequeno e é pragmático porque todos os processos têm que ter uma finalidade ou uso. Desta forma, o homem não avança do conhecimento pré-científico mantendo-se resignado a crença de que a natureza está acima de todas as coisas e que todos os seus processos têm uma utilidade.

O outro obstáculo epistemológico proposto refere-se ao *substancialismo*. Este obstáculo consiste em determinar qualidades diversas ao objeto, podendo ser estas: superficiais e profundas; ocultas e manifestas; dispersas e até mesmo opostas, que apenas relaciona os elementos descritivos, sem haver uma compreensão efetiva, satisfazendo-se em acumular informações acerca dos fenômenos. Sobre isso Bachelard defende que tal postura

[...] pode entravar os futuros progressos do pensamento científico tanto quanto a afirmação de uma qualidade oculta ou íntima, pois tal substancialização permite uma explicação breve e peremptória. Falta-lhe o percurso teórico que obriga o espírito científico a criticar a sensação (BACHELARD, 2005, p.127).

Neste sentido, trata-se de um conhecimento pré-científico, uma vez que são atribuídos ao objeto informações, que justapostas provocam a distorção da percepção, ou seja, a ilusão de que o domínio de elementos eruditos são suficientes para que o homem avance do espírito pré-científico ao conhecimento científico. Bachelard apresenta ainda o *obstáculo realista*, afirmando que este impede o avanço do espírito científico por tratar os fenômenos a partir de analogias que esvaziam o conteúdo científico e reforçam o senso comum. O realista embasa o saber na descrição do real por meio de metáforas que intentam investigá-lo por meio daquilo que é concreto, desprezando o abstrato, fechando-se para novas descobertas, pois está respaldado em superstições oriundas de uma antiga sabedoria sem qualquer preocupação com experiências positivas. No realismo os aspectos subjetivos tendem a ser desprestigiados em detrimentos daquilo que é palpável e objetivo. A importância

daquilo que se almeja conhecer não está nas propriedades científicas presentes no objeto, mas atém-se a um valor material aparente, como bem demonstra Bachelard no exemplo a seguir:

Afirmar tranquilamente (sic) que o ouro não dá saúde, que o ouro não dá coragem, que o ouro não estanca o fluxo de sangue, que o ouro não dissipa os fantasmas noturnos, as más lembranças do passado e da culpa, que o ouro não é a preciosidade ambivalente que defende o coração e a alma! [...] exige um verdadeiro heroísmo intelectual; [...] uma cultura científica bem separada de qualquer valorização inconsciente. O espírito pré-científico do século XVIII não conseguiu essa liberdade de julgamento (BACHELARD, 2005, p.171).

Outro obstáculo epistemológico que impede o avanço do conhecimento na visão de Gaston Bachelard é o *animismo*, tendo em vista que este está ancorado no fetichismo da vida, atribuindo características humanas a seres inanimados para tentar explicar, de forma grosseira e equivocada, os fenômenos a partir de analogias e transposições entre os reinos vegetal, animal e mineral. Para ele isso se configura como um obstáculo ao desenvolvimento do espírito científico em virtude da:

[...] preocupação constante de comparar os três reinos da Natureza, às vezes a respeito de fenômenos muito especiais. Não é apenas um jogo de analogias, mas a real necessidade de pensar de acordo com o que imaginam ser o plano natural. Sem essa referência aos reinos animal e vegetal, os estudiosos teriam a impressão de trabalhar sobre abstrações. Os três reinos são, com toda a evidência, princípios de classificação muitíssimo valorizados. Tudo o que foi elaborado pela vida carrega essa marca inicial como valor indiscutível (BACHELARD, 2005, p.188).

A intuição animista não permite a abstração do conhecimento científico, por preocupar-se constantemente em comparar os três reinos, traçando relações análogas entre eles. Nesta relação, os fenômenos vitais ganham maior importância, sobressaindo-se em detrimento dos outros. Portanto, de acordo com o que foi apresentado, observa-se que para construir o conhecimento científico é necessário que se comece pelo que Bachelard chamou de catarse intelectual, a fim de superar os entraves que aprisionam os indivíduos no conhecimento pré-científico, buscando investigar aquilo que está além das aparências, num estado constante de mobilização, almejando substituir verdades estáticas por um conhecimento aberto e dinâmico.

4 | O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZADO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – CAMPUS PARINTINS

Quando se pensa na adoção de um livro didático em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa, no mínimo, pretende-se nele encontrar, a partir de uma concepção interacionista da linguagem: a) o texto como unidade básica de ensino; b) a produção de discursos contextualizados; c) os gêneros socialmente organizados e com características próprias, quer seja na fala quer seja na escrita; d) o uso da língua, valorizando a reflexão sobre a língua; e) a produção

e compreensão do texto escrito e oral; f) o uso contextualizado da linguagem, com ênfase no aspecto social e histórico; g) consciência no uso da língua e de sua variação linguística. Em outras palavras, o que se pensa como imprescindível para o ensino de Língua Portuguesa, que tenha o livro didático como recurso, é que ele oportunize ao professor e ao aluno o trabalho a literatura, com o discurso, com a língua oral/verbal/mista, com a variação linguística, com a textualidade, com as diferentes gramáticas de uma mesma língua.

No Instituto Federal do Amazonas – *Campus Parintins*, os livros adotados pelos professores dos primeiros, segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio constituem a coleção “Português: linguagens”, de CEREJA e MAGALHÃES, em sua 9ª edição, do ciclo 2015-2017. Os livros encontram-se organizados em quatro unidades, as quais estão subdivididas em quatro seções: literatura, produção de texto, gramática e interpretação de texto. A proposta do livro é a de ajudar o estudante na

[...] desafiante tarefa de resgatar a cultura em Língua Portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-los com outras culturas e artes [...] de estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens em circulação.

Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leituras, pretende-se também dar-lhe [ao estudante] suporte para a leitura e a interpretação de textos não verbais, prepará-lo [o estudante] para os desafios do Enem e dos vestibulares [...].

[...] a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa [...] (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 3).

Pode-se perceber que os livros utilizados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal - *Campus Parintins*: Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática, buscam consonância com as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa, aquele que visa ao trabalho da linguagem nos processos de dialogicidade e sociointeracionista do ensino-aprendizagem. O que não quer dizer que esteja necessariamente voltado para a construção do espírito científico em Gaston Bachelard.

5 | O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA *VERSUS* OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

Reforce-se, aqui, antes de se seguir com a leitura, que o intento deste artigo é uma análise que se pode realizar do livro didático de Língua Portuguesa utilizado nos cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal do Amazonas – *Campus Parintins* à luz da teoria de Gaston Bachelard, isto é, o livro didático em questão e, deste modo, com o avanço da ciência da linguagem; não se trata de avaliar a qualidade desta

ferramenta utilizada pelo docente para o ensino da língua e literatura em questão, visto que uma coisa é construção da ciência da linguagem em Bachelard e outra é o trabalho com a literatura, com o discurso, com a língua oral/verbal/mista, com a variação linguística, com a textualidade e com as diferentes gramáticas de uma mesma língua. Para o propósito do trabalho a que se propõem os autores, ou seja, o ensino da língua e literatura, o livro atende ao planejado.

Agora, voltando-se à teoria de Bachelard, observou-se que o livro didático traz um conjunto de informação, muitas vezes, óbvias, pois parte de conceitos preestabelecidos, o que limitaria o processo de construção do conhecimento do aluno, impedindo-o de avançar para um pensamento reflexivo, crítico e contextualizado do universo do fazer ciência, se não fosse a participação do docente como mediador entre o conhecimento já estabelecido e em constante dinâmica e o discente. O livro tornar-se-ia um obstáculo epistemológico para a construção do espírito científico se não oportunizasse a reflexão profunda sobre os temas abordados e se apresentasse um conjunto de conceitos acabados, subestimando a capacidade do aluno na produção de um conhecimento mais complexo que o levasse a avançar no conhecimento, ultrapassando os limites da experiência primeira.

Nesse sentido [o da experiência primeira], nos capítulos que tratam da literatura, ficou evidenciado uma superficialidade na exploração dos temas, pois acreditava-se que os autores exploravam aspectos superficiais dos conteúdos por estarem apoiados na percepção desprovida de criticidade ao tratar, por exemplo, da temática poesia, visto que o conceito de poesia ficou reduzido a poucas linhas que não foi dada ao aluno a possibilidade de sair do conhecimento pré-científico. Entretanto, em uma leitura mais atenta, percebeu-se que não é isso que acontece. Ocorre que o material didático não funciona sozinho, apesar de conter direcionamentos voltados ao fazer do discente na tentativa de torna-lo um pesquisador. Isso evidencia que o livro não é “muleta” quer seja para o docente quer seja para o aluno, mas um apoio ao aluno -alguém em formação- e o docente, como mediador do processo de construção do conhecimento.

Voltando-se a atenção ao roteiro de estudo propostos pelos autores do livro, observou-se que estes trazem um conjunto de perguntas objetivas, as quais poderiam conduzir o aluno a dar respostas superficiais e efêmeras sobre assuntos complexos, reduzindo os conteúdos a conceitos elementares, que visariam apresentar um conhecimento superficial acerca dos fenômenos, sem que os alunos desprendam-se do concreto e avançassem para o abstrato, porém, o emprego de textos multimodais, auxiliam-no em ultrapassar o obstáculo verbal presentes no contexto. Com isso, ficou explícito que a presença do obstáculo verbal se faria presente caso os autores não dispusessem a multimodalidade textual como recurso para o aluno avançar no conhecimento.

Quanto à produção de texto, o livro é claro quanto a existência da diversidade textual, função e contexto de circulação dos mesmos; caso isso não ocorresse,

seria possível identificar no livro o obstáculo da generalização, o qual atribui leis gerais para explicar particularidades, como se um único exemplo de um texto fosse suficiente para dar ao aluno subsídios que permitam que ele construa com eficácia outros textos, outros gêneros. Diante do exposto, ficou evidenciado o livro didático utilizado no Instituto Federal – *Campus* Parintins como um auxílio na construção do conhecimento na área da linguagem; também, que a mediação do professor é parte imprescindível nessa construção.

Outra evidenciação acerca o livro didático em tela foi o fato de que, apesar de contribuir para a construção do conhecimento científico na área da linguagem, ele não está direcionado ao ensino técnico nos cursos em que ele é utilizado, o que sugere uma outra pesquisa, uma pesquisa voltada para os motivos de o Instituto Federal – *Campus* Parintins não utilizar livros voltados especificamente para os cursos técnicos oferecidos pelo campus, como dito, objeto de outra pesquisa sobre este apoio didático ao ensino.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura de Bachelard fica evidenciado que, para o professor conduzir o aluno para uma visão científica da Língua Portuguesa, há de levá-lo ao romper com o senso comum, há de se problematizar o conhecimento já constituído, pois somente desta forma um novo conhecimento se fará constituir a partir de sua oposição ao já existente. Ficou perceptível também que uma boa problematização mostrará quão é a veracidade de um conhecimento para determinado contexto; caso ele se mantiver após vários questionamentos e investigações bem planejadas, ele se fortalecerá, do contrário, abrirá portas para um novo conhecimento, causando o avanço da ciência.

Na análise do livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Instituto Federal do Amazonas – *Campus* Parintins, observou-se que os obstáculos epistemológicos poderiam ser facilmente encontrados caso não houvesse a preocupação dos autores em despertar o conhecimento crítico dos alunos, logo, fez-se notar que os livros didáticos utilizados por professores e alunos privilegiam o desenvolvimento do espírito científico, pois visam à superação da experiência primeira, distanciam-se do obstáculo da verbalização e de generalizações com conceitos preestabelecidos num exercício monótono de repetição, memorização e aceitação de verdades absolutas e incontestáveis.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. trad. Esteia dos Santos Abreu. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 9. ed. São Paulo:

Saraiva, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Catarinense de Ensino em Física**. Florianópolis: v. 13, n. 3, p. 248-273, dez. 1996.

ESTÁGIO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR PÚBLICO MUNICIPAL

Ubaldo de Jesus Fonseca

Professor da Faculdade Pitágoras
Santo Antônio de Jesus - Bahia

Daniela dos Santos Cunha Fonseca

Centro Universitário Leonardo da Vinci -
UNIASSELVI
Santo Antônio de Jesus - Bahia

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo avaliar a contribuição do estágio no ambiente escolar público municipal para o desenvolvimento de competências e qualificação profissional dos estagiários. A pesquisa foi desenvolvida de forma exploratória e classificada como bibliográfica. Constatou-se no estudo, a existência e adoção de ações que propiciam o desenvolvimento de competências dos estagiários através da introdução de metodologias que os auxiliam na criação de estratégias de aprendizagens, e a existência de mecanismos de acompanhamento de qualificação profissional que permitem a avaliação e a observação do rendimento dos mesmos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática Docente; Mercado de Trabalho.

STAGE AND DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN THE MUNICIPAL PUBLIC

SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This article aims to evaluate the contribution of the internship in the municipal public school environment for the development of skills and professional qualification of the interns. The research was developed in an exploratory way and classified as bibliographic. It was found in the study, the existence and adoption of actions that promote the development of skills of trainees through the introduction of methodologies that help them in the creation of learning strategies, and the existence of professional qualification monitoring mechanisms that allow the assessment and the observation of their performance in the classroom.

KEYWORDS: Education; Teaching Practice; Job market.

1 | INTRODUÇÃO

O mundo em sua extensão tecnológica e cognitiva mudou, porém, as escolas de ensino continuam as mesmas. No século XXI, ainda se evidencia uma má formação profissional desde a educação básica, até a superior.

Gatti (2013, p. 60) afirma que:

"[...] a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da

formação continuada em suas vidas profissionais. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação”.

Contudo, com a nova modernização social vigente (melhor formação profissional), houve a necessidade de renovação e alinhamento prático dos antigos modelos de gestão tanto educacional quanto empresarial, através da criação de espaços de oportunidade (estágios), para capacitar na fonte (mercado de trabalho), esse novo quantitativo profissional em formação (estagiários), tanto para empresas públicas quanto para privadas, com fins lucrativos ou não, educacionais ou não.

Essa nova mão de obra em formação se insere no mercado de trabalho sem afastar-se de sua formação profissional inicial.

O estágio contribui de forma direta no aperfeiçoamento e direcionamento prático dos estudantes de qualquer área do conhecimento, pois nessa modalidade de aprendizagem os mesmos são remunerados pelo seu trabalho (bolsa auxílio), o que possibilita a manutenção de seus estudos, sendo que o estágio torna-se a primeira oportunidade clara de trabalho e união entre teoria e prática, criando um fator motivador e sinérgico no desenvolvimento de competências e qualificação profissional para os estagiários, principalmente para aqueles que estarão envolvidos no ambiente escolar (público ou particular), como regentes ou auxiliares de sala de aula na condição de futuros licenciados para o exercício do magistério, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Buscando responder ao problema de pesquisa, o estudo tem como objetivo geral avaliar a contribuição do estágio no ambiente escolar público municipal para o desenvolvimento de competências e qualificação profissional dos estagiários no ambiente escolar público municipal.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceituação de estágio

O art. 1º da Lei nº 11.788/2008, conceitua o estágio como sendo:

O ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Este ato educativo (estágio), apresenta-se como a principal oportunidade que o estudante obtém para vivenciar o conhecimento prático, em um ambiente de trabalho, em relação ao teórico adquirido em sala de aula.

No estágio o estudante tem a oportunidade de desenvolver suas competências e obter qualificação profissional, contudo, o estágio não é um emprego formal e

muito menos ele deve ou vai substituir o processo de ensino e aprendizagem em nível escolar.

2.1.1 Tipos de estágio

O estágio faz o somatório do conhecimento teórico, com o conhecimento prático, alinhando o processo de formação dos educandos na busca por seu desenvolvimento profissional e na própria escolha de sua profissão futura, o mesmo divide-se em dois tipos distintos como: curricular e extracurricular.

De acordo com Santos (2014, págs. 20-21):

Oficialmente existem duas modalidades de estágio, o obrigatório e não obrigatório. Ambos não caracterizam vínculo empregatício de qualquer natureza. O **estágio obrigatório**, também conhecido como **curricular**, é aquele definido na grade curricular do curso, cuja carga horária é requisito básico para a aprovação e obtenção de diploma. O estágio obrigatório deve ser acompanhado por um ou mais professores da instituição de ensino, assim como pelo supervisor da organização concedente geralmente representado pelo Gestor de Recursos Humanos ou por um profissional com formação superior e experiência na área do curso do estagiário. Já o **estágio não obrigatório**, **não curricular** ou **extracurricular**, constitui-se como atividade complementar à formação profissional, social e cultural do estagiário, sendo realizado por sua livre escolha. Esta modalidade de estágio é desenvolvida como atividade opcional acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso. Todo estudante, independente do curso que queria complementar sua formação profissional, pode realizar estágios não obrigatórios. A única exigência é que o plano de atividades esteja previsto no projeto pedagógico do curso e também que o estágio seja acompanhado pela instituição de ensino.

O estágio é a primeira porta aberta para os estudantes de graduação em nível de licenciatura quando os mesmos desejam familiarizar-se com o seu possível futuro ambiente de trabalho.

2.1.2 Avaliação do desempenho no estágio

Chiavenato (2010) defende o pressuposto que a avaliação do desempenho é uma apreciação sistêmica do desempenho de cada pessoa no cargo e do seu potencial de desenvolvimento futuro. Observa-se que não basta a absorção do estagiário pela instituição é necessário que seu desempenho seja averiguado para um posterior *feedback* (comunicação), sendo o mesmo positivo ou negativo. Pois é através dessa avaliação que pode-se chegar a identificação de falhas e dificuldades na função.

2.2 Ambiente escolar público: educação infantil

O processo de estágio curricular em um ambiente escolar público, inicia-se através de um processo de seleção de acordo com o quantitativo de vagas disponíveis na instituição alvo do estágio (escola), depois de selecionado o estagiário assinará

um contrato de prestação de serviço, por tempo determinado com a instituição podendo o aluno/estagiário ser um regente ou auxiliar de classe.

Na perspectiva de Ostetto (2008, p. 128-129),

o estágio curricular deve ser encarado como uma jornada rumo a si mesmo. Por quê? Porque, quando a estagiário (a), entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com o outro, o docente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral – cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma.

Nota-se que o estagiário (a), tem a sua frente uma jornada nova e repleta de desafios, contudo, o mesmo deverá ser amparado pela direção, coordenação e professores da instituição para norteá-lo no reger de uma sala de aula.

O que deve acontecer, através de orientações pedagógicas promovidas pela instituição de ensino. Onde, deve-se prioritariamente ser abordado: a conduta em sala de aula, a postura didática e o modelo de planejamento de aulas, por parte do estagiário. Despertando no mesmo:

O prazer em atuar como professor [...] para suportar todas as condições contrárias que permeiam nossa escola pública e tentar fazer dessa escola uma experiência social formadora; o afeto, traduzido no acolhimento daqueles que mais precisam do processo de escolaridade, é determinante na trajetória de suas vivências pessoais no contexto escolar; nosso compromisso político é determinado quando optamos por fazer da escola um espaço de confronto das contradições que existem em nossa injusta sociedade; o conhecimento é nossa ferramenta para compreender essa realidade e dela apropriar os espaços de luta para conquistar nossos direitos a uma vida digna; trabalhar constantemente amparados em nossas convicções em favor dos mais desfavorecidos, não permitindo que o choque da realidade com a qual nos defrontamos diariamente nas escolas nos embruteça; buscar a competência técnica na superação de dificuldades de aprendizagens dos alunos e de nossas dificuldades em ensinar (SILVEIRA 2006, p. 50).

O medo e o receio em começar o estágio e a preocupação de como lidar com os alunos, aos poucos irá dar lugar ao espírito de formador no que tange ao conhecimento e acolhimento por parte dos estagiários aos alunos, e seus mútuos desafios no processo de ensino/aprendizagem.

Observar-se, que o estágio na educação infantil é um momento de intenso privilégio e descobertas, por parte dos estudantes que serão professores da primeira etapa da educação básica (creches e pré-escolas). Rocha (1999, p. 62) destaca que,

enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

Assim, o processo de formação docente por meio do estágio em um ambiente escolar da educação infantil, mostra-se complexo e oferece aos futuros professores

um conhecimento prático e desafiador na construção de seus saberes, possibilitando interação coletiva e diferenciação no trato educacional de crianças.

O estágio em uma instituição pública deve funcionar como um motivador, para que o estudante desenvolva suas competências e preste concurso para retornar à organização como servidor público, já conhecendo e pertencendo a tal ambiente.

2.3 Desenvolvimento de competências

O desenvolvimento de competências e/ou processo de formação (qualificação), perpassa pela introdução de metodologias que auxiliarão o indivíduo na criação de estratégias de aprendizagens, dando-lhes e oferecendo-lhes, condições necessárias para o desenvolvimento da sua: escrita, leitura, pensamento criativo, dinamismo e facilidade de compreensão, possibilitando uma melhora clara em seu nível de aprendizagem pessoal.

Intelectuais	Capacidade para reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos.
Técnicas ou Metódicas	Capacidade para aplicar conhecimentos técnicos, métodos e equipamentos necessários à execução de tarefas específicas. Inclui também o gerenciamento do tempo e espaço de trabalho.
Organizacionais	Capacidade para auto planejar-se e de auto organizar-se.
Comunicativas	Capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal.
Sociais	Capacidade para utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade para transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa.
Comportamentais	Iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, acarretando o envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho.

Quadro 1 – Conjunto de competências para a qualificação real.

Fonte: Adaptado de DELUIZ, 1996 e SANTOS 2014.

De acordo com Dutra (1998), competência significa o conjunto de qualificações que um indivíduo (estagiário), detém para executar o trabalho com nível superior de desempenho. Bitencourt (2007, p. 24) afirma que competência também pode ser caracterizada como:

Processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em que o indivíduo é responsável pela construção e

consolidação de suas competências (desenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, família e/ou em outros grupos sociais [...].

Os dois pesquisadores concordam que a competência deriva do indivíduo como uma qualificação consolidada proveniente de um processo de formação.

“A partir dessa observação constata-se que a responsabilidade pelo desenvolvimento se divide em duas partes proporcionais; instituições: públicas/privadas e indivíduos: alunos/estagiários” (GRAMIGNA, 2012, p. 122).

2.4 Qualificação profissional

Fonseca (2018, p. 12), afirma que “tanto a qualificação quanto a capacitação são treinamentos, entretanto, vale salientar que cada um é específico em si”. No que tange a qualificação profissional a mesma,

perpassa pela preparação de maneira teórica, técnica e operacional, geralmente dentro de instituições de ensino e demanda investimento financeiro, e em parte atende as necessidades do mercado, contudo esse conhecimento é adquirido com efeito generalista, ou seja, sem especificidades, onde os estudantes saem com condições, porém não indica que estejam prontos a exercer funções no mercado de trabalho (FONSECA, 2018, p. 12).

A qualificação profissional é a base da formação que permite ao estagiário adquirir conhecimentos e experiências únicos e indissolúveis sobre cada ser humano (inclusive sobre si mesmo), potencializando suas virtudes e qualidades educacionais e o tornando apto ao mercado de trabalho.

Vidigal (2012) aborda que “a decisão de investimento em qualificação é vantajosa quando o valor dos benefícios gerados pela qualificação é superior ao valor dos custos”.

O estágio em si, consolida-se como parte do processo de qualificação profissional, e demonstra ser um ótimo investimento, uma vez que um aluno/estagiário, tem no estágio o seu primeiro contato profissional, o que o permite o acolhimento de novas informações que lhe servirão de recursos para construção/melhoria de seus espaços internos intelectuais, o formando como sujeito participativo e crítico da sociedade.

2.4.1 Acompanhamento da qualificação profissional

Ricieri (2009), afirma que as instituições precisam direcionar o foco de suas ações estratégicas para a gestão de pessoas valorizando as competências individuais e propiciando o crescimento e desenvolvimento profissional deles. Além de dá ciência para os estagiários do que de fato é qualificação profissional.

Evidencia-se que o processo de qualificação profissional, precisa ser acompanhado para que seja mensurado, se o estagiário de fato aprendeu o que lhe foi ensinado.

Dentro do processo de estágio, o estagiário deverá ser acompanhado em seu

desenvolvimento profissional por dois professores: um da faculdade, e outro do colégio onde acontece o estágio, e ambos devem avalia-lo o tempo todo, observando o seu rendimento em sala de aula, e ao final do estágio devem deliberar sobre possíveis melhorias em relação a sua qualificação profissional.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Para MINAYO (1994, p.22), “É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. Considerando-se as fases metodológicas de uma pesquisa, podemos dizer que a nossa foi sistematizada em três etapas, a saber: (1) definição do objeto; (2) descrição e interpretação; (3) conclusão. As principais operações metodológicas foram: (1) revisão de literatura; (2) definição do modelo de pesquisa como exploratória e bibliográfica; (3) definição do problema; e (4) definição do corpo da pesquisa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar a contribuição do estágio no ambiente escolar público municipal para o desenvolvimento de competências e qualificação profissional dos estagiários. E dentro desse contexto, houve a necessidade em analisar se a instituição de ensino adota ações que propiciem o desenvolvimento de competências nos estagiários e sendo assim, o estudo constatou a adoção de ações que propiciam o desenvolvimento de competências dos mesmos através da introdução de metodologias que auxiliam o indivíduo (estagiário), na criação de estratégias de aprendizagens, dando-lhes e oferecendo-lhes, condições necessárias para o seu desenvolvimento, possibilitando uma maior compreensão, e uma melhora em seu nível de aprendizagem pessoal.

Contudo, ao verificar se há mecanismos de acompanhamento de qualificação profissional para os estagiários, o estudo evidenciou que tal mecanismo existe, e que o estagiário é acompanhado em seu desenvolvimento profissional por dois professores: um da faculdade, e outro do colégio onde acontece o estágio, ambos devem avalia-lo o tempo todo, observando o seu rendimento em sala de aula.

O presente estudo não pretende ser conclusivo, todavia sugere-se para trabalhos futuros, pesquisar qual o papel pedagógico do coordenador no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BITENCOURT, C. **A Gestão de Competências Gerenciais – a contribuição da Aprendizagem Organizacional**. Porto Alegre, Tese de Doutorado, PPGA/UFRGS, 2001.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios da formação profissional**. In: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Rio de Janeiro. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 1996, v. 22, nº 2, maio/agosto 1996. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/9190/7463>. Acesso em: 26/02/19.
- DRUMOND, Viviane. **O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.
- FONSECA, Ubaldo de Jesus; OLIVEIRA, Vinicius Motta. Estruturação do Processo de Formação Interna: Um Estudo de Caso em uma Empresa do Ramo Contábil. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, 2018, vol.12, n.41, p.102-123. ISSN: 1981-1179.
- GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 26/02/19.
- GIL. A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.42.
- GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.
- LEI, Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, artigo 21. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26/02/19.
- LEI, Nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008. **O estágio de estudantes. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**, art. 428. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 26/02/19.
- MONTEIRO, Adriana Lima. **Estágio supervisionado na educação infantil: implicação na formação inicial**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013.
- MURARI, Juliana de Melo Franco; HELAL, Diogo Henrique. **O Estágio e o Desenvolvimento de Competências Profissionais em Estudantes de Administração**. ENANPAD 2010, Rio de Janeiro.
- OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- RECIERI, Marilucia. **Gestão por competências: recursos humanos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. **As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-96)**. Proposições, Campinas, v. 10, n.1, (28), p. 54-74, mar. 1999.
- SANTOS, Adailton de Jesus. **Estágio e desenvolvimento de competências: estudo de caso sobre**

o programa de estágio na gerência executiva do instituto nacional do seguro social em santo Antônio de Jesus - Bahia. Bahia: UNEB, 2014. Monografia 2014.

SILVEIRA, M. F. L. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

VIDIGAL, Cláudia B. R.; VIDIGAL, Vinícius G.; **Investimento na qualificação profissional:** uma abordagem econômica sobre sua importância. 2012.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE PRONTIDÃO FÍSICA (PAR-Q) E O IMC

Adrio Acácio Hattori

SEMED, Projeto Aprender, Conviver e Lutar.

Email: adrio.hattori@gmail.com

Manaus – Amazonas

RESUMO: Com o objetivo de utilizar ferramentas do *Google for Education* para aplicar o PAR-Q e o IMC em estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio para saber o nível de prontidão para atividade física e risco a saúde, foram selecionados 32 alunos na faixa etária de 11 a 18 anos de uma Escola Particular de classe Alta em Manaus. No PAR-Q observou que 11 alunos foram avaliados com problemas respiratórios e 07 com problemas osteomuscular, já no IMC foram identificados alguns alunos com Sobrepeso e outros com obesidade, sendo que a grande maioria está dentro do padrão ideal de Massa Corporal. Atividade física está em associação à prevenção e à melhoria da qualidade de vida, a prática regular, pode diminuir riscos a saúde. Foi utilizado o método de Coleta de Dados, através de Questionário e de Exame Biométrico, para a análise estatística foi utilizada as seguintes ferramentas: *Google Drive, Google Forms, Google Sheets e Google Docs*. Observa-se que as ferramentas do *Google for Education* pode ajudar o professor de Educação Física a criar questionários e mensurar os dados mais rápido do que o modo

usual. A Tecnologia pode se tornar poderosa ferramenta nas mãos de alunos e professores, elevando o nível do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: *Google for Education, Educação Física, PAR-Q, IMC.*

EDUCATIONAL TECHNOLOGICAL TOOLS AND PHYSICAL EDUCATION: EVALUATING THE LEVEL OF PHYSICAL PRONTITUDE (PAR-Q) AND BMI

ABSTRACT: In order to use the tools of Google for Education to apply the PAR-Q and BMI to students of elementary school and high school to know the level of readiness for physical activity and health risk, we selected 32 students in the age range of 11 to 18 years of a Private High School in Manaus. In the PAR-Q study, 11 students were evaluated with respiratory problems and 07 with musculoskeletal problems. In the BMI, some students with overweight and others with obesity were identified, and the majority of them were within the ideal body mass standard. Physical activity is in association with prevention and improvement of quality of life, regular practice can reduce health risks. The Data Collection method was used through the Questionnaire and Biometric Exam, for statistical analysis the following tools were used: Google

Drive, Google Forms, Google Sheets and Google Docs. Note that Google for Education tools can help the PE teacher create questionnaires and measure data faster than usual. Technology can become a powerful tool in the hands of students and teachers, raising the level of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Google for Education, Physical Education, PAR-Q, BMI.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo científico trata do uso de ferramentas tecnológicas educacionais (*Google for Education*) para analisar e avaliar o nível de Prontidão Física através do questionário (PAR-Q) para a promoção Atividades de Educação Física Escolar (AEFE) e a mensuração do índice de massa corporal (IMC), para identificar os riscos em relação à saúde dos alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II e alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Particular, de classe social Alta de Manaus, na faixa etária de 11 a 18 anos. Foram usados quatro programas do Google para esse processo o *Google Drive* (Armazenamento), *Google Forms* (Formulários), *Google Docs* (Documentos) e o *Google Sheets* (Planilhas), para aplicação e o tratamento estático do *Physical Activity Readiness Questionnaire* (PAR-Q) e do Exame Biométrico para mensuração do IMC (Índice de Massa Corporal), que para ser avaliado coletam-se os seguintes dados do aluno: Altura, Peso e Idade.

O Objetivo Geral do trabalho é Utilizar Ferramentas Educacionais Tecnológicas para Avaliar através do PAR-Q e do IMC a prontidão física e a relação do risco a saúde visando Atividades de Educação Física Escolar (AEFE) dos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Objetivos Específicos são: salientar a importância de realizar uma análise de prontidão física antes de qualquer prática esportiva; verificar quais possíveis riscos à saúde que alunos podem ter antes, durante e após a prática esportiva; e obter informações sobre possíveis sintomas, doenças e dores dos discentes.

Atividade física está em associação à prevenção e à melhoria da qualidade de vida e aprimoramento da saúde, a prática regular, pode diminuir riscos a saúde, como, cardiopatias, redução da gordura corporal e diminuição da pressão arterial. Dessa forma, pode-se prevenir possíveis agravamentos de lesões e de problemas de saúde, com isso é de extrema importância a verificação de possíveis sintomas ou lesões antes da AEFE, com o auxílio da ferramenta PAR-Q e o IMC o professor de educação física consegue dados para mensurar o nível que o aluno possui de prontidão e de riscos a saúde para a realização das atividades físicas no âmbito escolar. Com as ferramentas do *Google For Education* o professor pode tornar a coleta de dados e tratamento estatístico em um processo mais simples e até mais rápido, em forma de questionário (*Google forms*) o professor pode criar perguntas como no caso do PAR-Q e do IMC para obter os dados dos seus alunos, podendo avaliar a prontidão para atividade física e a saúde deles.

De forma simples um levantamento por questionário (PAR-Q) auxilia na obtenção de possíveis fatores causadores de problemas durante a atividade física. Para Lopes (2013, p.133) que o PAR-Q, “sendo esta uma forma fácil e prática de detecção de pessoas que não estão prontamente indicadas a praticar exercícios, direcionando os mesmos para uma consulta ao médico, no intuito de averiguar possíveis problemas de saúde, que possam ser agravados pela prática de exercícios físicos”. “O questionário avalia três dimensões: o aspecto cardiovascular, nas perguntas 1, 2, 3 e 6; o aspecto músculo-esquelético, na pergunta 5; e outros problemas, onde estão contemplados os problemas metabólicos e/ou pulmonares, nas perguntas 4 e 7.” (TRZAN, 2013, p.19).

Garber et al (2011, p.1335) afirma que:

Para *American College of Sports Medicine* (ACSM) e a *American Heart Association* torna-se mandatório para a promoção e manutenção da saúde um programa regular de exercícios que inclua treino aeróbio, de força, de resistência muscular, de flexibilidade e treino neuromotor, acrescentando ainda atividades da vida diária que melhorem e mantenham a aptidão física e a saúde na globalidade.

O IMC (Índice de Massa Corporal) é usado para calcular o peso ideal de uma pessoa, são coletados a Altura, o Peso e a Idade, que através de uma fórmula se tira o IMC, que se trata de uma medida internacional que foi adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1997. Desenvolvido no final do século XIX, por Lambert Quételet. É um método fácil e rápido de avaliação onde indica a quantidade ideal, saudável de gordura corporal, que está relacionado com menor incidência de doenças graves e maior tempo de vida.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Amostra

Dos 250 alunos que estudam na Escola Particular de Manaus, 32 estudantes responderam ao PAR-Q e 28 estudantes realizaram o exame biométrico para avaliar o IMC, todos os alunos participam das aulas de educação física, são alunos do ensino fundamental (ano finais) e do ensino médio com idade entre 11 a 18 anos. Como amostra 11 alunos do 6º Ano, 08 alunos do 7º Ano do ensino fundamental, 08 alunos do 2º ano e 05 alunos do 3º ano do ensino médio, no total de 32 alunos.

2.2 Procedimentos de coletas de dados

A coleta de dados foi realizada em seis (6) etapas, assim divididas:

1º. Etapa: Solicitação de autorização da escola.

2º. Etapa: Criação dos questionários PAR-Q e IMC na ferramenta *Google Forms*.

2º. Etapa: Preenchimento do PAR-Q através de um formulário online – *Google Forms*.

3º. Etapa: Realização do Exame Biométrico, coletando os dados: Altura, Peso e Idade.

4º. Etapa: Análise dos Dados: *Google Forms, Google Docs, Google Sheets e Drive.*

5º. Etapa: Resultados e Discussões.

Todos os dados foram coletados por meio de entrevista pessoal e individual. Como instrumento de teste utilizou-se o *Physical Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q)*. Shephard (1988) afirmam que o PAR-Q é composto por sete perguntas objetivas, e apresenta opção de resposta “sim” ou “não”. Quando marcada uma ou mais respostas afirmativas (sim) indica, a falta prontidão para a prática de exercícios físicos.



Imagem 1 –IMC

Fonte:Gayaet al(2015, p.5)

“O avaliado deve procurar um médico antes de intensificar suas atividades físicas e/ou de ser avaliado para um programa de condicionamento físico.” (LUZ et al, 2007, p.367).

O Outro instrumento utilizado para mensurar o Índice de Massa Corporal (IMC), foi o exame biométrico onde é coletado a Altura e o Peso do Aluno e através da fórmula ($IMC = \text{Peso}/\text{altura}^2$). O IMC é determinado pela divisão do Peso do indivíduo pelo quadrado de sua Altura, onde a massa está em quilogramas e a altura está em metros. Após o calculo pode se comparar o resultado com uma tabela de IMC da OMS.

2.3 Tratamento estatístico

2.3.1 Google Drive

“Com o Google Drive, você pode armazenar arquivos na nuvem, compartilhá-los com membros da sua equipe ou parceiros externos e acessá-los de qualquer local.” (GOOGLE, 2018a).

Através dele foram armazenadas todas as coletas de dados do questionário PAR-Q e os dados do IMC com tabela de idade, peso e altura dos alunos.



Imagem 02 – Google Drive

Fonte: <https://goo.gl/gJLFG6>

2.3.2 Google Forms (Formulários)

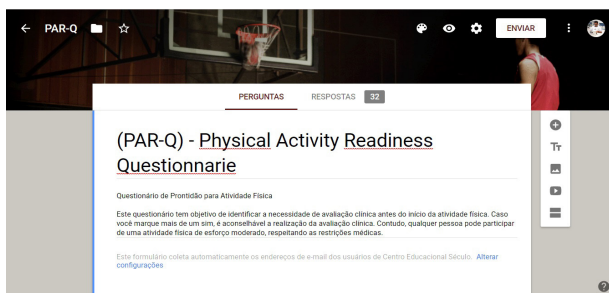


Imagem 03 – Google Forms – PAR-Q

Fonte: Hattori. A .A

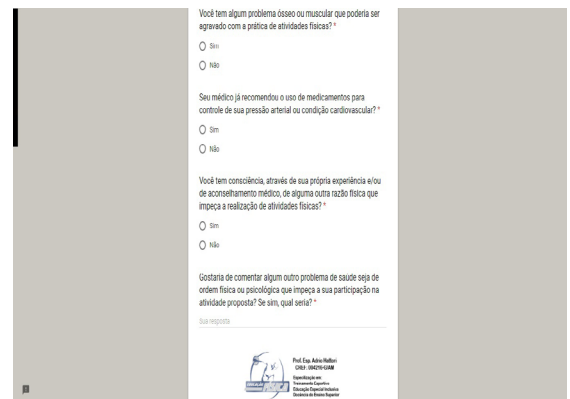


Imagem 04 – Google Forms – PAR-Q

Fonte: Hattori. A .A

“Escolha entre várias opções de perguntas, de múltipla escolha a listas suspensas e escalas lineares. Adicione imagens e vídeos do YouTube ou incremente as coisas com a navegação de páginas e lógica de ramificação de perguntas.” (GOOGLE, 2018b)

O PAR-Q foi gerado dentro desse programa onde pode ser compartilhado por e-mail ou através de link, assim cada aluno pode responder o seu individualmente no seu computador ou pelo celular em qualquer hora ou lugar, sem precisar estar dentro da sala com o professor para responder o questionário. Ele tem a capacidade de armazenar as respostas e organiza-las automaticamente no próprio formulário e em forma de gráficos e também pode colar todos os dados dentro de uma planilha.

2.3.3 Google Docs (Documentos)

“O Documentos Google dá vida aos seus documentos com ferramentas de edição e estilo para facilitar a formatação de textos e parágrafos. Escolha entre centenas de fontes e adicione links, imagens e desenhos.” (GOOGLE, 2018c).

Com ele pode se extrair os gráficos que estão no Forms e pode ser acessado, editado e criado através do smartphone, tablet assim tornando mais fácil o trabalho

estatístico dos dados. Tudo é salvo automaticamente, pode ser visto os históricos de revisões para partes mais antigas do documento.

Além do Link que pode ser gerado para visualizar e editar o trabalho pode enviar os trabalhos para os colegas com opção de editar, visualizar e comentar. Também é compatível com o Word, onde pode acessar os documentos no formato Word ou salvar no formato Word.

O Google Docs é uma ferramenta para realizar trabalho em grupos onde até 25 pessoas podem está editando o mesmo documento, online, em tempo real, sem precisar está no mesmo local, facilitando a logística e diminuindo o tempo de deslocamento de um local para o outro, o professor pode verificar quem editou cada parte do documento e a possibilidade de plagio de uma outra fonte.

Funciona de forma on-line para acessar dados em nuvens e off-line através de aplicativos de extensão instaladas diretamente do Google. Ele permite aos usuários criar e editar documentos online ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários. O Google disponibiliza o teachcenter para cursos sobra as plataformas. Totalmente gratuita, para utilizá-la basta fazer login com sua conta do Google no site <https://teachercenter.withgoogle.com/>

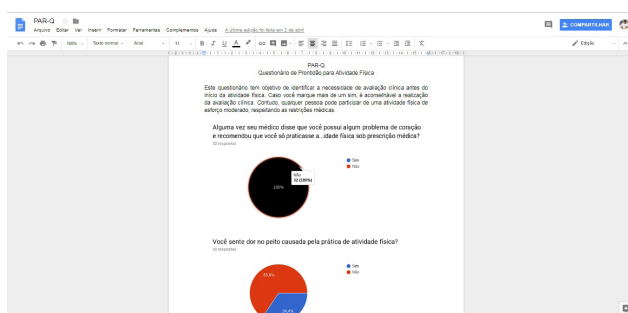


Imagem 04 – Google Docs – PAR-Q

Fonte: Hattori. A. A

Cópia de Exame Biométrico - 2018

Exame Biométrico e Valores do IMC
Prof. Esp. Adir Hattori
CREF 004218-GIAM

EXAME BIOMÉTRICO – 2018 – 7º. Ano – Ensino Fundamental II

ALUNO(A)	IDADE	ALTURA	PESO	IMC	VALORES
1. Esse é o nome do Aluno	13 Anos	166 CM	53,4 KG	21,9	SOBREPESO
2. Esse é o nome do Aluno	13 Anos	166 CM	87,6 KG	38,4	OBESIDADE
3. Esse é o nome do Aluno	13 Anos	158 CM	56,0 KG	22,4	SOBREPESO
4. Esse é o nome do Aluno	13 Anos	166 CM	54,0 KG	22,2	SOBREPESO
5. Esse é o nome do Aluno	13 Anos	155 CM	42,5 KG	17,7	IDEAL
6. Esse é o nome do Aluno	12 Anos	149 CM	44,4 KG	20	IDEAL
7. Esse é o nome do Aluno	13 Anos	166 CM	50,4 KG	18,5	IDEAL
8. Esse é o nome do Aluno	13 Anos	166 CM	50,4 KG	18,5	IDEAL

Imagem 05 – Google Docs – IMC

Fonte: Hattori. A. A

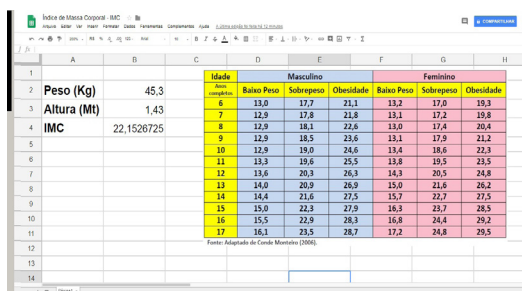
2.3.4 Google Sheets (Planilhas)

“O Planilhas Google destaca seus dados com tabelas e gráficos coloridos. Fórmulas integradas, tabelas dinâmicas e opções de formatação condicional poupam

tempo e simplificam tarefas comuns.” (GOOGLE, 2018d)

Com ele pode ser usado a fórmula do IMC, facilitando a mensuração do resultado, comparando com a tabela padrão pode ser observado à relação com o risco à saúde. Gerando gráfico onde pode ser exportado para outros documentos, compatível com o Excel.

“Longe de ser uma ameaça à escola as novas tecnologias de comunicação e informação podem se tornar poderosas ferramentas nas mãos de alunos e professores, elevando o nível do processo de ensino-aprendizagem.” (CADERNOS DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 07).



	A	B	C	D	E	F	G	H
1								
2	Peso (Kg)	45,3						
3	Altura (Mt)	1,43						
4	IMC	22,1526725						
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								

Idade (anos completos)	Masculino			Feminino		
	Baixo Peso	Sobrepeso	Obesidade	Baixo Peso	Sobrepeso	Obesidade
6	13,0	17,7	21,1	13,2	17,0	19,3
7	12,9	17,8	21,8	13,1	17,2	19,8
8	12,9	18,1	22,6	13,0	17,4	20,4
9	12,9	18,5	23,6	13,1	17,9	21,2
10	12,9	19,0	24,6	13,4	18,6	22,0
11	13,3	19,6	25,5	13,8	19,5	23,5
12	13,6	20,3	26,3	14,3	20,5	24,8
13	14,0	20,9	26,9	15,0	21,6	26,2
14	14,4	21,6	27,5	15,7	22,7	27,5
15	15,0	22,3	27,9	16,3	23,7	28,5
16	15,5	22,9	28,3	16,8	24,4	29,2
17	16,1	23,5	28,7	17,2	24,8	29,5

Fonte: Adaptado de Fonda Montiel (2006).

Imagem 06 – Google Sheets – IMC

Fonte: Hattori. A .A

2.4 Resultados e discussões

2.4.1 Physical Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q)

Observa-se que sete dos trinta e dois participantes deste questionário responderam positivamente para a pergunta número cinco (relacionado a problemas ósteo-muscular) e onze alunos dos trinta e dois responderam a pergunta positivamente à pergunta número dois (relacionado a problemas Respiratórios). Também com o exercício físico pode se reduzir os problemas respiratórios proporcionando uma melhor qualidade de vida.

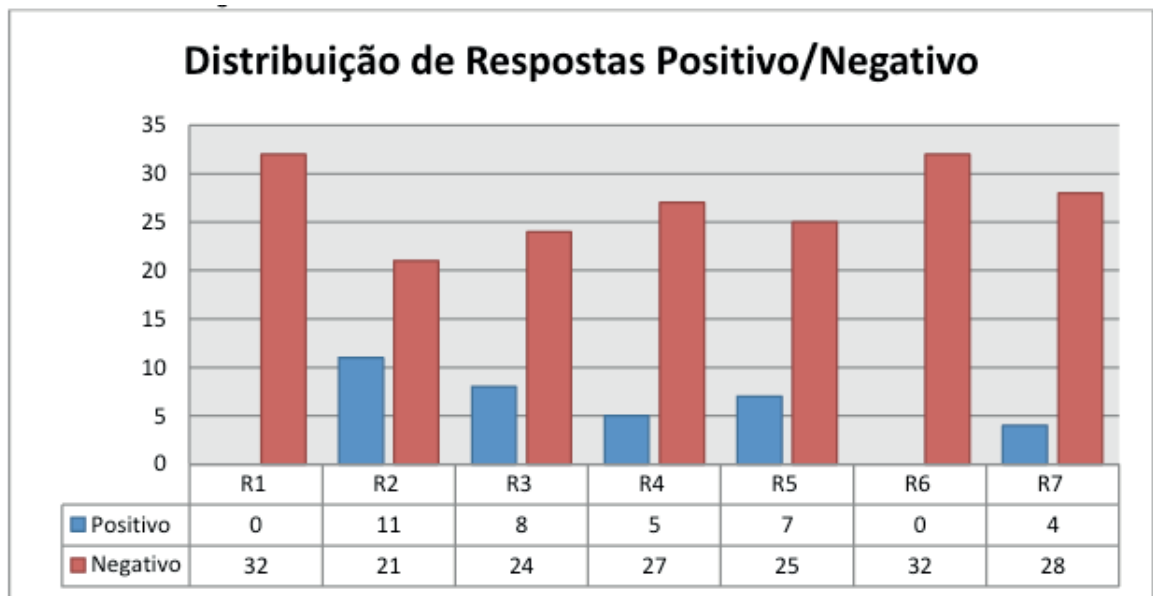


Gráfico 01 - Distribuição de respostas a PAR-Q dos indivíduos para a atividade física regular, em função da pergunta assinalada positivamente e Negativamente.

Fonte: Hattori. A. A

R1 - Algum médico já disse que você possui algum problema de coração e que só deveria realizar atividade física supervisionada por profissionais de saúde?

R2 - Você sente dores no peito quando pratica atividade física?

R3 - No último mês, você sentiu dores no peito quando pratica atividade física?

R4 - Você apresenta desequilíbrio devido a tontura e/ou perda de consciência?

R5 - Você possui algum problema ósseo ou articular que poderia ser piorado pela atividade física?

R6 - Você toma atualmente algum medicamento para pressão arterial e/ou problema de coração?

R7 - Sabe de alguma outra razão pela qual você não deve praticar atividade física?

Com essas observações podem-se evitar posteriores agravos na condição física dos participantes que responderam positivamente para problemas Ósteo-muscular, onde se identificaram principais queixas de dores na região do joelho e na região da lombar, com a prática moderada e com exercícios de alongamento essas dores tendem a reduzir.

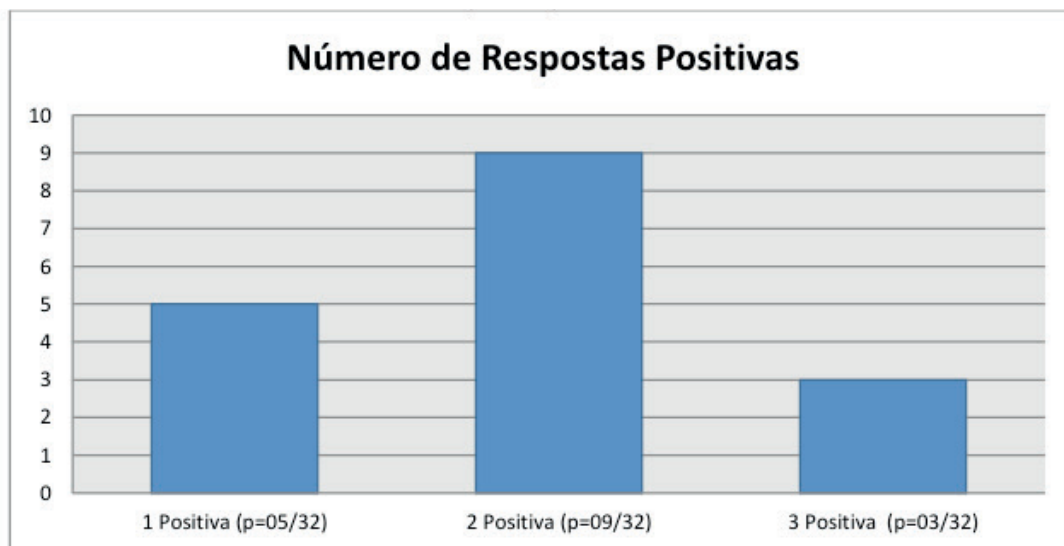


Gráfico 02 - Distribuição de respostas do PAR-Q dos indivíduos para a atividade física regular, em função do número de respostas positivas.

Fonte: Hattori. A .A

Caso seja marcada mais de uma resposta positiva, é aconselhável a realização de avaliação clínica, porém qualquer pessoa pode participar de atividade física de esforço moderado, respeitando suas restrições médicas. Com os resultados é possível planejar as aulas sabendo as limitações físicas de cada aluno. “Este questionário PAR-Q, foi criado em 1978 por pesquisadores da Sociedade Canadense de Fisiologia do Exercício como método de triagem para indivíduos [...], que desejavam começar um programa de atividades físicas.” (ADAMS, 1999, p.992).

“Os resultados encontrados apontam para uma situação de baixo risco para os competidores apresentarem algum problema físico, tendo em vista que um PAR-Q negativo tem sido associado a boas condições de saúde para a prática de atividade física com segurança.” (LOPES et al, 2013, p.135). Adreazzi et al (2016) afirmam que o PAR-Q foi eficaz na identificação de risco para saúde em praticantes. E que a identificação das funcionalidades e de fatores de risco que reduzem ou modificam contribuem para desenvolver outras formas de trabalhar para evitar esses riscos.

O PAR-Q vem sendo indicado como padrão mínimo de triagem pré-atividade física. Em sua obra Thomas (1992) relata que o PAR-Q foi administrado com sucesso em vários países nas últimas duas décadas, e após a triagem muitas pessoas tiveram a oportunidade de realizar atividades físicas sem nenhum problema grave.

2.4.2 Índice de Massa Corporal – IMC

Idade Anos completos	Masculino			Feminino		
	Baixo Peso	Sobrepeso	Obesidade	Baixo Peso	Sobrepeso	Obesidade
6	13,0	17,7	21,1	13,2	17,0	19,3
7	12,9	17,8	21,8	13,1	17,2	19,8
8	12,9	18,1	22,6	13,0	17,4	20,4
9	12,9	18,5	23,6	13,1	17,9	21,2
10	12,9	19,0	24,6	13,4	18,6	22,3
11	13,3	19,6	25,5	13,8	19,5	23,5
12	13,6	20,3	26,3	14,3	20,5	24,8
13	14,0	20,9	26,9	15,0	21,6	26,2
14	14,4	21,6	27,5	15,7	22,7	27,5
15	15,0	22,3	27,9	16,3	23,7	28,5
16	15,5	22,9	28,3	16,8	24,4	29,2
17	16,1	23,5	28,7	17,2	24,8	29,5

Fonte: Adaptado de Conde Monteiro (2006).

Imagem 06 – Tabela da relação do IMC com a saúde

Fonte: Gaya et al (2015, p.10)

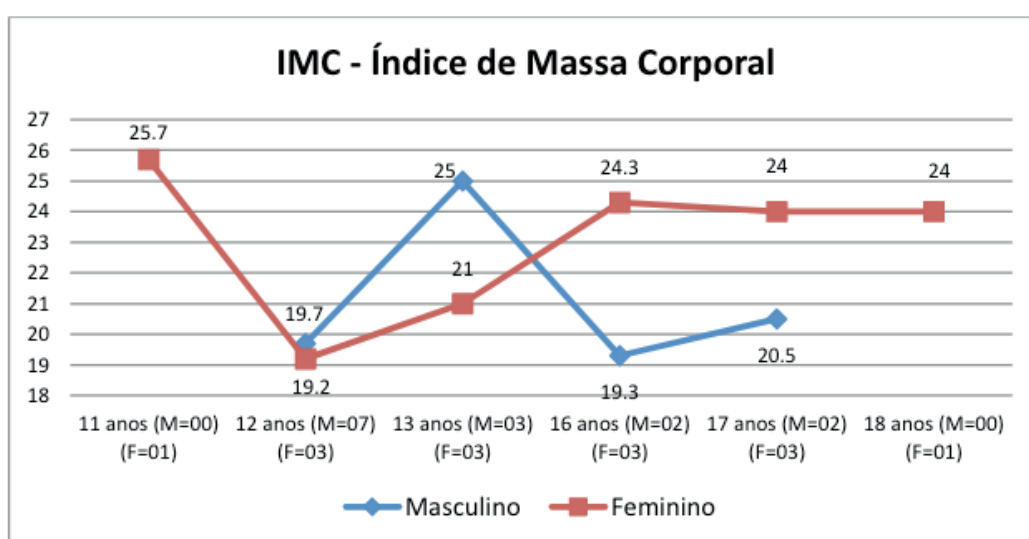


Gráfico 03 – Gráfico em Linha da média do IMC em relação à idade da amostra.

Fonte: Hattori. A .A

Embora o tamanho da amostra utilizada tenha sido pequeno, vislumbra-se a importância da Educação Física como componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e Ensino Médio que, ao utilizar abordagens práticas e teóricas nas relações existentes entre a aquisição e manutenção de níveis satisfatórios de aptidão física e saúde, contribui decisivamente para maior crescimento e desenvolvimento do educando nas suas diversas dimensões. (BAIA et al, 2014, p.188).

Após tirar a média da soma do IMC dos alunos por idade, foi registrada uma aluna de 11 anos com Obesidade, os 07 alunos e 03 Alunas com a idade de 12 anos ficaram dentro da média do Peso Ideal para sua idade, já os 03 alunos com a idade de 13 anos registraram a marca de Sobrepeso e as Alunas dentro do peso ideal e a média dos alunos de 16, 17 e 18 anos se encaixam no perfil de peso ideal.

Baixo Peso	Nenhum aluno	Nenhum aluno	12 anos
Eutrófico	16,94 ± 2,24 [05]	18,75 ± 2,24 [04]	12 anos
Sobrepeso	23,1 [01]	Nenhum aluno	12 anos
Obesidade	32,9 [01]	25,4 [01]	12 anos

Tabela 01 – Relação do Estado Nutricional com o Sexo Masculino e o Feminino dos alunos com 12 anos.

Fonte: Hattori. A .A

ESTADO NUTRICIONAL	MASCULINO	FEMININO	IDADE
Baixo Peso	Nenhum aluno	Nenhum aluno	13 anos
Eutrófico	17,7 [01]	18,5 [01]	13 anos
Sobrepeso	21,9 [01]	22,3 ± 0,1 [02]	13 anos
Obesidade	35,4 [01]	Nenhum aluno	13 anos

Tabela 02 – Relação do Estado Nutricional com o Sexo Masculino e o Feminino dos alunos com 13 anos.

Fonte: Hattori. A .A

ESTADO NUTRICIONAL	MASCULINO	FEMININO	IDADE
Baixo Peso	Nenhum aluno	Nenhum aluno	17 ± 1 anos
Eutrófico	20,5 ± 2,5 [04]	22,0 ± 2,0 [05]	17 ± 1 anos
Sobrepeso	Nenhum aluno	28,5 [01]	17 ± 1 anos
Obesidade	Nenhum aluno	31,1 [01]	17 ± 1 anos

Tabela 03 – Relação do Estado Nutricional com o Sexo Masculino e o Feminino dos alunos com 17 ± 1 anos.

Fonte: Hattori. A .A

Ao observar os resultados foi constatado que possui 01 aluno com sobrepeso, 01 aluno com obesidade e 01 alunos com obesidade na faixa etária de 12 anos. Na faixa etária de 13 anos 01 aluno com sobrepeso, 01 aluno com obesidade e 02 alunas com sobrepeso. Entre 16 a 18 anos, foi identificada, 01 aluna com sobrepeso e 01 com obesidade.

Considerando essa tendência crescente do sobrepeso e obesidade na população brasileira e a sua associação com fatores de risco cardiovasculares reforçada em nosso estudo, intervenções visando reduzir o peso corporal, em especial a gordura central, são de extrema importância para a prevenção e controle das doenças cardiovasculares na população. (REZENDE et al, 2006, p.732).

O Estado Nutricional afeta diretamente os estudos, pessoas com o peso acima do Eutrófico (Peso Ideal), são pessoas mais sedentárias, que tem uma prática de atividade física muito baixa ou inexistente, pelo fato de serem menos ativas, possuem baixa motivação para os estudos e para prática de atividades física e por consequência uma baixa qualidade de vida, sendo assim, “Verificamos também um efeito do IMC no rendimento escolar na média final e em EF, onde os alunos com sobrepeso têm um rendimento escolar inferior.” (BASTOS et al, 2015, p.53-54).

A validade do uso do IMC como indicador de adiposidade em crianças vem

sendo demonstrada em vários estudos, porém, os limites ou pontos de corte. Do IMC de aplicação internacional, para o diagnóstico de sobrepeso e obesidade em crianças, têm sido contestados devido a variações raciais, segundo alguns autores. No nosso meio, considerando o aspecto multirracial do povo brasileiro, os limites propostos parecem ter boa concordância com a adiposidade, pelo menos em escolares. (GIUGLIANO; MELO, 2004, p.134).

Quando se identifica o risco a saúde e o estado nutricional dos alunos, o professor consegue saber quais alunos podem ter possíveis problemas com o decorrer da atividade física, tanto cardiorrespiratório como osteomuscular, por conta disso podem ser traçados planos de atividades, exercícios e brincadeiras que busquem melhora da aptidão física dos alunos e também trabalhando a atenção, concentração, raciocínio lógico, aspectos sociais, afetivos e emocionais dos alunos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ajuda das Ferramentas tecnológicas educacionais o Professor pode tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmicos e mais prático, deixando assim o aluno mais interessado nas aulas ou até mesmo responder questionários ou avaliações de maneiras mais rápidas. Oliveira (1999, p.156) afirma que “Para contribuir na construção da relação entre as novas tecnologias e a educação [...], devem superar alguns de seus limites.” Sendo assim cabe o professor procurar inovar e pesquisar novas formas e ferramentas que facilite seu trabalho, com recursos tecnológicos pode mensurar de forma mais rápida, o nível de prontidão para atividade física e o risco a saúde dos nossos alunos. Essas ferramentas facilitam a aplicação desses testes que são muito utilizados entre os professores de Educação Física para avaliar o processo de início das atividades físicas.

Foi utilizadas ferramentas do *Google for Education* para avaliar o nível de prontidão para atividade física dos alunos do ensino fundamental e médio de uma escola particular de Manaus e foi mensurado o Índice de Massa corporal através da ferramenta Google Planilhas onde pode se comparar com a tabela da Organização Mundial da saúde se os respectivos alunos estão dentro do Peso Ideal do seu Estado Nutricional ou se estão sobrepeso ou obesos, causando assim um risco a sua própria saúde e a capacidade de ensino-aprendizagem, pois alunos que realizam poucas atividades físicas, ou seja, alunos sedentários tem uma grande probabilidade de serem alunos desmotivados com a educação.

É importante que o professor de Educação Física antes do início das atividades físicas, faça uma avaliação para analisar o nível de prontidão física e do risco a saúde do aluno, para evitar possíveis lesões ou agravamentos de sintomas, assim ele pode fazer uma prescrição mais detalhada de suas atividades, sendo, que ele vai saber a realidade do seu aluno.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Randy. Revised Physical Activity Readiness Questionnaire. **Can Fam Physician**. 45:992-5, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/Pb8HBg>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- ANDREAZZI, Ingrid et al. Exame pré-participação esportiva e o PAR-Q, em praticantes de academias. **Rev Bras Med Esporte**. 22(04):272-276, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/hzLUQJ>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- BAIA, Fernando. et al. Influência do IMC na força muscular em escolares do ensino médio. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**. São Paulo, v.8, n.44, p.183-191. Mar./Abril. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/fZ7BSu>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- BASTOS, Fernando et al. Relação entre atividade física e desportiva, níveis de IMC, percepções de sucesso e rendimento escolar. **Motricidade**. vol. 11, n. 3, pp. 41-58, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/9hf38u>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO, Tecnologia e Sociedade: a arte de repensar nossas práticas. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, ago 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/ckMFCP>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- GARBER, Carol et al. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. American College of Sports Medicine position stand. **Med Sci Sports Exerc**. 43(7), 1334-59, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/7KAidv>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- GAYA, Adroaldo et al. Manual de testes e avaliação. Porto Alegre: PROESP-BR, 2015.
- GIUGLIANO, Rodolfo; MELO, Ana. Diagnóstico de sobrepeso e obesidade em escolares: utilização do índice de massa corporal segundo padrão internacional. **Jornal de Pediatria** - Vol. 80, Nº2, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/kjWR97>> Acesso em 21 de jul. 2018
- GOOGLE. **Conheça o Drive**. Disponível em: <<https://goo.gl/tCqnM9>> Acesso em 21 de jul. 2018 a.
- GOOGLE. **Crie lindos Formulários**. Disponível em: <<https://goo.gl/8pqebz>> Acesso em 21 de jul. 2018 b.
- GOOGLE. **Crie Documentos Impactantes**. Disponível em: <https://goo.gl/Hae6wM>> Acesso em 21 de jul. 2018 c.
- GOOGLE. **Crie Planilhas Avançadas**. Disponível em: <<https://goo.gl/>> Acesso em 21 de jul. 2018 d.
- LOPES, Priscila et al. Prontidão para a prática de atividade física em estudantes participantes de um torneio universitário. **R. bras. Ci. e Mov**, 21(1),132-138, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/tdG4N3>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- LUZ, Leornado et al. Validade do Questionário de Prontidão para a Atividade Física (PAR-Q) em Idosos. **Rev Bras de de Cineantropom Desempenho Hum**. 9(4):366-71, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/jSrJqS>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- OLIVEIRA, Maria. Tecnologias Interativas e Educação. **Educação em Debate**: Fortaleza. ANO 21, NQ 37, p. 150-156, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/VDxdxQ>> Acesso em 21 de jul. 2018.
- REZENDE, Fabiane et al. Índice de Massa Corporal e Circunferência Abdominal: Associação com Fatores de Risco Cardiovascular. **Arq Bras Cardiol**. 87(6): 728-734, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/8FUSRG>> Acesso em 21 de jul. 2018.

SHEPHARD, Roy. Par-Q, Canadian Home Fitness Test and screening alternatives. **Sports Medicine**. 5(3):185-95, 1988. Disponível em: <<https://goo.gl/R3PKm7>> Acesso em 21 de jul. 2018.

THOMAS, Scott et al. Revision of the Physical Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q). Canadian journal of sport sciences. **Journal canadien des sciences du sport**.17(4):338-45, Dec. 1992. Disponível em: <<https://goo.gl/Wvxtqr>> Acesso em 21 de jul. 2018.

TRZAN, Abel. Avaliação dos níveis de atividade física e capacidade aeróbia estimada em estudantes universitários. [Mestrado]. Escola Superior de Tecnologia da Saúde. Lisboa: **Instituto Politécnico de Lisboa**, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/kCcsTJ>> Acesso em 21 de jul. 2018.

INOVAÇÃO OU DEMOCRACIA: APORIA DAS INSTITUIÇÕES

Marcelo Micke Doti

Professor e pesquisador em Regime de Tempo Integral (RJI) do CPS do Estado de São Paulo no campus da Faculdade de Tecnologia de Mococa (Fatec). Pós-doutor pela UFABC e doutor na área de Planejamento de Sistemas Energéticos pela FEM da Unicamp, mestre em sociologia pela FCL da Unesp, mestre em filosofia política pelo IFCH da Unicamp e graduado em economia na FCL da Unesp. E-mail: marcelo.micke@uol.com.br
Centro Paula Souza (CPS) – Fatec – Curso de Gestão de Processos Gerenciais
Mococa – São Paulo

RESUMO: Este artigo procura evidenciar tema caro dentro dos debates atuais sobre inovação, gestão, política educacional e suas interfaces com os temas da política. Seu objetivo é marcar posição dentro deste campo apresentando uma problemática social e política: o paradoxo da inovação dentro da gestão como domínio das organizações e sua institucionalização objetiva e estrutural, por um lado; construção e presença das necessidades sociais e políticas como campo da subjetividade e da democracia, por outro. Ocorre, então, processo aporético situado dentro do campo da crítica como necessidade: esta deslinda não apenas evidênciação social dentro dos conturbados processos socioeconômicos atuais como também é a afirmação de uma identidade intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação, Democracia, Instituições, Política, Subjetividade.

ABSTRACT: This article seeks to highlight an expensive topic within the current debates on innovation, management, educational policy and its interfaces with policy issues. Its objective is to establish a position within this field presenting a social and political problematic: the paradox of innovation within the management as a domain of organizations and their objective and structural institutionalization, on the one hand; Construction and presence of social and political needs as a field of subjectivity and democracy, on the other. There is, therefore, an aporetic process situated within the realm of criticism as a necessity: this is not only social revelation within the current troubled socioeconomic processes but also the affirmation of an intellectual identity.

KEYWORDS: Innovation, Democracy, Institutions, Politics, Subjectivity.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea avança rapidamente para problemas fundamentais, essenciais e marcados pela tragicidade de suas formas e configurações. Mais: dadas as dinâmicas atuais dessa mesma sociedade não se verifica a possibilidade de que isso possa

ser diferente, que algo transforme ou transmude os caminhos revelados adiante. Dentro desse contexto colocam-se em aberto choque, não apenas conceitos, mas as realidades institucionais e institucionalizadas de inovação e democracia. Necessário, então, destrincharmos os termos dessa “equação”, os elementos constitutivos da problemática expressa.

Vamos, em primeiro lugar, aos problemas fundamentais referidos. A dinâmica econômica da sociedade contemporânea marcada pela produção e reprodução do capital produz quantidades de riquezas estonteantes, impensáveis sob qualquer parâmetro em sociedades anteriores, mesmo se tomarmos o próprio século XX como referência. No entanto, a complexidade do sistema¹ não é tão obscura ou insondável, tão impenetrável que não nos permita perceber o *modus operandi* de sua dinâmica: a acelerada concentração e centralização de capital, de riquezas quase infinitas em torno de alguns “agentes econômicos”², de classes e frações de classes detentoras da capacidade de produzir e controlar a circulação dessa riqueza.³ Um exemplo disso que toca, fere direto nosso tema são as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e suas possibilidades de manipular, circular, coordenar os fluxos financeiros mundiais. Temos aqui um enorme problema, pois vivendo dentro de uma das maiores crises da história do sistema do capital, temos, no entanto, a capacidade de determinadas classes e suas elites gerenciais de continuar a aumentar suas riquezas.⁴ A crise, assim, surge apenas para alguns, ainda que esses alguns sejam a grande maioria dos seres humanos sobre o planeta. Verifica-se, portanto, um problema gravíssimo e paradoxal da capacidade sistemática de se produzir riquezas infinitas, mas sua total e sistêmica incapacidade de a transformar em bem-estar social, possibilidade de vida e desejos das pessoas. O resultado são as catástrofes que se anunciam por todos os lados: desde ambientais e todo tipo de destruição de recursos naturais até todas as formas possíveis do mal-estar social contemporâneo (ŽIŽEK, 1999; BAUMAN, 1998, 2007; SAROLDI, 2011; FREUD, 2010).

Neste ponto estruturam-se questões de profundo interesse para este artigo e a

1. O modo de produção capitalista pode ser explicado ou referenciado como *sistema* por vários motivos. A grande maioria, senão todos os livros didáticos sempre referem o mesmo como “sistema capitalista”, mas de maneira não informada ou construída intelectualmente. Chamamos de sistema e esboçamos assim seu conteúdo por vários motivos entre eles seu caráter organizado de produzir, reproduzir e acumular capital (riquezas) bem como pela sua articulação em nível mundial configurando assim um sistema de múltiplas integrações.

2. Não podemos deixar de referir que a expressão “agentes econômicos” é totalmente permeada de problemas e erros. Se do ponto de vista deste artigo ela cairia muito bem como estilo, como discurso, uma vez que “agentes econômicos” marca muito bem o domínio das falas (logo, do estilo) das instituições, é totalmente errôneo ao embotar o sentido de classe e sua luta dentro da sociedade. Embota-se o próprio sentido da ideologia como campo no qual essa luta se dá por aferir parcelas maiores das riquezas e das próprias capacidades de pensar e imaginar. Esse é o campo da ideologia, aquele marcado pelo “gerenciamento” das ideias e das vontades. Por esse motivo podemos “brincar” com o conceito e usá-lo ora para referir seu caráter institucional, ora para estocá-lo e acuá-lo no que realmente é: luta de classes.

3. Sobre a desigualdade e seus números espantosos, assustadores, trágicos há centenas de sítios na internet. A grande maioria deles citará como fonte da pesquisa o principal órgão internacional aferidor dos mesmos que é o Credit Suisse.

4. Ver *El País* disponível no sítio: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/economia/1444760736_267255.html> Acessado em: 25 fev. 2017.

problemática abordada pelo mesmo. O capitalismo como modo de produção surge vagarosa e lentamente por entre os veios de intrincadas complexidades históricas (DOBB, 1981). Esse seu desdobramento histórico vai construindo mercados cada vez mais extensos, mercados mundiais em uma relação de troca ao mesmo tempo impressionante, mas também construtora de enormes quantidades de riquezas sempre centralizadas. Neste cenário cidades despontarão construindo cada vez mais o seu grande sentido na história humana: cidades como centros pluriculturais, marca profunda de civilização e a mais coletiva e impressionante tecnologia social e espacial. Sob a ordem do capitalismo florescente um quadro também de centralidade econômica torna essas mesmas cidades centros dinâmicos dos fios do sistema, de suas capacidades de envolverem as classes que coordenam o processo de produção e reprodução da riqueza. A beleza e a decadência urbana sob a ordem do modo de produção capitalista são impressionantes e se hoje as grandes cidades constituem quase que uma legião de desamparo, medo, flagelos humanos, hordas de desgraçados, não precisaria e não deveria ser assim.

Na medida em que os mercados despontam e se integram sob a base da acumulação primitiva de capital (MARX, 2013) isso significa a possibilidade de produzir para esses mercados. Neste sentido o sistema do capital – no sentido que já atribuímos a sistema – entra em um processo “centrípeto” e deixa de ser “externo” e sem “internaliza” (ARRIGHI, 2012). Eis aqui o ponto de Arquimedes do sistema: sua configuração histórica de mercados universais e integrados, logo mercados enormes, vai se encontrar com suas adequadas estruturas de forças produtivas, uma narração da histórica na qual as tecnologias de produção se colocam em primeiro plano. É o despontar do que se conhece como Revolução Industrial Inglesa e todo seu caminho por entre conjunturas sociais, históricas e políticas (MANTOUX, 1962; SALAMONE, 1980).⁵

Os duzentos anos seguintes ao florescimento dessa ordem de transformações tecnológicas imensas (LANDES, 1994) acabariam por ser caracterizados por crescentes processos de aumento da produção e da produtividade. Processos gigantescos de produção de valores em uma escala inimaginável. Em primeiro lugar a Inglaterra se transforma na “oficina do mundo” (HOBSBAWM, 1977, 2009) e na sequência o processo amplia-se em um crescendo no qual as tecnologias⁶ passam a ser ao mesmo tempo uma novidade ao se adentrar o ambiente das fábricas⁷,

5. Não é o espaço aqui, mas gostaríamos de deixar relevado. Em nosso campo de pesquisa dentro do CPS desenvolve-se dentro da área de filosofia da tecnologia. E procuramos construir uma concepção heterodoxa de tecnologia. Em linhas absolutamente gerais e sob o risco do mais absurdo processo sintético, tecnologia é domínio do estar-humano, é definida como intrínseca às formas próprias da espécie e assim constitui por um lado uma narrativa da espécie como constructo social diante da natureza que se constroem externamente ao homem. Por outro lado, a tecnologia é um processo de excesso humano, parte de nossa capacidade transcendente e neste caminho nos amparamos em George Bataille no conjunto de seu pensamento. Não é possível prosseguir mais e fica apenas assinalado o fato de que procuramos construir uma nova concepção de tecnologia.

6. Parte de nossas hipóteses de pesquisa é também esta: não existe a tecnologia, não existe tecnologia, mas *tecnologias*, ou seja, a mesma só se conjuga no plural. Adicionalmente ver a nota anterior.

7. “Deixai, ó vós que entraís, toda a esperança!” como nos diz Dante na *Divina Comédia*, Inferno, Canto III.

mas também vão integrar a filigrana de nossa existência cotidiana, uma interface entre nossa existência e a objetividade em-si de nossa natureza biológica (como o notebook que agora uso ou o programa no qual digito e o leitor deste o lê).

Neste contexto o sentido de *inovação* aparece e seu desdobramento conduzirá a aporias dentro da problemática assinalada. Articulemos as peças do quebra-cabeças antes de referirmos pontos e traços teóricos: dentro de uma configuração social de desamparo⁸ e crescente exclusão social diante das incalculáveis riquezas produzidas na sociedade contemporânea, porém concentradas e cada vez mais centralizadas, os processos de inovação surgidos como herança da história esboçada neste artigo em suas linhas anteriores trazem um “travo amargo” na garganta e na língua que quer falar ou gritar. Fica um “gosto ruim” a procurar e indagar: *inovação para quem?* Essa é a questão. Se os processos despontados pelas transformações e revoluções tecnológicas inebriam a percepção cotidiana, mas elevam a produtividade e as possibilidades de vidas melhores, se esses processos se consubstanciam como inovação, o que está acontecendo, pois parece que bilhões de seres humanos não conseguem “estarem-humanos”. Por este ângulo e dentro desta narrativa acontece a aporia inevitável: inovação ou democracia.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Esta aporia irá dominar todo o cenário não apenas de um simples artigo, mas de toda a sociedade por nós vivida. Sociedade que, para experimentarmos o medo e perplexidade da mesma em seu grau máximo, deve ser uma experiência da existência e como essa não conduz ao nosso destino como humanos: sermos fadados à liberdade, base da filosofia de Sartre. Aporia que é um transbordar de dúvidas e incertezas sobre os destinos de nosso existir. Esboçar teoricamente a aporia por nós mencionada embebida nos problemas anteriormente expostos significa centralizar o foco e desafazer mal-entendidos muito graves. Por isso devemos romper os véus das ideias prontas e nenhuma ideia surge pronta se não for “aprontada” por grupos sociais específicos e seus interesses. Verificaremos isso primeiro.

As questões e problemáticas esboçadas não poderiam ser ou não deveriam ser postas sem outras articulações essenciais. Se há um choque institucional e político o mesmo se dá não só em sua própria estrutura de inserção no real, mas também no plano ideológico (ŽIŽEK, 1996). Em outros termos, não é possível falar de instituições sem falar de determinada forma de controle do poder em todas as suas manifestações, inclusive as manifestações ou expressões ideológicas do poder institucional. A ideologia configura-se neste sentido como poder institucional – e claro, daqueles que controlam as formas e poderes das instituições – de fazer

8. Assinalamos em rodapé e não no corpo do texto a problemática do desamparo por ter uma quantidade enorme de autores que a tratam (tais como Safatle e Joel Birman), mas também por envolver interfaces da análise e crítica social com a psicanálise. Interfaces tornadas possíveis por vários entabulamentos teóricos que vão de Freud até os pensadores da teoria crítica ou os insistentes apelos de alguns intelectuais atuais como Žižek e Bauman.

aceitar determinado conjunto *ideal*, conjunto de falas, discursos, ideias. A ideologia é o uso da palavra, das falas, dos gestos e do simbólico para articular poder e gerenciar ideias, percepções (CRARY, 2013), sentimentos e, no nosso caso, dizer o que é ou não inovação, tecnologia, o próprio ato de pensar. Colocam-se aqui limites ou horizontes determinados e condicionados da liberdade.

A inovação pode se definir como ideias que se aplicam com êxito, ou seja, possuem a capacidade de transbordar seu domínio ideal – ou seja, deixar a abstração das ideias⁹ – para consolidar-se na realidade como processos e técnicas para qualquer finalidade (DODGSON; GANN, 2014). Ideias que deixam o domínio da elaboração abstrata e coagulam-se em expressões novas de todos os tipos. Neste sentido a inovação se colocaria com duas particularidades ou aspectos muito importantes, delineadores de seu próprio ser. Em primeiro lugar a inovação seria o domínio de surgimento do *novo* seja qual for o mesmo; o novo como o que veio a lume e se põe para a realidade humana e social como essenciais. Inovação seria o próprio domínio da espécie, todo o processo de construção social desde as formas de produção e construção de grandes civilizações em todos os seus aspectos materiais até domínios da linguagem e das artes como, por exemplo, novas técnicas de pintar e elaborar quadros, novas texturas na arte, novas palavras e construções linguísticas de apreensão de processos. Enfim, inovação acabaria se coadunando ou se articulando com a própria história da espécie humana em seus desdobramentos pelo planeta. Por isso é que abaixo damos breve sentido ao que significa e a importância de não se negligenciar a interrogação básica da existência: o que é o ser humano.¹⁰

Em segundo lugar inovação não é o absoluto solitário do gênio, encapsulado em suas meditações e pondo a lume ideias ou invenções a aparecerem como verdadeiros milagres. Essa ideia do gênio criador é ainda hoje posta nas propagandas sobre inovação e as instituições que fomentam tais propagandas nem se dão conta do conteúdo conservador desse simbolismo do gênio criador (simbolismo é, neste caso, domínio do ideológico) originário no romantismo e propenso a formas totalitárias de dominação política (ROMANO, 1981).¹¹ Inovação é processo social. Qualquer expressão humana é sempre domínio social. A ciência, por exemplo, nunca é feita como processo solitário e qualquer estudo sobre ciência (o domínio da filosofia e

9. Não podemos esquecer que em sentido filosófico abstração não é ficção, não é algo alheio ao real ou seu oposto. Abstração é o menos determinado, aquele objeto que possui menos elementos em sua constituição e, por isso, difuso, impreciso. Neste sentido toda inovação começa com uma vaga ideia algo que ainda não é preciso.

10. Notar bem que inovação não pode *neste sentido* ser dissociada de uma apreensão filosófica como indagação ao mesmo tempo metafísica e antropológica. Por outro lado, é típico das forças e classes dominantes e suas elites gerenciais usar um conceito até sua universalidade abstrata para ratificar sua importância; neste caso da inovação. Depois filtra-se o conceito dentro dos seus parâmetros.

11. Não é o caso de debater a problemática posta nesta passagem, mas seria inescrupuloso intelectualmente não dizer que a tradição romântica *não conduz necessariamente ao totalitarismo* como expressão política (DUARTE, 2011). A forma posta do gênio criador mesmo pode ser colocada – e o é em nossa sociedade – de forma a “namorar” muito com a façanha do dominador e reino político do totalitarismo. Percebe-se que isso é uma nota de rodapé, mas no centro do debate deste artigo, pois articulamos inovação e a propaganda institucional sobre a mesma com o domínio da política.

história da ciência são campos do conhecimento que reverberam e expõe tais ideias) nos mostra isso. Assunto longo e impossível de caber neste artigo. Podemos apenas lembrar uma já clássica e batida expressão disso na frase de Newton: “Se consegui ver mais longe é porque estava aos ombros de gigantes” fazendo referência tanto à Galileu como Kepler. Não por outro motivo também os constantes casos na história de descobertas científicas paralelas: a questão do cálculo infinitesimal também é exemplo clássico bem como a questão do avião e sua invenção. Exemplos não faltariam em todos, absolutamente todos os campos, nas ciências, nas artes, na filosofia, na religião, do conhecimento e das invenções e inovações como domínio do acúmulo social. Não à toa o principal campo de auferir poder econômico com concentração e centralização de riqueza das grandes organizações multinacionais (leia-se, as grandes corporações monopolizadoras de poder econômico e político) é justamente a questão da regulamentação de patentes e incentivo de pesquisadores dentro dos seus domínios. Uma forma nada sutil de privatizar a ciência, o conhecimento e o saber.

A inovação deixa, como evidenciado nas últimas palavras acima, o campo próprio do ser humano, o campo do transbordar humano como produtor do excesso, produtor das possibilidades de se fazer o que quiser de si e da sociedade e se transforma em apanágio das organizações. O sentido da inovação se empobrece uma vez que existirão organizações a delimitar em seus objetivos o que é ou não é inovação. Inovação torna-se o determinado, condicionado e contingente na perspectiva de alguma organização e os detentores do poder dentro da mesma. Um choque acontece aqui como vínhamos ensaiando por todo o texto: a inovação não se acopla, não se ajusta nos quadros de uma sociedade democrática. Voltamos à problemática da inovação ou democracia sendo esta a instituição do poder de todos.

Exemplos – falando apenas de passagem – sobre inovação e democracia não faltam. Sem entrar em maiores discussões e deixando o domínio próprio deste artigo temos o caso da aviação. Os irmãos Wright, Wilbur e Orville, teriam sim produzido por meio dos *Flyers* máquinas voadoras no sentido de voar e controlar o voo. No entanto, a enorme disputa por patentes dos dois impediu o desenvolvimento da aviação em seus estágios iniciais nos EUA. Santos Dumont com seu *Demoiselle* proporcionou a primeira máquina voadora a ser produzida em série. Isso pelo simples fato de que ele não patenteou e tornou pública as plantas de sua aeronave. Sem nacionalismos piegas, neste sentido ele é o “pai da aviação” como a conhecemos. E na Europa a aviação se desenvolveu muito mais rápido do que nos EUA. O Dr. Jonas Salk abriu mão da patente da vacina contra a poliomielite e ainda quando perguntado sobre a ausência de patente da mesma respondeu: “Alguém pode patentear o Sol?”¹²

12. Ver *Folha de São Paulo* 30 de julho de 2000, Caderno “Ciência”. Disponível: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe3007200002.htm>> Acesso em: 20 de junho de 2017. Na reportagem aqui citada, no entanto, o que se mostra são os lucros enormes e as patentes dos grandes laboratórios farmacêuticos. Ilustre-se também que Jonas Salk e Albert Sabin estavam os dois pesquisando através de princípios e processos diferentes as mesmas questões relativas à poliomielite ratificando ser a ciência um grande e fantástico processo social.

Demonstra-se para nós que o sentido de inovação é determinado. Em outros termos há um choque primeiro: a inovação como definição proposta neste artigo e a mesma dentro das instituições e/ou organizações. A inovação dentro destas torna-se uma *narrativa*, um recorte: é a instituição/organização – e sem ingenuidades, na sociedade atual as instituições são organizações controladas pelo poder do capital e sua específica dinâmica e por isso nossa barra (/) ao falar de ambas como gêmeos siameses – que irá definir inovação. Depois desse choque entre o sentido humano de inovação e aquele marcado pelo aparelhamento e gerenciamento da mesma surge o choque com a democracia: as instituições/organizações não são democráticas e seguem seus objetivos determinados de controle do conhecimento (pesquisadores pagos e assalariados, patentes, regras rígidas e desumanas sobre patentes), perpetuar a produção e reprodução do seu capital (dinâmica sistemática) e centralizar/concentrar suas riquezas e suas vantagens nas corridas tecnológicas (por meio de tecnologias e meios políticos já que são possuidoras de exorbitantes poderes sobre as altas esferas da política). Dois choques paradoxais acabam por se colocar e podem ser solucionados se colocarmos em xeque o significado e o poder das instituições por meio das críticas às mesmas (PAES DE PAULA, 2008).

Da exposição anterior fica evidente em primeiro lugar que a existência humana como espécie não pode ser negligenciada (DOTI, 2008).¹³ Esse existir humano é um ato de afirmação constante em vários domínios, inclusive o da inventividade e da imaginação. O transbordar inventivo do ser humano é o seu excesso e que o faz humano (BATAILLE, 2013).¹⁴ Ser humano é um constante colocar-se a si como novo, inventado em todos os sentidos: material, imaginativo, simbólico e tecnológico. Esse processo o torna um paradoxo e o coloca em movimento: constantemente o *ser humano* afirma-se como um *estar-humano*. A inexistência social de uma autêntica instituição democrática, a democracia como horizonte de revelação desse ser humano sendo negada, é também negar a capacidade inventiva que se produz pelas chances e alternativas sociais. As desigualdades sociais construídas pela concentração de riqueza inviabilizam qualquer forma democrática de instituição e estruturação social nos quais um dos apanágios seria a inventividade e uma EPT ricas, prolíficas e potencializadoras de seres humanos ricos em todos os sentidos. A desigualdade econômica que mina a democracia acaba sendo a origem também da desigualdade educacional e tecnológica. Dentro deste cenário a inovação surge viva apenas como ideologia de alguns poderes ratificando mais ainda a desigualdade. Em um moto perpétuo temos uma retroalimentação não apenas da exclusão social, mas de milhões de novas ideias que nunca virão a lume, não conhecerão a palavra e a luz do dia: pela desigualdade econômica e o monopólio da inovação dentro dos poderes institucionais não democráticos temos a falência e destruição do potencial

13. Além deste livro citado temos outro pronto e um em preparo que transbordam, tratam da problemática da espécie *sapiens* e seu processo tecnológico em construtor de civilizações.

14. Ver também a nota número 6.

do próprio existir humano e o mal-estar social que nos assola.

3 | MÉTODO

O método utilizado foi o analítico. Expressando de maneira diversa: não seria possível abordar tal assunto sem um processo analítico de: 1) exposição dos conceitos em sua evidência totalmente apreensível, em suas manifestações mais explícitas; 2) articulação dos conceitos em uma teia de significações: como os mesmos estão integrados com outros conceitos, processos históricos, relação dos conceitos com as realidades sociais, políticas, culturais, etc.; 3) por fim, após todo esse processo de evidenciar e depois misturar os conceitos, apresentá-los depurados em nova chave, em nova aparência, como resultado.

Por isso procuramos mostrar como as problemáticas estavam marcadas dentro de uma perspectiva atual, mas também histórica. Por meio desse processo analítico chegamos a uma expressão crítica, ou seja, apresentar uma aporia das instituições. Apresenta-se por meio deste trajeto de análise e posterior síntese dos conceitos o significado da crítica: esta deve ser a instância de desvendamento, de problematização, de “não deixar barato”, não deixar o pensar se acomodar e insistir em produzir o novo, uma nova visão de determinados temas e questões. Por esse caminho a crítica seria uma espécie de instância quatro (4) dos pontos enumerados anteriormente. A forma da crítica é essa: transcender o acomodamento e reverter o estagnado e isso exige a análise como momento inicial. Por meio da crítica é que se constrói a identidade intelectual, a marca de sua subjetividade. Não há intelectualidade e subjetividade, individualização do intelecto sem o devido processo crítico.

No jogo desses elementos construiu-se a metodologia desse artigo. E não poderia ser por menos: as problemáticas abordadas são graves e preocupantes. Riquezas e potencial produtivo gigante aliado a discursos incongruentes e incoerentes, justificadores de uma forma ou de outra de profundas desigualdades e incapacitação de gerir os próprios destinos individuais, subjetivos e políticos. Pelo jogo das contradições dos elementos em sua forma analítica é que se pode metodologicamente informar o processo crítico e fazer vir a lume a necessidade de se pensar e se postar como indivíduo intelectualmente ativo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chega-se assim à síntese pelo retorno à dúvida colocada no título. Dúvida não expressa graficamente – pelo símbolo da interrogação (?) –, mas muito clara para o leitor como figura ativa da produção do texto: o leitor, portanto, atento e interessado, leitor que se apropria e cria a partir do texto. Para esse leitor a narrativa desenvolvida

aqui ficou clara: inovação ou democracia?

Sendo a inovação um processo que se inscreve no próprio existir humano, seu sentido está completamente fora dessa configuração, dessa narrativa humana sobre o planeta. Pode-se falar aqui em *alienação* como processo de retirada das capacidades humanas de inovar e construir o sentido de sua liberdade e o “jogar” para fora, colocá-lo sob o poder de instituições/organizações em desacordo total com os princípios de instituições democráticas. Construir instituições de controle social sobre todo os processos de inovação configuraria e inscreveria a inovação dentro da democracia. Caso isso não ocorra – como aliás não ocorre dentro das atuais sociedades contemporâneas – a aporia por nós expressa neste artigo continua e continuará válida por muito tempo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só será possível – dado o exposto, analisado, criticado e retirado do caldeirão dos conceitos – pensar em inovação e democracia e não *ou* se pudermos transformar a ordem de produção do real. Somente transformando a realidade da enorme concentração e centralização das riquezas e seu princípio movente básico dos controles centralizados da produção de conhecimento e, portanto, da inovação em instituições/organizações a demandarem uma única lógica ou dinâmica econômica, qual seja, conhecimento e inovação para mais produção de riquezas. Não bastaria muito e não se trata aqui de “idealismos” no mal sentido da expressão, ou seja, o sentido não filosófico: desregulamentando a enorme desigualdade econômica dentro do próprio sistema do capital já seria um passo gigante (STIGLITZ, 2013).

Neste ponto estamos vivendo tempos estranhos, tanto conhecimento e ciência e ao mesmo tempo fome, destruição ambiental e misérias humanas por todo lado. Quando se fala em miséria temos que destruir a instrumentalização da expressão: a miséria não é apenas a que mata a carne, mas é também a que destrói a cultura, quebra o espírito, desampara a vida e impede o pensar, a capacidade de exercermos nosso mais nobre “ofício” humano. É muito estranho: ao perguntarmos para qualquer criança ou pessoa que tenha passado pelos bancos escolares ocidentais (como é o caso de todos nós) o que nos diferencia dos outros animais ela responde imediatamente “o ser humano tem razão, ele pensa”. Sim, afinal é o *Homo sapiens*. Mas vemos justamente o contrário: a destruição das capacidades de inovar como capacidade de todos.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, Giovanni. **O Longo século XX**; dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BATAILLE, Georges. **A parte maldita**: precedida de “A noção de dispêndio”. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____ **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CRARY, Jonathan. **Suspensões da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac & Naif, 2013.

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

DODGSON, M; GANN, D. **Inovação**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

DOTI, M.M. **Sociedade, natureza e energia**: condições estruturais e superestruturais de produção no capitalismo tardio. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2008.

DUARTE, Pedro. **Estio do tempo**: romantismo e estética moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

EL PAÍS. *1% da população mundial concentra metade de toda a riqueza do planeta*. Madri, 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/economia/1444760736_267255.html> Acessado em: 25 fev. 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO, 30 de julho de 2000, Caderno “Ciência”. Disponível: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe3007200002.htm>> Acesso em: 20 de junho de 2017.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____ **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LANDES, David. **Prometeu desacorrentado**: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial desde 1750 até nossa época. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MANTOUX, Paul. **La revolución industrial em el siglo XVIII**. Madri: Aguilar, 1962.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

PAES DE PAULA, A.P. **Teoria crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson, 2008.

ROMANO, Roberto. **Conservadorismo romântico**: origem do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SALAMONE, Nino. **Causas sociais da revolução industrial**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

SAROLDI, N. **O mal-estar na civilização**: as obrigações do desejo na era da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

STIGLITZ, J. **O preço da desigualdade**. Lisboa: Bertrand, 2013.

ŽIŽEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____ “O supereu pós-moderno”. Folha de São Paulo, 23 de maio de 1999.

KIT EDUCACIONAL PARA MELHORIAS NO ENSINO DOS CIRCUITOS ELÉTRICOS BÁSICOS

Paulo Ixtânio Leite Ferreira

Instituto Federal da Paraíba – Campus-Cabedelo
Centro

Cabedelo – Paraíba

Klarc da Silva Galdino

Instituto Federal da Paraíba – Campus-Cabedelo
Centro

Cabedelo – Paraíba

Aldeni Sudário de Sousa

Instituto Federal da Paraíba – Campus-João
Pessoa

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: O uso de ferramentas educacionais, como kits didáticos, facilita o aprendizado dos alunos (SOUZA, SILVA e JUNIOR, 2014). Quando se trata de assuntos relacionados à eletricidade eles são ainda mais necessários. Seja no ensino médio, técnico ou superior, os estudos de circuitos elétricos básicos se fazem presentes. Um circuito elétrico é formado por elementos onde seja possível a obtenção de uma corrente elétrica, como por exemplo, fonte de tensão, interruptores, resistores, capacitores, indutores, etc. Comercialmente existem vários tipos e modelos de kits didáticos que se propõem a auxiliar o professor na tarefa de tornar mais prática e motivadora o ensino dos circuitos elétricos. Em geral, os kits didáticos comerciais são caros e limitados a um conjunto

prefixado de opções de montagem (HIPERLAB, 2014), (AG3, 2001), (EDUCATIVOS, 2003). Isso os torna pouco flexíveis e acessíveis para instituições que não têm grande volume de recursos para adquiri-los. Este artigo tem por objetivo apresentar o kit educacional em forma de peças, desenvolvido no Campus Avançado Cabedelo Centro, que permite a verificação de várias situações presentes nos estudos sobre circuitos elétricos básicos. As possibilidades de montagem vão desde aplicações no ensino médio até o universitário, para os cursos que têm, em sua matriz curricular, o estudo dos circuitos elétricos, como por exemplo, física, mecânica e engenharia elétrica. O kit desenvolvido possibilita criar diversos circuitos elétricos básicos, utilizando peças que se combinam a fim de formar um novo circuito.

PALAVRAS-CHAVE: Kit educacional. Circuitos elétricos. Peças. Leis de Ohm e Kirchhoff.

EDUCATIONAL KIT FOR IMPROVEMENT IN THE TEACHING OF BASIC ELECTRICAL CIRCUITS

ABSTRACT: The use of educational tools, such as teaching kits, facilitates student learning (SOUZA, SILVA e JUNIOR, 2014). When it comes to matters related to electricity they are even more needed. Whether in high school, in

technical or higher education, studies of basic electrical circuits are present. An electric circuit is formed by elements where it is possible to obtain an electric current, such as voltage source, switches, resistors, capacitors, inductors, etc. Commercially there are several types and models of teaching kits that are intended to assist the teacher in the task of making the teaching of electric circuits more practical and motivating. In general, commercial teaching kits are expensive and limited to a prefixed set of assembly options (HIPERLAB, 2014), (AG3, 2001), (EDUCATIVOS, 2003). This makes them less flexible and accessible to institutions that do not have a large volume of resources to acquire them. This article aims to present the educational kit in the form of pieces, developed in the Campus Advanced Cabedelo Center, which allows the verification of several situations present in the studies on basic electrical circuits. The possibilities of assembly range from applications in high school to university, for courses that have, in their curricular matrix, the study of electrical circuits, such as physics, mechanics and electrical engineering. The developed kit allows creating several basic electrical circuits, using pieces that combine to form a new circuit.

KEYWORDS: Educational kit. Electric circuits. Parts. Laws of Ohm and Kirchhoff.

1 | INTRODUÇÃO

O kit educacional é composto por 22 peças e cabos de conexão, que quando combinadas, permitem trabalhar os circuitos elétricos tanto em corrente contínua quanto em alternada (MARCUS, 2011). As conexões são feitas por meio de pinos e cabos que são encaixados em bornes. Na Tabela 1 são apresentados as peças e valores que compõem o kit desenvolvido.

MATERIAIS	QUANTIDADE	VALOR UNI. (R\$)	TOTAL (R\$)
Borne	50	1,05	52,50
Bocal	5	2,00	10,00
Cabo com pino banana	15	8,15	122,25
Interruptor	5	5,00	25,00
Resistor	5	0,10	0,50
LEDs	5	0,28	1,40
MDF	22 (5cm X 7cm)	0,95	20,90
Bateria de 9 V	2	10,00	20,00
Lâmpadas	5	1,00	5,00
TOTAL R\$			257,55

Tabela 1- Valor aproximado de custo do kit desenvolvido.

Fonte: Klarc da S. Galdino, 2017.

Na Figura 1 são apresentadas as peças básicas e como elas estão acomodadas na caixa organizadora.

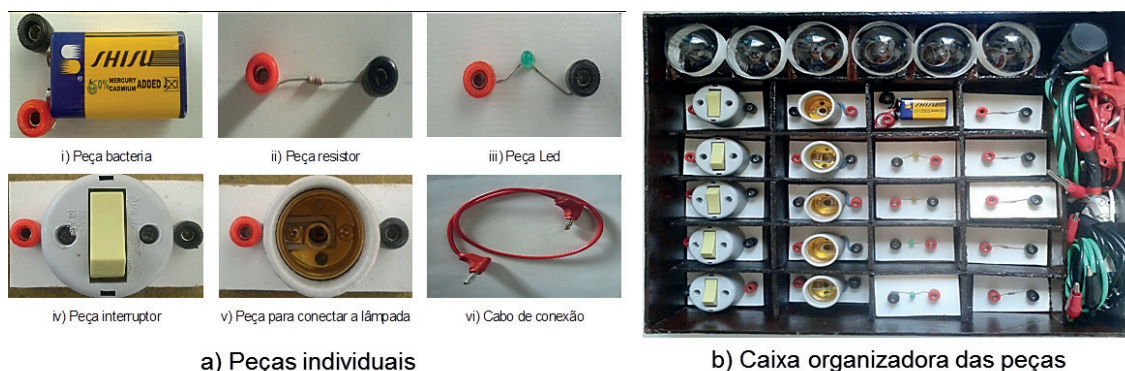


Figura 1- Peças do kit educacional desenvolvido.

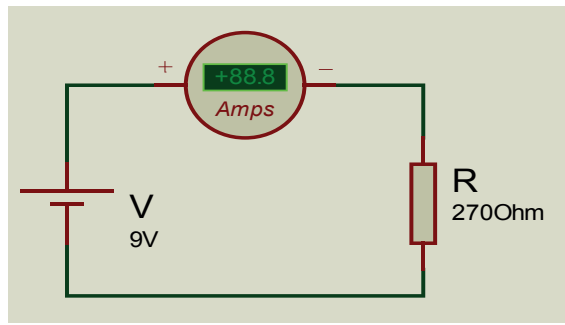
Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.

2 | POSSIBILIDADES DE ESTUDOS COM UM MESMO CONJUNTO DE PEÇAS

1. Medição e identificação de resistores;
2. Medição de corrente, tensão e potência;
3. Demonstrar as características dos circuitos série, paralelo e misto (em corrente contínua e alternada);
4. Comprovar a primeira lei de Ohm e sua variação;
5. Verificar as duas leis de Kirchhoff;
6. Estudar o cálculo de resistência equivalente;
7. Comprovar o teorema da superposição;
8. Explorar o estudo dos circuitos divisor de tensão e de corrente;
9. Trabalhar a associação de baterias;
10. Demonstrar o cálculo de potência em circuitos série e paralelo;
11. É possível analisar, por meio de chaves, situações de queima de um componente e sua troca;
12. Associação e medição com lâmpadas.

3 | RESULTADOS

Nas Figuras 2 – 8 são apresentados exemplos de montagens com o kit desenvolvido.



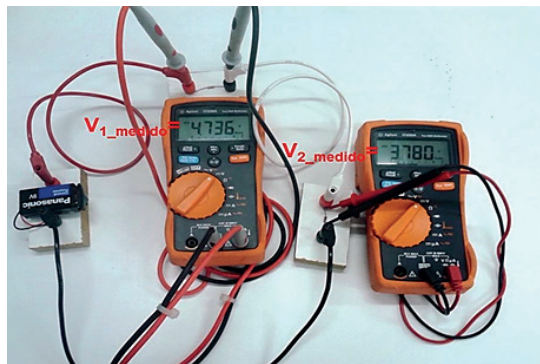
a) Esquema elétrico



b) Montagem com o kit didático

Figura 2 – Verificação da 1ª Lei de Ohm.

Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.



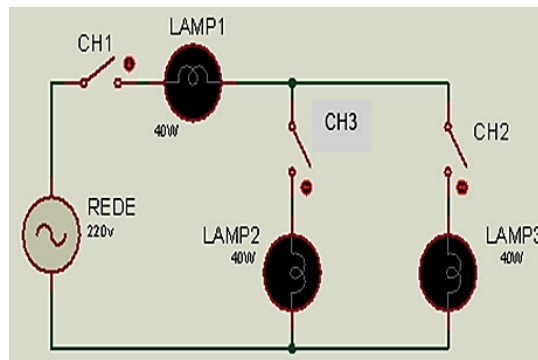
a) 1ª Lei



b) 2ª Lei

Figura 3 – Verificação das Leis de Kirchhoff.

Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.



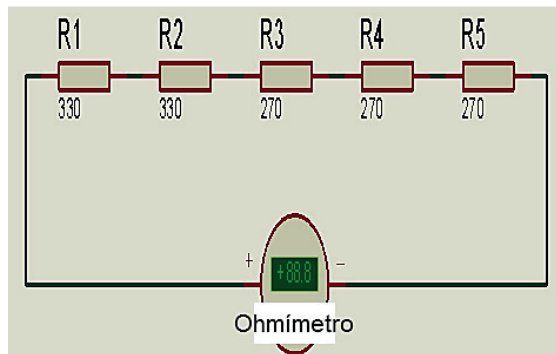
a) Esquema elétrico



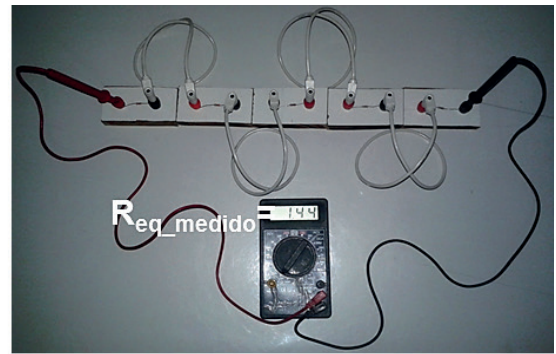
b) Montagem com o kit didático

Figura 4 – Circuito com lâmpadas.

Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.



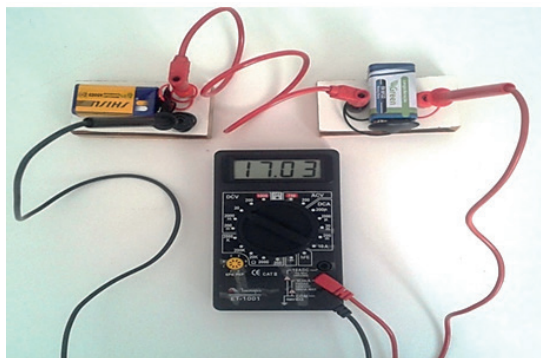
a) Esquema elétrico



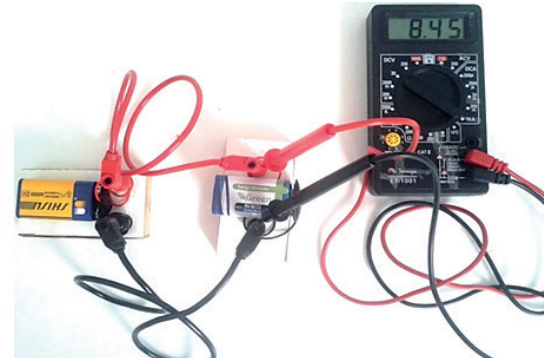
b) Montagem com o kit didático

Figura 5 – Associação série de resistores.

Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.



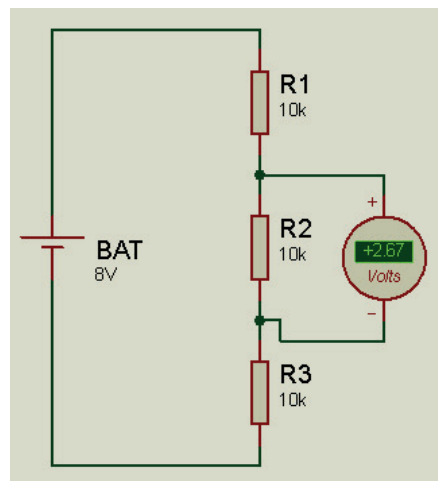
a) Baterias em série



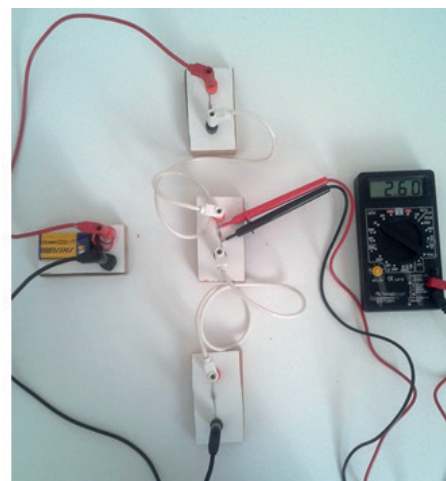
b) Baterias em paralelo

Figura 6 – Associação de baterias.

Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.



a) Esquema elétrico



b) Montagem com o kit didático

Figura 7 – Divisor de tensão.

Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.

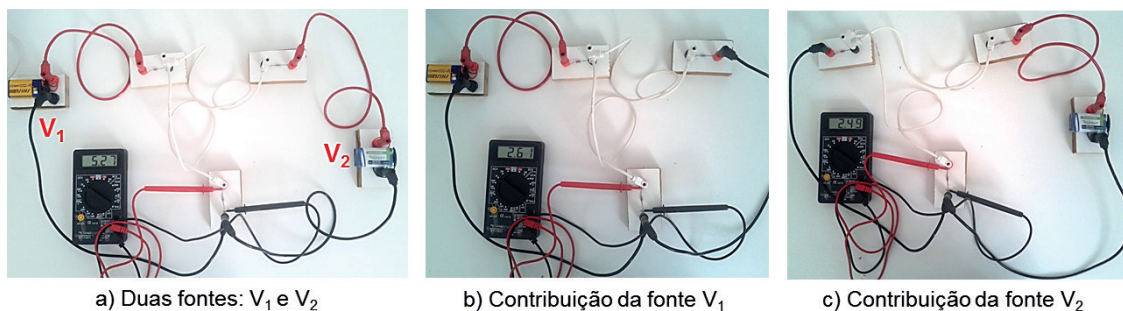


Figura 8 – Verificação do teorema da superposição.

Fonte: Paulo Ixtânio L. Ferreira, 2017.

4 | CONCLUSÃO

O kit educacional tem flexibilidade de montagem, portabilidade, grande potencial para auxiliar na transferência de conhecimento sobre circuitos elétricos básicos e facilitar o acesso das instituições a uma ferramenta de baixo custo (R\$ 260,00). Ele também abre a possibilidade para uso de outros elementos como capacitores e indutores. Com a inclusão dessas peças, novos estudos serão possíveis, tais como associação de capacitores, associação de indutores, estudo de impedância e fasores (L. BOYLESTAD, 2013).

Os autores têm pretensão de criar um kit para estudo de circuitos eletrônicos básicos usando transistores, diodos, transformadores, portas lógicas, amplificador operacional, sensores de luz e de temperatura, para citar alguns.

REFERÊNCIAS

AG3. Exsto Tecnologia. **Exsto Tecnologia**, 2001. Disponível em: <<http://www.exsto.com.br/kitdidatico/electronica/xg102-eletronica-geral-com-cartoes>>. Acesso em: 10 Junho 2017.

EDUCATIVOS, P. & C.-. Brinquedos Educativos. **Brinquedos Educativos**, 2003. Disponível em: <<https://www.brinquedoseducativos.art.br/listaprodutos.asp?idloja=2955&idproduto=5362654&q=KIT+DE+CIRCUITOS+EL%C9TRICOS>>. Acesso em: 10 Junho 2017.

GUSSON, M. **Eletricidade básica**. 2ª ed. São Paulo: Bookman, 2009.

HIPERLAB. **Hiberlab-Equipamentos científicos**. Hiberlab, 2014. Disponível em: <<http://www.hiperlab.com.br/portfolio/tlp-eletricidade-basica/>>. Acesso em: 10/05/2017.

L. BOYLESTAD, R. **Introdução à análise de circuitos**. 12ª ed. São Paulo: Person, 2013.

MARCUS, O. **Circuitos Elétricos: Corrente Contínua e Corrente Alternada**. 9ª ed. São Paulo: Érica, 2011.

SOUZA, R. T. D.; SILVA, I. D. S.; JUNIOR, S. C. D. S. Desenvolvimento de Módulos Didáticos para Ensino de Técnicas de Automação no IFPB. **COBENGE-Engenharia: Múltiplos saberes e atuações**, Juiz de Fora, 16-19 Setembro 2014. 1-11.

LABORATÓRIO DIDÁTICO DE REDES DE COMPUTADORES: UM PROJETO INOVADOR

André Luiz Ferreira de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus
Natal-Zona Norte.
Natal-RN

RESUMO: A proposta do laboratório didático de redes objetiva proporcionar aos alunos a saída de um mundo puramente abstrato dos conceitos e teorias, com a consequente imersão em uma realidade prática, lúdica e didática. Composto por cinco ilhas de comunicação (Java, Madagascar, Galápagos, Tasmânia e Fernando de Noronha), em que cada uma possui recursos (ativos e passivos) idênticos entre si, tem no armário de comunicação central ou backbone a convergência de todos os cabos, ativos e passivos que dão suporte à sala. Conta com recursos didáticos de áudio e vídeo singulares e desenvolvidos exclusivamente para este ambiente, de forma a proporcionar aos alunos e professores uma maior interatividade. As ilhas e consequentemente seus clientes podem interagir de forma isolada ou conjunta. Cada uma possui a figura de um administrador e quatro clientes, o que relaciona assim a imagem teórica do cliente-servidor. Por fim, para proteger a rede externa ao laboratório, o mesmo é composto de um duplo cabeamento para cada computador, demarcado por cores

distintas (azul e vermelho). Assim, os alunos podem instalar serviços sem a preocupação de interferir no restante da rede do prédio.

PALAVRAS-CHAVE: Laboratório, didático, ilhas, interatividade, redes.

DIDACTIC LABORATORY OF COMPUTER NETWORKS: AN INNOVATIVE PROJECT

ABSTRACT: The proposal of the didactic laboratory of networks aims to give students a way out of a purely abstract world of concepts and theories, with the consequent immersion in a practical, playful and didactic reality. Comprised of five communication islands (Java, Madagascar, Galapagos, Tasmania and Fernando de Noronha), each of which has identical assets and liabilities, it has in the central communication cabinet or backbone the convergence of all the cables, assets and liabilities that support the room. It has unique audio and video didactic resources developed exclusively for this environment, in order to provide students and teachers with greater interactivity. The islands and consequently their clients can interact in isolation or together. Each one has the figure of an administrator and four clients, which thus relates the theoretical image of the client-server. Finally, to protect the network external to the laboratory, it is composed of a double cabling for each computer, demarcated

by distinct colors (blue and red). Thus, students can install services without the concern of interfering in the rest of the network of the building.

KEYWORDS: Laboratory, didactic, islands, interactivity, networks.

1 | INTRODUÇÃO

Após alguns anos envolvido com o ensino e a aprendizagem em redes de computadores, diagnosticamos a deficiência ou a completa ausência de laboratórios estruturados para esse fim específico no Brasil. Enquanto professor e ex-aluno da área, sentia a necessidade de ter uma infraestrutura laboratorial em que, ao mesmo tempo que fosse capaz de sintetizar o que se vê nos livros, pudesse proporcionar uma vivência prática e mais próxima do real para os alunos. Em 2011, após o aval do diretor do *campus* do IFRN em que leciono atualmente (São Gonçalo do Amarante), além de uma prévia conversa informal com o professor Allan David do *campus* do IFRN de Currais Novos, dei início ao projeto e planejamento do que seria um laboratório ideal para ministrar disciplinas relacionadas às redes de computadores.

Por ser um projeto inovador, não havia nenhum protótipo que se pudesse utilizar como base na construção deste laboratório que, a partir de então, passou a ser sugerido como modelo por especialistas e professores que tiveram a oportunidade de visitá-lo. As referências encontradas durante as pesquisas para a construção do laboratório dizem respeito, tão somente, a sugestão de equipamentos, *layouts* – que não diferiam muito de um laboratório de informática tradicional – e algumas dificuldades existentes no ensino de redes, dentre elas a inexistência de um local apropriado para ministrar as aulas práticas. Dessa forma, o que se estava a propor era algo totalmente distinto do que foi possível encontrar nos projetos, artigos científicos ou vivências práticas, vistos até então. Diante disso, o que se objetivava era a criação de um laboratório didático de redes inovador.

Assim, neste laboratório é possível que os alunos compreendam visualmente, fisicamente e logicamente a estrutura de uma rede ideal de computadores. Os seus mais variados cenários, seja numa dimensão de alcance local, regional ou mundial (TANENBAUM, 1997) podem ser simulados neste projeto. Essa experiência tornou-se possível a partir da criação das ilhas de comunicações. Mas não apenas isso, o espaço conta com as normas e padrões de infraestrutura, conectividade e segurança que levam em consideração o próprio ambiente e o prédio onde a sala de aula está alocada. Dessa forma, com a proposição de um laboratório didático de redes inovador, almejou-se proporcionar aos alunos a saída do mundo dos simuladores e a sua inserção na realidade da forma mais prática possível. Sob um outro olhar, em se tratando dos professores, foi possível a implementação de aulas de forma que as mudanças nas topologias lógicas e físicas não se tornassem um problema ou um atraso para o início das práticas visto que, de acordo com esse novo conceito de laboratório, os enlaces que os professores venham a propor em sala de aula podem

viabilizar a configuração da rede de forma muito mais dinâmica.

1.1 Idealização do laboratório

A fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos foi preciso fazer um projeto que contemplasse suas necessidades e abrangessem os conceitos e práticas do que costuma ser abordado em sala de aula. Portanto, ao partir das proposições levantadas por Kurose *et al.* (2002), onde torna-se imprescindível a compreensão dos conceitos passados em sala de aula para só então, de posse desse embasamento, aplicá-los a eventos práticos. Este entendimento e preocupação pode ser percebido quando o autor diz que “[...] in fact, courses that provide exposure to actual network environments are still mostly absent in an undergraduate curriculum” (KUROSE, 2002, n.p.). Apesar de ser um texto de 2002, o que pudemos perceber é que há uma carência significativa quanto à infraestrutura didática dos laboratórios voltados ao ensino de redes, a partir do qual este projeto parece poder contribuir em algo.

De posse desse ideal, no qual o laboratório foi pensando, iniciaram-se os primeiros esboços do que procurava-se construir. Naquele primeiro momento, onde o que existia era muito precário ou até mesmo ausente, havia uma preocupação em garantir a aquisição de equipamentos básicos como, por exemplo: caixas de cabeamento par trançado, projetor, armário, lousa digital e ferramentas básicas de crimpagem. Em um segundo momento, iniciou-se a busca por equipamentos mais especializados como roteadores, *switch*'s, câmeras ip's, fusor de fibra, detector de falha em fibra e em cobre, piso suspenso, armários de comunicação etc. Por último, partiu-se para os instrumentos didáticos-visuais do laboratório, como o piso de vidro, os recursos de áudio e vídeo, os led's e o projetor interativo. Os *layout*'s do que foi esboçado e projetado encontram-se presentes nas figuras 1 e 2 abaixo.

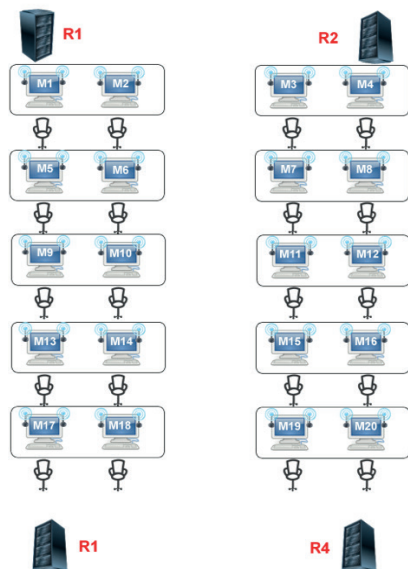


Figura 1 - Esboço inicial do laboratório.

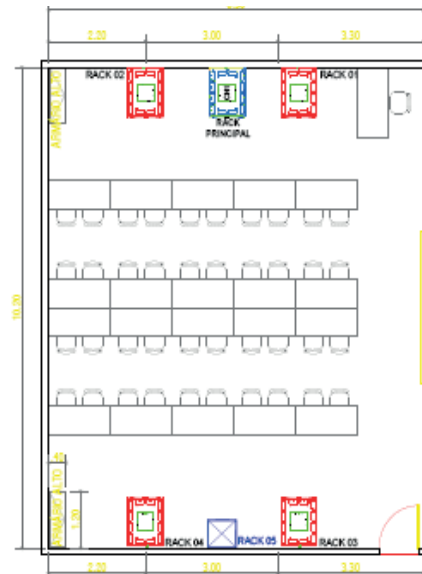


Figura 2 - Layout intermediário do laboratório.

2 | EXECUÇÃO

O início da execução deste projeto aconteceu em novembro de 2012, após a fase de levantamento de requisitos, orçamentos e aprovação pela equipe gestora do *campus*. A partir de então, os equipamentos começaram a chegar e após um período longo de pesquisas e análises, a montagem propriamente dita do laboratório teve o seu marco inicial com a instalação do piso suspenso, como pode ser visto na Figura 3. Após essa fase, os equipamentos foram postos nos seus devidos lugares, juntamente com os móveis e os recursos de áudio e vídeo. Na sequência, foram lançados os cabos de cobre e fibra para que fosse possível conectar os equipamentos de redes.



Figura 3 - Montagem do piso suspenso.

2.1 Dificuldades encontradas

O maior problema encontrado durante esta fase diz respeito ao cumprimento dos prazos, previamente estabelecidos, pela empresa executora do projeto. Mesmo havendo uma supervisão ativa do que estava sendo feito, houve períodos extensos de tempo em que, justificadamente por falta de material, a empresa não se fez presente para dar andamento ao serviço. Além disso, por diversas vezes, encontramos falhas na execução de algumas ações como, por exemplo: na fixação das hastes de sustentação do piso suspenso, na organização do cabeamento horizontal visível ao aluno, na perfuração da passagem de cabos das mesas, dentre outros. Algumas dessas ações puderam ser refeitas, inclusive pelos próprios alunos do curso de redes de computadores da instituição, como pode ser visto, o antes e depois do cabeamento nas Figura 4 e 5.



Figura 4 - Organização original do cabeamento



Figura 5 - Cabeamento reorganizado

Com a reordenação dos cabos, velcros e abraçadeiras foi possível separar os três meios guiados presentes no laboratório: par trançado Cat6, Cat6A e Fibra óptica multimodo. Esse procedimento foi adotado porque, na organização inicial, não era muito visível os cabos existentes.



Figura 6 - Layout final do laboratório

3 | CABEAMENTO

De forma a resumir as características do cabeamento presente no laboratório, a Tabela 1 apresenta e sintetiza o que foi instalado. De forma a contemplar uma atualização e expansão futura, onde se disseminarão tecnologias que venham a suportar uma taxa de transmissão mais elevada (10Gbps) é que foi implementado o cabeamento UTP Cat6A. Da mesma forma, a utilização da fibra óptica se justifica pela distância que o laboratório fica do *datacenter* do prédio, ao mesmo tempo que se torna um exemplo demonstrativo e didático para os alunos.

Meios guiados	Categoria	Taxa de transmissão
Par trançado UTP	6	1Gbps
Par trançado UTP	6A	10Gbps
Fibra óptica	Multimodo	10Gbps

Tabela 1 – Cabeamento presente no Laboratório

Além disso, há um outro diferencial deste projeto que é importante ser reforçado neste momento. Trata-se da preocupação quanto à integridade da rede. Assim, para que os alunos e professores possam fazer suas práticas despreocupados, propomos a seguinte solução: para se conectar, cada computador dispõe de dois cabos de redes identificados por cores distintas (azul e vermelho). O azul representa a rede interna do laboratório e o vermelho a rede externa. Assim, fica claro para o aluno

qual cabo ele pode utilizar sem colocar em risco os serviços que rodam externamente ao laboratório. Portanto, em práticas como a instalação do servidor *Dynamic Host Configuration Protocol* (DHCP) é recomendado que eles estejam conectados com o cabo azul, assim o professor poderá ficar despreocupado que nenhum *Internet Protocol* (IP) será atribuído a computadores fora do laboratório. De outro modo, caso haja a necessidade de autenticar-se no domínio do IFRN ou acessar a internet, eles poderão utilizar o cabo vermelho que dará acesso a rede total da instituição. Este foi um problema detectado por nós que ocorria em outros laboratórios de redes tradicionais, mas que com esta solução passou a não mais existir.

Estes cabamentos aqui descritos subdividem-se em cinco grandes ilhas de comunicação. Ou seja, cada uma das ilhas recebem os cabos aqui descritos, além de possuir um sistema distribuidor de fibra ótica, também conhecido por Distribuidor Interno Óptico (DIO), o que torna o laboratório 100% conectado por fibra e par trançado. Como pode ser percebido, o projeto visa sistematizar um modelo didático de aprendizagem, de cunho prático, para o ensino de Redes de Computadores. O modelo utiliza o conceito de ilhas para que os alunos associem a teoria à prática. Para tanto, o laboratório possui equipamentos modernos e um *layout* atraente que possibilita o aluno sair do mundo dos simuladores e imergir em um ambiente puramente prático.

O laboratório é constituído por quatro ilhas (Madagascar, Java, Tasmânia e Galápagos) destinadas aos alunos e mais uma (Fernando de Noronha) que comporta os recursos da mesa do professor. Os recursos de cada ilha são idênticos, interligados aos armários de comunicações próprios, o que possibilita aos alunos uma igualdade de condições na hora de implementar os serviços das aulas práticas. Cada ilha possui um computador da Apple e quatro da Microsoft, totalizando 20 computadores, o que acaba por comprovar a integração de arquiteturas diferentes e uma compreensão dos modelos em camadas da arquitetura *Open Systems Interconnection* (OSI) e *Transmission Control Protocol/Internet Protocol* (TCP/IP), desde a aplicação até a camada física. Importante lembrar que de acordo com Tanenbaum (1997), apesar do modelo OSI não ser o padrão mais largamente utilizado para a ligação das redes, torna-se interessante o seu estudo por especificar a pilha de protocolos mais detalhadamente, o que passa a ser, do ponto de vista didático, um instrumento interessante.

4 | RECURSOS DIDÁTICOS INTERATIVOS

O sistema de áudio e vídeo do Laboratório também é diferenciado. Existem quatro projeções que poderão ser exploradas pelo professor e seus alunos. No centro da sala, há uma projeção dupla, em uma placa de vidro suspensa, o que permite total visualização por todos os discentes. A fonte dessa imagem é um computador

all-in-one da Apple. Na parede de entrada há uma televisão de 56" e um projetor interativo com uma área de 71". Esse projetor permite uma grande interatividade do professor com os alunos através dos seus recursos de escrita e gravação. A fonte dessa imagem é um *all-in-one* da HP que está na mesa do professor. Por sua vez, o sistema de áudio foi projetado para distribuir o som uniformemente no ambiente. Há um painel de controle na mesa do professor no qual este pode controlar qual dispositivo irá mandar o áudio para as caixas de som, seja da TV ou dos computadores alocados em sua mesa. O projetor interativo também possui uma excelente qualidade na transmissão do áudio, porém esse só é utilizado a partir do *all-in-one* HP, via USB.

4.1 Visuais

Além dos recursos de infraestrutura de redes já mencionados anteriormente, este laboratório foi projetado de forma a proporcionar aos seus usuários opções audiovisuais diferentes da tradicional.

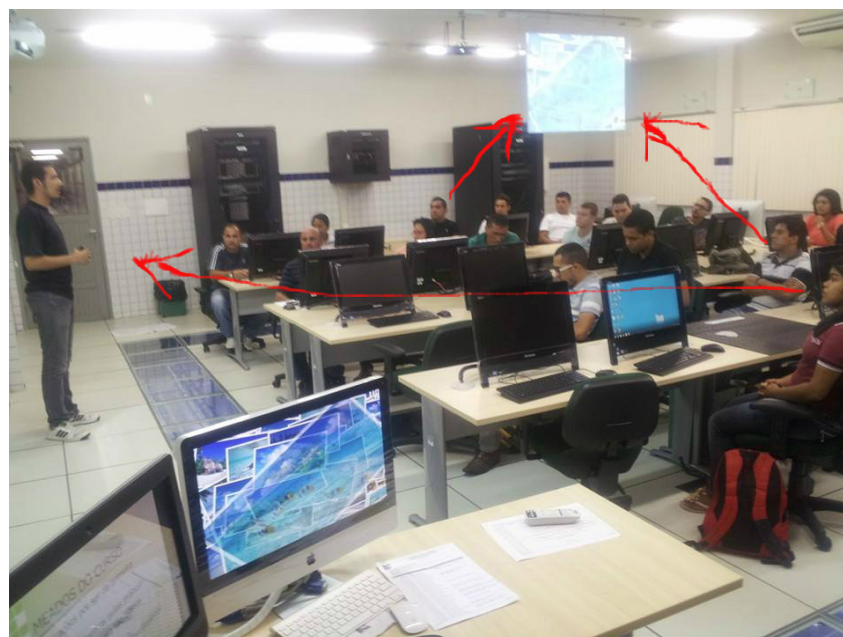


Figura 7 - Possibilidades de projeções

Há quatro opções de projeções, sendo uma delas, como pode ser visto na Figura 7, um vidro suspenso que exibe as informações provenientes do computador Apple da mesa do professor, enquanto que o projetor interativo que é projetado no quadro branco transmite as informações do computador que possui o Windows como sistema operacional. Dessa forma, os alunos têm mobilidade para ver o que está sendo exibido no quadro e no vidro acima de suas cabeças, simultaneamente. Há também uma televisão de 56" na entrada da sala que serve como expositor dos temas das aulas, prováveis eventos que venham a ser desenvolvidos no laboratório, ou ainda como uma quarta opção de projeção, pois também possui conexão VGA.

Associado a estes recursos de vídeo, o laboratório foi pensando de forma lúdica quando foi criado as ilhas de comunicação. Com esta solução, os alunos podem sair temporariamente do mundo abstrato dos livros e imergir em uma realidade prática, ao comparar com a infraestrutura existente do mundo real. Estas ilhas podem trabalhar de forma isolada ou, a partir dos enlaces existentes, manipulá-los de tal forma que trabalhem em conjunto e tornem-se interligadas.

4.2 Áudio

O laboratório possui também recursos de áudio integrado ao vídeo. Para esta solução foi projetado uma espécie de *KVM-Switch* (Figura 8) em que recebe estes cabamentos, centraliza-os em uma unidade única e distribui para os computadores e unidades de som. O áudio do computador Microsoft é reproduzido, via USB, no projetor interativo do quadro e o som do Apple é enviado para as caixas de som instaladas nos cantos da sala, o que possibilita uma acústica adequada para a exibição de vídeos que possuam alguma sonoridade.



Figura 8 - Concentrador de áudio e vídeo

5 | CONCLUSÃO

Após o término deste projeto pode-se constatar alguns benefícios que um laboratório deste porte pode trazer aos discentes de uma instituição. Até então, estes alunos possuíam uma carga teórica e, conseqüentemente, abstrata elevada, o que dificultava o entendimento de assuntos mais complexos relacionados a redes de computadores como, por exemplo: modelo arquitetural OSI ou TCP/IP, modelo cliente-servidor, instalação e gerenciamento de serviços, com posterior acesso remoto à um servidor real e não mais virtual, acesso à infraestrutura e instrumentos de verificação

da conectividade ou falhas da rede como fluke, OTDR, dentre outros. A organização e o *layout* do laboratório permitiram agregar conhecimento e motivação de forma prática aos alunos, como também aos professores que tornaram suas aulas mais atrativas e motivadoras.

Tornaram-se de fundamental importância ter tais equipamentos a disposição para os nossos alunos. Sabemos da exigência mercadológica com os profissionais de Tecnologia da Informação (TI), em especial a quem trabalha com redes de computadores, que precisam ter, simultaneamente, conhecimentos das novas tecnologias de conectividade e infraestrutura, além de dominar os serviços de gerenciamento de uma rede. Assim, o Laboratório de Redes de Computadores do IFRN de São Gonçalo do Amarante foi pensando com o intuito de suprir tais necessidades. Relacionando teoria à prática, os alunos podem sair com uma carga de aprendizagem muito alta e, em consequência disso, podem ter maiores oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

Além disso, o Laboratório possui uma infraestrutura que permite os alunos estudarem várias camadas dos modelos arquiteturais de forma plena, mas em especial a camada física. O piso elevado, através das placas de vidro, permite uma visão panorâmica de todo o cabeamento estruturado que circula a sala, bem como pode trazer aos alunos, de uma forma totalmente didática e lúdica, a visão de como deve ser uma organização de cabos de forma harmônica e de acordo com as regras de segurança que tratam dos cabos elétricos e lógicos.

O que se percebeu foi que, a partir desta experiência, os alunos tornaram-se mais participativos e integrados às novas tecnologias existentes no mercado, bem como acabou por proporcionar uma vivência prática-real similar aquelas que poderão ser encontradas num ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

Kurose, Jim et al. ACM Workshop de SIGCOMM em Redes de Computadores: Designs Currículo e desafios educacionais. **ACM SIGCOMM Computer Communications Review**, v. 32, n. 5, 2002.

National Workshop on Computer Networking (NWCN)-2010. **Report and recommendation**. Disponível em: <<https://www.hitpages.com/doc/6154697261973504/1#pageTop>>. Acesso em: 03 maio 2016.

TANENBAUM, Andrew S. **Redes de Computadores**. Editora Campus, 4ª edição, 1997.

METODOLOGIA ATIVA – SIMULAÇÃO REALÍSTICA NO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

Marcia Cirino dos Santos

CEETEPS – Etec “Dona Escolástica Rosa”

Santos – São Paulo

RESUMO: Simulação Realística é reconhecida como um conjunto de técnicas elaboradas com o intuito de recriar, de forma substitutiva e ampla, um espaço laboral que permita a participação ativa do aluno, possibilitando-o praticar sua atuação previamente, podendo ocorrer falhas e, através da discussão (*debriefing*), reformular a sua conduta com êxito. O Técnico em Nutrição e Dietética é o profissional que acompanha e orienta as atividades de controle de qualidade e higiênico-sanitárias, em todo o processo de produção de refeições, pois cada vez mais as Unidades Produtoras de Refeições estão buscando alternativas para oferecer produtos e serviços de qualidade, compatíveis com as novas exigências do consumidor. Justifica-se a realização desta atividade, tendo em vista a necessidade de formar profissionais críticos, criativos, reflexivos, e capazes de enfrentar os problemas complexos que se apresentam na sociedade. O objetivo desta é descrever a experiência da aplicação da Simulação no componente curricular Boas Práticas em Unidades Produtoras de Refeições, do Curso Técnico em Nutrição e Dietética da Etec “Dona Escolástica Rosa”, situada em Santos/SP. Foi

aplicada com 30 (trinta) alunos do segundo módulo, matutino, no mês de outubro de 2014, onde a turma foi dividida em grupos, e o cenário utilizado foi o Laboratório de Nutrição. Após a aplicação realizou-se a avaliação, com uma discussão sobre o que foi apresentado e aprendido, e a conclusão que se chegou, foi positiva tanto para os alunos que tiveram a oportunidade de aplicar as suas habilidades, como para a professora que conseguindo outros subsídios para as futuras atividades práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Simulação Realística. Técnico em Nutrição e Dietética. Boas Práticas. Educação.

ACTIVE METHODOLOGY - REALISTIC SIMULATION IN THE TECHNICAL COURSE IN NUTRITION AND DIETARY

ABSTRACT: Realistic simulation is recognized as a set of techniques elaborated in order to recreate, substitutively and broadly, a work space that allows the active participation of the student, enabling him/her to practice his/her actions previously, and may occur Failures and, through the discussion (*debriefing*), reformulate their conduct successfully. The technician in nutrition and Dietetics is the professional who accompanies and guides the activities of quality control and sanitary hygiene, in the

whole process of meal production, because more and more the food producing units are seeking alternatives To offer quality products and services, compatible with new consumer requirements. It is justified the realization of this activity, considering the need to train critical, creative, reflective professionals, and capable of addressing the complex problems that are present in society. The aim of this study is to describe the experience of the application of simulation in the curricular component good practices in food production units, of the technical course in nutrition and dietetics of Etec “Dona Escolástica Rosa”, located in Santos/SP. It was applied with 30 (thirty) students of the second module, morning, in October 2014, where the class was divided into groups, and the scenario used was the nutrition laboratory. After the application, the evaluation was carried out, with a discussion about what was presented and learned, and the conclusion that was reached, was positive both for students who had the opportunity to apply their skills, as to the teacher who achieved other Subsidies for future practical activities.

KEYWORDS: Realistic Simulation. Technician in Nutrition and Dietetics. Good habits. Education

INTRODUÇÃO

Estabelecimentos destinados ao comércio de alimentos vêm crescendo cada dia mais, tornando crescente também a preocupação do consumidor quanto à qualidade dos produtos adquiridos (FERRAZ, 2010). Esses estabelecimentos também são conhecidos como Unidades Produtoras de Refeições (UPR): restaurantes comerciais, padarias, hotéis, lanchonetes, cantinas, bufês, confeitarias, pastelarias, rotisseries, supermercados entre outras organizações do ramo estão buscando alternativas para oferecer produtos e serviços de qualidade, compatíveis com as novas exigências do consumidor, do ponto de vista nutricional, higiênico e organoléptico (BRASIL, 2004).

O controle higiênico-sanitário dos alimentos, a exigência do destino adequado aos dejetos, entre outros, são alguns exemplos de problemas cujas soluções exigem conhecimentos a serem operacionalizados em ações adequadas na produção de refeições. O trabalho na área torna-se cada vez mais complexo, devido ao progresso das ciências que embasam a prática profissional fazendo com que o negócio de alimentos seja orientado por preceitos científicos, técnicos, tecnológicos e legais, que geram procedimentos precisos e sofisticados (SILVA JUNIOR, 2008).

E é sabido que a alimentação está intimamente ligada à manutenção da boa saúde, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o conceito de saúde é “o estado completo de bem-estar físico, social e mental dos indivíduos” e é um direito inalienável de todo cidadão. Deste modo, manter e zelar pela saúde de seus clientes é uma tarefa primordial do profissional Técnico em Nutrição e Dietética, que atua na área de alimentação. O Técnico em Nutrição e Dietética é o profissional que acompanha e orienta as atividades de controle de qualidade, higiênico-sanitárias e

segurança no trabalho, em todo o processo de produção de refeições e alimentos. Acompanha e orienta os procedimentos culinários de preparo de refeições e alimentos. Coordena a execução das atividades de porcionamento, transporte e distribuição de refeições. Define padrões de procedimentos, elabora Manual de Boas Práticas em UAN e implanta sistemas de qualidade (CEETEPS, 2017). O curso Técnico em Nutrição e Dietética tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar como agentes educativos na promoção e proteção da saúde e na prevenção das doenças por meio de ações educativas ligadas à alimentação humana (CEETEPS, 2017). As competências específicas da habilitação são as: planejar, implantar, coordenar e supervisionar procedimentos de controle higiênico-sanitário dos alimentos, considerando princípios de microbiologia, cumprindo e fazendo cumprir a legislação pertinente (CEETEPS, 2017).

E o ambiente escolar é um espaço importante na promoção de hábitos adequados, que pode ser trabalhada com os alunos desenvolvendo atividades educativas e lúdicas (SOUZA, 2013). A palavra “lúdica” vem do latim *ludus* e significa brincar e jogar. Para o educando, a “brincadeira” é uma relação natural, na qual ela consegue extravasar suas angústias e paixões, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades; e assim, ressignificar seus conceitos e aprender novos conhecimentos, sempre com base em sua experiência real (KISHIMOTO, 1997).

Vale ressaltar que é dever do educador planejar o conteúdo de forma a envolver o aluno em seu processo de aprendizagem, e que assim haja uma relação positiva entre estas estratégias inovadoras e a motivação desses em relação ao tema trabalhado (PIPITONE *et al*, 2003).

A articulação entre teoria e prática pressupõe ações pedagógicas que, ultrapassando os muros da escola, indicam a necessidade da inserção do aluno em realidades concretas, fazendo com que a formação seja centrada na prática, numa contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho. Essa articulação se dá através de um processo que deve possibilitar o teorizar a partir da prática nos vários espaços onde acontece o trabalho do Técnico em Nutrição e Dietética.

E uma das metodologias a serem empregadas para esta finalidade é a Simulação Realística na qual permite uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora para a formação. Através das experiências vividas, da representação da realidade e no processo de formação do aluno é que ocorre o conhecimento.

Simulação Realística é reconhecida como um conjunto de técnicas elaboradas com o intuito de recriar, de forma substitutiva e ampla, um espaço laboral que permita a participação ativa do aluno. A Simulação Realística permite que o aluno em formação pratique sua atuação previamente, podendo ocorrer falhas e, através da discussão (*debriefing*), reformular a sua conduta com êxito.

A aplicação das Boas Práticas na Manipulação de Alimentos é um pré-requisito

para alcançar a inocuidade dos alimentos, já que frequentemente, a contaminação alimentar está associada à falta de conhecimento ou a negligência dos manipuladores (LANGE, 2008). E a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), por meio da Resolução - RDC No. 216 de 15/09/2004 determina que todo estabelecimento de gêneros alimentícios, deve ter um responsável pelas atividades de manipulação de alimentos (BRASIL, 2004).

Considerando a necessidade de estabelecer requisitos higiênico-sanitários para manipulação de alimentos e bebidas, de forma a prevenir doenças transmitidas por alimentos, e que o objetivo principal das UPR é o de fornecer uma alimentação equilibrada do ponto de vista nutritivo e segura do ponto de vista higiênico-sanitário, contribuindo dessa forma com um dos mais importantes benefícios aos clientes. Justifica-se o presente trabalho, tendo em vista a necessidade de formar profissionais críticos, criativos, reflexivos, com compromisso político, e capazes de enfrentar os problemas complexos que se apresentam na sociedade.

OBJETIVO

Descrever a experiência da aplicação da Simulação Realística no componente curricular Boas Práticas em Unidades Produtoras de Refeições, do Curso Técnico em Nutrição e Dietética da Etec “Dona Escolástica Rosa”. E contribuir para que os alunos adquiram uma postura mais confiante na vida profissional, que necessitam tomar decisões de forma estratégica e planejada em benefícios da clientela atendida.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa sob uma perspectiva exploratória e observacional, para que de acordo com as habilidades e competências necessárias para os alunos do curso Técnico em Nutrição e Dietética possam ter a capacidade de explorar o seu ambiente de trabalho afim de resolver os problemas que possam surgir. Trabalho aplicado com alunos com 30 (trinta) alunos do segundo módulo, do período matutino, do componente curricular – Boas Práticas em Unidades Produtoras de Refeições, do Curso Técnico em Nutrição e Dietética da Etec “Dona Escolástica Rosa”, localizada no município de Santos/São Paulo, durante o mês de outubro de 2014.

Inicialmente teve a explanação sobre a Metodologia da Simulação Realística, e do Estudo de Caso a ser aplicado: “Importância das Boas Práticas de Manipulação de Alimentos”, para toda a classe, na sala de aula, onde a turma foi dividida em grupos de 4 a 5 componentes. Realizaram a leitura do estudo de caso com seus devidos questionamentos a serem respondidos.

Posteriormente foram para o Laboratório de Informática realizar a pesquisa

bibliográfica para resolverem as questões propostas, e elaboração do *check-list*. Além disso, pesquisaram vídeos e dinâmicas para demonstrar como melhorar as atitudes ineficientes. (Foto 1).



Foto 1: Pesquisa no laboratório de informática

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2014

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A separação da turma em grupos de 4 a 5 componentes, depois da explicação da Metodologia a ser utilizada, cada um ficou livre para escolher o que faria. Assim, os grupos de alunos foram separados de ambiente, para ter uma melhor orientação do que seria realizado no cenário, e não ter interferência dos demais.

O cenário utilizado foi o Laboratório de Nutrição da Etec, por ter as mesmas características de uma Unidade Produtora de Refeições (UPR), ficando o seguinte alunos-atores: 1 (uma) Técnica em Nutrição e Dietética, 1 (uma) cozinheira, 1 (uma) ajudante de cozinha e 1 (um) ajudante de serviços gerais, sendo que houve um ensaio antes da simulação para que os alunos pudessem melhor representar seus papéis.

No dia da realização da Simulação Realística, os alunos-avaliadores foram os primeiros a tomarem posição no cenário (Foto 2), e em posse do *check-list* elaborado pela equipe para realizar a avaliação.

O restante da turma ficou do lado de fora, também, para analisar a Simulação Realística, fazendo as suas anotações separadamente, verificando a atuação/postura tanto dos alunos-atores como os alunos-avaliadores.

Após a colocação de todos estarem nos seus respectivos lugares, teve início a Simulação Realística com a entrada dos alunos-atores como se estivessem em uma UPR, realizando a higienização das mãos corretamente e adentrando para o recinto (Foto 3), para realizar toda a Simulação conforme a descrição das atividades que devem ser realizadas pelo Técnico em Nutrição e Dietética e seus manipuladores de alimentos respectivamente de acordo com o cardápio pré-estabelecido.

Os alunos/atores, realizaram todas as etapas da Simulação, conforme ensaio anterior e distribuição das tarefas a serem elaboradas (Fotos 4, 5 e 6).

O grupo de alunos-atores logo realizaram com êxito o objetivo da atividade, com muito empenho para que os demais colegas pudessem acompanhar toda a

dinâmica, de forma a fornecer subsídios para a discussão e finalização do estudo de caso.

A partir da observação dos alunos-avaliadores, dos procedimentos adotados pelos alunos-atores, realizou-se a avaliação da simulação ou *debriefing*, com uma discussão sobre o que foi apresentado e com a verificação do *check-list* proposto anteriormente (Foto 7).



Foto 2: Posicionamento dos alunos avaliadores



Foto 3: Entrada dos alunos/atores e higienização das mãos



Foto 4: Realização da Simulação Realística



Foto 5: Realização da Simulação Realística



Foto 6: Realização da Simulação Realística



Figura 7: Realização do *Debriefing*

Todos os alunos fizeram as suas colocações sobre a problematização em relação aos aspectos teóricos, e a correlação com a realidade apresentada neste método, falando sobre os pontos positivos e negativos na ação do ocorrido, das falhas ocorridas e também sobre as sugestões de melhorias das condutas a serem seguidas.

O protocolo de ação ocorreu de forma esperada, e foi percebido que os alunos participaram de forma ativa e participativa de toda a Simulação Realística. Pode-se perceber ainda que a troca de ideias sobre o que foi colocado teve muitas sugestões para uma melhor aplicação na prática diária do técnico frente aos problemas levantados anteriormente. Devido muitas vezes o aluno não ter condições de realizar estágio na área e com isso um pequeno déficit nesta conduta após a conclusão do curso.

O responsável, Técnico em Nutrição e Dietética, pela UPR deve fazer diariamente uma avaliação dos locais ou das situações com maior probabilidade de agregar riscos para a saúde do cliente, e estabelecer controles para estes pontos, e esse profissional deve estar capacitado para tal, com toda a sua equipe, para oferecer uma alimentação saudável aos seus clientes. Somente através da aplicação e análise do *check-list* é possível fazer o levantamento dos itens não conformes e após a sua análise planejar ações corretivas para adequação das exigências buscando a eliminação dos riscos químicos, físicos e biológicos que possam comprometer os alimentos e a saúde de seus clientes. E com esta metodologia, Simulação Realística, há um contato da realidade de uma Unidade Produtora de Refeições, que para os alunos propicia o desenvolvimento das habilidades, gerando uma segurança futura na sua atuação junto aos seus colaboradores e clientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de um alimento está relacionada às propriedades que este pode proporcionar ao ser humano, satisfazendo suas necessidades biológicas, sem causar agravos à sua saúde. Na produção de alimentos a qualidade da matéria-prima e seu processamento adequado, será fator indispensável para garantir um produto final seguro, ou seja, que não apresente riscos à saúde dos indivíduos.

A segurança dos alimentos, por sua vez, tem crescido em importância justamente com os novos processos de industrialização com as novas tendências do consumidor, visando garantir a qualidade higiênico-sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos. É importante que haja uma conscientização de seus manipuladores e responsáveis pelos estabelecimentos de gêneros alimentícios para realizarem uma produção de alimentos de qualidade.

A capacitação em Boas Práticas na Manipulação de Alimentos é um pré-requisito para alcançar a inocuidade dos alimentos, já que frequentemente, a contaminação alimentar está associada à falta de conhecimento ou a negligência dos manipuladores, sendo o profissional técnico em nutrição um elemento importante nessa cadeia de produção alimentar.

Desta forma, a Simulação Realística se apresenta como uma metodologia poderosa que utiliza a replica das atividades realizadas dentro de uma Unidade Produtora de Refeições, enfatizando o que deve, como deve e porque deve ser feito, para aprender fazendo, estando em consonância com as diretrizes do plano de curso.

A vantagem desta Simulação é a sua aplicabilidade às situações reais, aos contextos contemporâneos na vida profissional do futuro técnico em nutrição. É uma estratégia que requer do aluno reflexão ponderada sobre os diferentes aspectos apresentados, desde a solução do estudo de caso, passando pela pesquisa para verificar seus conhecimentos e por último a realização da Simulação para a finalização

do que foi ensinado.

Após a aplicação desta Simulação realística e no final com o *debriefing* (avaliação da simulação) pode-se verificar um melhor aprendizado do aluno, tanto nas próximas aulas práticas dentro do Laboratório de Nutrição, ficando mais atentos com suas ações e técnicas aprendidas, como nas aulas teóricas com a incorporação dos novos hábitos.

Esta primeira realização da Simulação Realística na Etec “Dona Escolástica Rosa”, no curso Técnico em Nutrição e Dietética, foi considerada positiva tanto para os alunos que tiveram a oportunidade de aplicar as suas habilidades, e até deixaram alguns depoimentos, como para o professor que conseguiu encontrar outros subsídios para as futuras atividades práticas. E sabendo-se que esta pode ser aplicada repetidas vezes até o aluno possa adquirir um domínio dessas habilidades.

A Simulação Realística é uma metodologia que será incluída nos próximos Plano de Trabalho Docente, e em diferentes componentes curriculares, para que os demais alunos possam usufruir desta metodologia e obter melhores resultados futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Resolução RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004**. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas par Serviços de Alimentação. Disponível em: <<http://e-legis.anvisa.gov.br/leisref/public/showAct.php?id=12546>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CARDOSO, Andrea Bernal. Avaliação das condições higiênico-sanitárias de panificadoras. **Revista Higiene Alimentar**. São Paulo, v. 19 – n. 130, P. 45 a 49, abr. 2005.

CEETEPS, Curso – Habilitação Profissional de Técnico em Nutrição e Dietética. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/cursos/etec/nutricao-e-dietetica.asp>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CEETEPS, Plano de Curso – Habilitação Profissional de Técnico em Nutrição e Dietética. Disponível em: <<http://etecescolasticarosa.com.br/datafiles/curso/11/2/pdf.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FERRAZ, ANA PAULA, Condições Higiênico-Sanitárias de Buffets na Região do ABC, SP. **Revista Higiene Alimentar**. Vol.24, nº184/185, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LANGE, Tarcila Neves; et. al. Ação Educativa da Vigilância, como Instrumento de Aperfeiçoamento da Qualidade dos Alimentos. **Revista Higiene Alimentar**. São Paulo, v. 22, n. 165, p. 40, 2008.

PERRENAUD, Philippe. **Construindo competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed; 1999.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti; SILVA, Marina Vieira; STURION, Gilma Lucazechi; CAROBA, Daniela Cristina Rosseto. A Educação Nutricional no Programa de Ciências do Ensino Fundamental. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 5, n. 9, p. 29-37, 2003.

SILVA JÚNIOR, Eneo Alves da. **Manual de Controle Higiênico-Sanitário no Serviço de Alimentação**. 6. ed. São Paulo: Livraria Varela, 2008.

SOUZA, Mirela dos Santos; MEDEIROS, Larissa Benites; SACCOL, Ana Lúcia de Freitas. Implantação das Boas Práticas em uma Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN) na cidade de Santa Maria (RS). **Revista Alimentos e Nutrição**. Araraquara, v. 24, n.2, 2013. Disponível em: <<http://serv-bib.fcfar.unesp.br/seer/index.php/alimentos/article/view/203>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA SIMULAÇÃO INESPERADA

Sayury Silva de Otoni

FAESA – Centro Universitário – Curso de Direito
Vitória - ES

RESUMO: Trabalhar a disciplina Direito das Famílias garantindo a aprendizagem e incentivando a autonomia discente foi o desafio presente nessa metodologia aplicada que denominamos “Simulação Inesperada”, também conhecida como O processo do Incidente. A partir de uma petição com estrutura básica, mas sem o conteúdo dos fatos a analisar, os alunos foram convidados a simular um atendimento, do qual dependiam para garantir os subsídios a alimentar a exordial. A entrevista com os clientes norteou o preenchimento da petição, permitindo uma revisão geral da ementa da disciplina e o exercício da criatividade para lidar com as situações decorrentes do atendimento. A Taxonomia de Bloom foi a ferramenta de suporte para o instrumento avaliativo da aprendizagem proposto.

PALAVRAS-CHAVE: PBL. Metodologia Ativa. Autonomia Discente.

EXPERIENCE REPORT: AN UNEXPECTED SIMULATION

ABSTRACT: Working as a professor of Family

Law guaranteeing learning and encouraging student autonomy was the present challenge in this applied methodology that we call “Unexpected Simulation”, also known as The Incident process. From a petition with basic structure, but without the content of the facts to analyze, the students were asked to simulate a care, on which they depended to ensure the subsidies to feed the exordial. The interview with the clients guided the fulfillment of the petition, allowing a general review of the discipline’s contents and the exercise of creativity to deal with the situations arising from care. The Bloom Taxonomy was the support tool for the evaluation tool of the proposed learning.

KEYWORDS: PBL. Active Methodology. Student autonomy.

INTRODUÇÃO

O Professor de Direito das Famílias enfrenta dois desafios preliminares, no exercício docente: o primeiro é a necessidade de analisar as questões postas sob o prisma técnico, afastando-se do senso comum, uma vez que assuntos relacionados à família, afeto e múltiplas formas do relacionamento, são inerentes ao ser humano e há muitos “especialistas” no assunto; o segundo, é ministrar aula de Direito Material, que não pode

ser trabalhada sem o aporte Processual e envolver os alunos nessa concepção, de forma natural.

Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom foi a ferramenta ideal para atingirmos nosso objetivo. Os níveis cognitivos alcançados pelos alunos, na atividade proposta reforçam a idéia de que o protagonismo do estudante é o caminho ideal para seu melhor desenvolvimento e apropriação do conhecimento.

A atividade proposta consistiu na apresentação, ao final do semestre, de petição, a ser construída pelos alunos, que deveria retratar a situação de divórcio consensual de um casal, envolvendo todas as questões inerentes a tal evento. Trata-se de uma variação de estudo de caso, denominada “processo do Incidente”.

Na realização da atividade, os alunos (no papel de advogados) deveriam conduzir uma entrevista com clientes (escolhidos dentre os membros integrante do grupo) e preencher os campos de uma petição de divórcio minimamente estruturada, que se transformava à medida em que a entrevista evoluía.

O trabalho desenvolvido em grupo, possibilitou a integração do conteúdo de direito material com o instrumento processual, a pertinente revisão da ementa, além de incentivar a capacidade de argumentação para a convergência de interesses, funcionando como verdadeira audiência de conciliação uma vez que o divórcio proposto deve ser realizado na forma consensual.

As turmas envolvidas reagiram muito bem à metodologia adotada; os alunos cooperaram uns com os outros, discutindo e contextualizando durante todo o tempo. Alguns grupos foram intensamente criativos apresentando variações de atendimento que, de fato, acontecem. Um dos grupos, formado exclusivamente por homens, optou por trabalhar o divórcio de casal homoafetivo.

Os resultados foram bastante satisfatórios. A experiência de coleta de informações a partir da abordagem de supostos clientes, propiciou o envolvimento de todos os integrantes dos grupos, e a consciência da necessidade de estruturar as informações recebidas para alcançar a tutela do direito pretendida.

REFERENCIAL TEÓRICO

A responsabilidade docente em promover o desenvolvimento do aluno de forma que este possa desempenhar um papel de agente de mudança social ao invés de mero expectador e repetidor do *status quo*, nos impulsiona ao estudo e aplicação de metodologias ativas que promovam o protagonismo do estudante, como ensaio para vida.

Para Berbel (2011, p.26), “O professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”.

O desenvolvimento de pensamento reflexivo é uma das finalidades da educação

superior, segundo a Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996).

A atividade proposta privilegia a concepção de que o indivíduo motivado internamente a realizar uma atividade acredita desejar fazê-la.

Ainda segundo o pensamento de Berbel,(2011, p.27) citando Bzuneck e Guimarães, concorrem para a promoção da autonomia as atividades de aprendizagem que possibilitam , por exemplo que, em relação a um dado comportamento, haja envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, e percepção de liberdade psicológica e de escolha.

A liberdade de criar, na atividade proposta, foi o diferencial que permitiu alcançar resultado além do esperado, bem como a valorização das contribuições dos alunos. Nesse sentido, Berbel, (2011, p.28) pontua que “quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.”

É muito gratificante perceber o crescimento da autonomia discente na busca pelo conhecimento e a apropriação de seu papel de protagonista.

METODOLOGIA/DESCRIÇÃO

Inicialmente, a turma foi dividida em grupo de até seis participantes

Após a divisão, foi solicitado que dois alunos representassem o papel de casal divorciando e os demais compusessem a banca de advogados (dois poderiam ser estagiários, se preferissem).

Os “advogados” do grupo receberam um esboço de petição apenas com campos indicativos dos assuntos recorrentes em petições de divórcio, a fim de nortear as entrevistas com os “clientes”.

Os trabalhos deveriam convergir num ponto: os divórcios deveriam ser consensuais. Todos os outros quesitos eram inteiramente dependentes do resultado da pesquisa junto aos “clientes”.

Eis o esboço da petição utilizado para o experimento:

Após a coleta das informações e o preenchimento da petição, os grupos, por seu relator, apresentaram o trabalho perante a sala. Para tanto, relataram a situação do casal, desde a questão patrimonial, à questão relacionada com a guarda e manutenção dos filhos, como toda fundamentação legal e doutrinária bem como considerações inerentes às situações peculiares.

O envolvimento dos discentes permitiu uma revisão de conteúdo, atualização, debate de ideias e apontamento de soluções para as questões que surgiram ao longo do exercício.

A metodologia conhecida tecnicamente como Processo do Incidente, originariamente coloca o professor como fornecedor para esclarecimentos desejados

pelos alunos, uma vez que o incidente é apresentado de forma resumida – no nosso caso, apenas o esqueleto da petição. Trabalhamos já com a evolução da técnica, permitindo que os alunos criassem as situações. Esse desdobramento é incentivado por Berbel (2011, p. 31) no trabalho que já mencionamos.

ANÁLISE/CONSIDERAÇÕES

O trabalho realizado foi considerado muito útil pelos alunos para vida profissional, uma vez que os grupos actuaram de forma similar ao que fazemos no exercício da advocacia.

A empatia com a professora foi muito importante e serviu como facilitadora da aprendizagem. Nesse sentido, por atuar na área (advocacia em Direito de Família), foi possível atuar como referencial e promover a valorização do conteúdo ministrado e a exigência para exercício profissional.

Uma expressão dos alunos, muito natural, chamou a atenção dessa docente. Ao distribuir as petições e orientar para a atividade, ouvi dos alunos o seguinte: que legal!

É fala é simples mas reflete a satisfação dos alunos com a atividade.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção de autonomia de estudantes. In: SEMINÁRIO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, v.32, n.1, 2011, Londrina. **Anais do Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, 2011, p. 25-40.

_____. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? In: **Interface – Comunic, Saúde, Educ** 2, fev/1998, p. 139-154.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 27 junh. 2016.

CARLINI, Angélica. A aprendizagem baseada em problemas e o ensino jurídico no Brasil: reflexões sobre a viabilidade desse novo paradigma. In: **Anuário ABEDi**, Ano 2, n. 2, Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2004. p. 13-21.

CYRINO, Eliana Goldfarb; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Reflexões sobre uma proposta de integração saúde-escola: o projeto saúde e educação de Botucatu, São Paulo. In: **Caderno de Saúde Pública [online]**. 1999, v.15, supl.2, p. 39-44.

FERNANDES, Sandra; FLORES, Maria Assunção; LIMA, Rui Manoel. A visão dos estudantes sobre a aprendizagem baseada em projetos: resultado de um estudo de caso. In: Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades. UM CIED. Actas do Congresso Ibérico, S/D.

OTONI, Sayury Silva. Relato de experiência: Aplicando o PBL no Ensino do Direito. In: I CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO, 1, 2015, Belo Horizonte. **Anais do I Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. v. 1, 1-7.

RIBEIRO, Luiz Roberto. Aprendizagem Pedro relevante a ser considerado baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. In: **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 2, p.23-32, 2008.

SUPLEMENTO PARALELO: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE CRÍTICA DE MÍDIA

Luiz Henrique Zart

Professor, Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Lages, Santa Catarina

Diógenes Manfroi de Barros

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Lages, Santa Catarina

Dionathan Patrick de Sousa Adão

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Lages, Santa Catarina

Gisele Cristiane Urnau dos Prazeres

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Lages, Santa Catarina

Francisco Rogério Ramos

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Lages, Santa Catarina

Maria Gabriela Sassi Pereira

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Lages, Santa Catarina

RESUMO: O poder midiático é o único sem contrapoder. Com a atribuição de fiscalizar arbitrariedades e injustiças, além de retratar a realidade, a mídia, e em especial o jornalismo, não tem quem o vigie e faça o “controle do controle”. Este artigo pretende relatar a experiência de desenvolvimento do suplemento

1. Artigo apresentado no II Congresso Internacional Conhecimentos Pertinentes para a Educação na América Latina (Eduपाला): Formação de Formadores, realizado na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), em Lages/SC, de 24 a 26 de setembro de 2018.

Paralelo, produzido pelos acadêmicos da então 7ª fase do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), na disciplina de Gestão em Metajornalismo, explorando os questionamentos desenvolvidos na universidade em 2018. Para isso, faz uma revisão bibliográfica para discutir alguns conceitos de metajornalismo e crítica de mídia, e também sobre o contexto da dicotomia entre teoria e prática em sala de aula. Então parte para a explanação da experiência do Paralelo, que permitiu desenvolver a partir de textos de crítica de mídia a capacidade de reflexão dos acadêmicos diante da função social como jornalista¹.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica; jornalismo; Produção acadêmica independente.

“PARALELO” SUPPLEMENT: AN ACADEMIC EXPERIENCE OF MEDIA CRITICISM

ABSTRACT: Media power is the only one with no counterpower. With the attribution of inspecting arbitrariness and injustice, in addition to portraying reality, the media, and especially journalism, have no one to watch over it and to do “control of control”. This article intends to report the development experience of Paralelo supplement, produced by the students of the

7th phase of the undergraduate course in Journalism at the Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), in the discipline of Management in Metajournalism, exploring the questions developed at the university in 2018. To do this, it does a bibliographical review to discuss some concepts of metajournalism and media criticism, and also about the context of the dichotomy between theory and practice in the classroom. Then, starts to explain the experience of Paralelo, which allowed the development of media criticism as a journalist's ability to reflect on the social function of journalists.

KEYWORDS: Criticism; journalism; independent academic production.

1 | INTRODUÇÃO

O poder midiático é o único sem contrapoder. Entre as tantas instituições contemporâneas, entende-se que não há nenhuma isenta de crítica, e que o próprio jornalismo atua apontando erros e acertos, conforme aponta Carey (1974). Porém, vale ressaltar que “permanece o fato de que uma instituição se mantém curiosamente isenta de análise de crítica: a própria imprensa” (ibidem, loc. cit.). Com isso, identifica-se a resistência do jornalismo em ser criticado, observado – e, mais que isso, existe um receio da classe profissional a respeito.

A crítica de mídia toca nesta ferida quando se baseia em fundamentos éticos e deontológicos do jornalismo para promover a prática da observação dos *media*. Dessa forma, “a ideia clássica de que o jornalismo e o jornalista não são notícia dissolve-se, aliás, no reconhecimento de um jornalismo que também tem por objecto a própria actividade jornalística” [sic] (OLIVEIRA, 2007, p. 16). Neste sentido, as estratégias de controle do próprio controle evidenciam a visão distorcida de que o jornalismo seja a única atividade social que escape à avaliação crítica. O discurso metajornalístico, assim, pretende a vigilância aos desvios éticos, morais, e mesmo ao cansaço e à atuação preconceituosa de jornalistas. Tanto por parte deles quanto do próprio público.

Conquanto tenha inimigos ferozes dentro do próprio meio jornalístico, o metajornalismo tem, pelo menos, a virtude de desmistificar a profissão aos olhos do público. Explicar quem são os profissionais da informação, como trabalham, como, com quem e onde buscam a informação que dão a conhecer, que faltas profissionais e que excessos ético-deontológicos cometem são, em última análise, o fundamento deste ímpeto de informar sobre os informadores (Ibidem, p. 17).

Esta premissa contraria o que dizem manuais de jornalismo quando afirmam que “o jornalista nunca é notícia”. A crítica de mídia faz com que o jornalismo deixe sua posição de observador incontestável e desça do pedestal onde se isolou durante tanto tempo para ser também observado – ainda que se recuse, em diversas situações, a reconhecer o jornalista como um agente diante dos acontecimentos.

A crítica sobre o jornalismo é uma prática recente, derivada da atenção crescente à área, e da importância que a mídia tem na construção do tecido social. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento e a massificação de novas

formas de comunicação, como a televisão, houve a consequente motivação dos estudos sobre os *media*, inclusive com o desenvolvimento de uma série de teorias da comunicação que marcam o campo (HOHLFELDT et al., 2015). Entendido como instrumento de autorregulação, e como uma prática autorreferencial, o metajornalismo coloca o jornalista e o jornalismo como sujeitos da crítica, onde o discurso deixa de ser inconsequente ou passar impune diante do interesse público para assumir uma carga maior de responsabilidades (OLIVEIRA, 2016).

Reconhecendo a capacidade de influência do jornalismo neste processo, a crítica de mídia é um importante instrumento de problematização da profissão, além de abrir espaço ao pensamento do próprio público em relação às produções da mídia, o que significa “uma tomada de consciência acerca do papel dos *media* para a construção do espaço público como também o imperativo de legitimar, a cada passo, as ações dos profissionais da informação” [sic] (OLIVEIRA, 2007, p. 252-253). Então,

Se a ética tem uma função essencialmente estabilizadora, o metajornalismo apresenta-se como a possibilidade de uma função de desocultação, que é particularmente desempenhada pelos provedores dos leitores, ouvintes e telespectadores quando procuram esclarecer os procedimentos que estão implicados na ação jornalística (OLIVEIRA, 2016, p. 38).

Deste contexto, e já evidenciando a falta de sensibilidade à questão, as primeiras experiências do que se conhece por *media criticism* não foram conduzidas por jornalistas, mas por membros de outros setores da sociedade, como políticos e escritores, ou em círculos literários e movimentos de intelectuais dos séculos XVIII e XIX, considerando méritos e deméritos dos “escritores de notícias” (OLIVEIRA, 2016, p. 34). Sobretudo porque “*outsiders* eram muitas vezes mais ousados e penetrantes em sua crítica do que a imprensa em si [...] usando a linguagem raramente utilizada por jornalistas na avaliação da sua performance” (GOLDSTEIN, 2007, p. 12, tradução nossa).

Um dos primeiros críticos do jornalismo foi o austríaco Karl Kraus que, por meio da sua revista *Die Fackel* (O Archote), tornou-se um “símbolo da imagem negativa que os intelectuais do final do século XIX e do início do século XX traçaram para o jornalismo e os jornalistas” (OLIVEIRA, 2007, p. 134). O trabalho de Kraus é considerado “um dos maiores repertórios de artigos contra o jornalismo e os jornalistas. Mestre do aforismo e da frase cortante, ele dedicou quase quatro décadas da sua vida a anotar faltas, escândalos e abusos precisos da imprensa” (Ibid., p. 135). (BITTENCOURT, 2015, p. 8)

Embora exista a resistência por parte dos próprios jornalistas e a prática ainda seja considerada incipiente (mas necessária), deve-se reconhecer que iniciativas neste sentido ganham campo. E contribuem para compreender que a “sociedade, ao se relacionar com os produtos que assiste, lê e ouve, produziria novos significados sobre os conteúdos, muitas vezes publicando suas opiniões, divergências e colocações na própria mídia” (BITTENCOURT, 2015, p. 7).

No Brasil, de acordo com Marques de Melo (1986 apud BITTENCOURT, 2015,

p. 12), coube a Alberto Dines a tarefa de ser pioneiro na crítica de mídia brasileira, por meio da coluna *Jornal dos Jornais*, publicada aos domingos na Folha de S. Paulo entre 1975 e 1977 e, depois de um hiato, com espaço no mesmo jornal a partir de 1989, ano em que a Folha cria a figura de *ombudsman*.

A Folha de S.Paulo foi pioneira, como o primeiro jornal brasileiro a admitir a função de um “representante dos interesses do leitor na estrutura do jornal”, “que faz uma crítica aos meios de comunicação, particularmente do desempenho do próprio jornal” (FOLHA, 2005, p. 114). Também, entre 1977 e 1996, o jornalista seguiu com a função no Pasquim, na revista *Imprensa* e em outros locais, até a criação do Observatório da Imprensa, que deu abertura a outros observatórios, especialmente os desenvolvidos em universidades (OLIVEIRA, 2011).

Os sites de crítica da mídia, para Silva et al. (2006, p. 2) são a sociedade civil em marcha. “O crescimento dos sites é um indicador da generalização de uma consciência sobre a necessidade de a sociedade vigiar seus próprios meios de comunicação para além do Estado e da Empresa”. Alberto Dines começou na mídia impressa, mas estendeu sua análise do comportamento da imprensa à internet. Para o jornalista, o crítico de mídia precisa se ver como “um maldito, um renunciante, abrindo mão de um lugar ao sol no *establishment*”, sendo que “o *media criticism*, como de resto toda a função crítica levada às últimas consequências, é necessariamente subversivo” (DINES, 1982, p. 151-152). Sobretudo, a crítica de mídia desempenha papel importante porque procura:

a) oferecer ao público em geral um conjunto de balizas para avaliar a adequação das mídias jornalísticas em relação ao que delas deve se esperar como compromisso com a cidadania, aqui entendida como direito civil de liberdade de informação; b) compor um meio coadjuvante na formação universitária na área de comunicação e jornalismo; c) divulgar um painel para que os próprios jornalistas sejam incentivados a refletir sobre seus acertos e eventuais falhas (ROTHBERG, 2010, p. 53).

Compreendendo a necessidade da crítica, é importante ressaltar que a reflexão sobre produtos, processos de produção da mídia, recepção e interação social não deve ser caracterizada como censura, uma vez que esta é “o exame prévio de conteúdo com possibilidade de restrição à sua publicação” (SILVA; PAULINO, 2010, p. 15), e a crítica é “uma resposta ativa e contínua [...] sobre os produtos apresentados ao público” (CAREY, 1974, p. 231). Tanto que, a princípio, se os próprios jornalistas são resistentes, a crítica seria deslocada como uma atribuição também do público – mais generalista do que técnica, mas não por isso menos válida –, o que leva ao questionamento: quem pode criticar, com que critérios e com qual intenção? Silva e Soares (2013, p. 821) levantam pontos a serem considerados:

(1) da autoridade, direito e liberdade para criticar; (2) dos parâmetros de como se operar a valoração da qualidade do objeto que está sob apreciação e (3) da finalidade última de qualquer crítica, que deseja, extrapolando o esforço de compreensão, promover alguma ação de transformação do mundo ao redor (SILVA; SOARES, 2013, p. 821).

As autoras observam que são muitas questões a serem analisadas: O que pode ser chamado de crítica de mídia? Como e por que criticar a mídia? Onde ela está? Quem a realiza?. Afinal de contas, não é um percurso simples. E o entendimento se dá quando se percebe que “importa tanto ou mais do que saber *quem faz* a crítica de mídias conhecer o *modo como é feita*” (SILVA; SOARES, 2013, p. 827). Começando daí, a análise e a interpretação dos produtos da mídia partiria de três fontes, que norteariam a discussão: dos próprios veículos – produzida por aqueles reconhecidos como críticos –, do meio acadêmico ou do público, de forma dispersa pela sociedade, em blogs e redes sociais, por exemplo (SOARES; SILVA, 2016, p. 1).

Esta crítica não somente deve ser fundamentada e sistemática, tal como a crítica literária, mas deve ocorrer também nas páginas do próprio jornal, na frente do público que regularmente consome, usa ou digere o que é apresentado. Quem deve fazer isso? Em certo sentido, todos. Sugiro que o jornal em si deve trazer esta comunidade crítica à existência. Ele deve procurar e encontrar dentro de seus públicos os leigos que podem e estão interessados em produzir uma resposta crítica ao que vê e lê diariamente. Esperemos que tais pessoas venham de todos os estratos da população e representem seus principais segmentos. Mas essa comunidade não virá a existir se a imprensa passivamente fica esperando que ela surja. A imprensa deve reconhecer que tem participação na criação de uma comunidade crítica e, então, usar seus recursos para promovê-la (CAREY, 1974, p. 249).

Questionar os fundamentos da produção midiática e discutir o jornalismo como uma atividade socialmente regulada, assim, conduz à reflexão sobre a finalidade de qualquer crítica, “*que deseja, extrapolando o esforço de compreensão, promover alguma ação de transformação do mundo*” (SILVA; SOARES, 2013, p. 835, grifos das autoras). O escrutínio da mídia mostra-se cada vez mais importante para a sustentação de valores caros à democracia e à própria responsabilização das posturas adotadas por jornalistas, requerendo ser tratada como campo de pesquisa e ensino no meio acadêmico (SILVA et al., 2006, p. 1).

A crítica acadêmica, como se propõe aqui, se estabelece como um lugar para a crítica midiática, um “entrelugar” – onde se pode, ao mesmo tempo, “realizar a crítica de mídia ou analisar as críticas que circulam no ambiente midiático”, com um repertório compartilhado de percepções, em um exercício de análise que demanda alguns esforços para compreender “a crítica de mídia noticiosa tratada como recurso didático-pedagógico para o ensino e formação de jornalistas” (SOARES; SILVA, 2016, p. 3). Com esta ferramenta, partindo do ensino e do desenvolvimento de textos críticos à mídia, surgiu o Paralelo.

2 | OBJETIVO

Uma das principais atribuições da mídia é, de senso comum, fiscalizar os poderes constituídos, lutando contra arbitrariedades e injustiças, além de atuar e, de certa forma, construir as relações em sociedade de maneira crítica. Cabe, então, o questionamento: se a mídia critica a todos, quem critica a mídia? A partir desta dúvida

foram motivadas as discussões da disciplina de Gestão em Metajornalismo, como parte da grade curricular do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), em Lages, Santa Catarina. E também destas reflexões nasceu a experiência do Paralelo, um suplemento eletrônico idealizado como trabalho final da disciplina, com textos de crítica de mídia desenvolvidos pelos próprios acadêmicos, com temas debatidos em aula ou com assuntos de interesse dos estudantes – com a intenção de desenvolver a capacidade reflexiva e crítica dos acadêmicos diante do ambiente comunicativo.

Vale, inclusive, destacar a intenção de introduzir os estudantes ao gênero de discurso jornalístico crítica de mídia, que tem por objetivo a reflexão do jornalista, o agente e produtor de informação e notícia, diante de episódios que envolvam produções dos meios de comunicação. Interessada na cobertura jornalística, a crítica midiática se estabelece como um metadiscorso em que se pensa a atuação jornalística a partir de uma tipologia textual em que são considerados aspectos éticos, estruturais, de composição e enquadramento do material jornalístico. Entende-se, aqui, que a academia é um destes espaços de discussão da mídia na formação de futuros jornalistas.

3 | METODOLOGIA

É fundamental, antes de relatar a proposta do Paralelo, traçar um breve paradigma do ensino no campo periodístico. Existe uma fronteira simbólica construída tanto na atividade jornalística profissional quanto na pesquisa e no ensino da atividade no meio acadêmico: uma dicotomia entre teoria e prática. Se deve, em grande parte, ao contexto dos cursos de jornalismo no Brasil que, desde 1970, passaram por profundas transformações, com matrizes curriculares voltadas à formação universitária e profissional priorizando atividades práticas e técnicas. A intenção era expandir a expansão e a profissionalização da imprensa brasileira, além de inserir o aluno na realidade profissional por meio de atividades laboratoriais (OLIVEIRA, 2011; SOUSA, s/d., p. 1).

No entanto, esta lógica não bastava para cessar a divisão, com o processo de aprendizado divorciando teoria e prática. O ensino, assim, foi segmentado, fragmentado, e passou a se caracterizar pela distinção “entre o saber sobre e o saber fazer. A pesquisa teórica e a produção crítica passam ao largo dos problemas da prática, como se esta fosse uma dimensão estranha ao pensamento” (MEDITSCH, 2003, p. 15). Na contramão desta perspectiva, e considerando a validade da teorização e, depois, da prática, a produção do Paralelo denota que *saber fazer* é importante antes de realmente *fazer* o que é proposto. Isso se com o reforço da reflexão, entendendo que teoria e prática “devem estar em constante interação” (SOUSA, s/d., p. 2).

Com esta proposta em pensamento, por meio de uma iniciativa do professor da

disciplina de Gestão em Metajornalismo – prontamente acolhida pelos estudantes – partiria da reflexão, com conteúdos apreendidos em aula, para dar vida, como trabalho final, a um suplemento – porque, neste sentido, complementa a realidade analisada, além do significado estrito do termo – veiculado digitalmente como uma produção de crítica de mídia independente e exclusiva dos acadêmicos, que em 2018/1 cursavam a sétima das oito fases do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Planalto Catarinense, em Lages/SC. O anseio era justamente ir além da teoria ou da prática e integrá-las, produzindo algo que não ficasse apenas na avaliação do professor e no retorno com uma nota.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do Paralelo foi, sobretudo, uma corrida contra o tempo. Cabe ressaltar que a disciplina, em regime intensivo, reservava apenas duas semanas para a discussão dos temas propostos, sem tanto espaço à reflexão. Ainda assim, os encontros foram extremamente produtivos, uma vez que divididos tematicamente, entre: Conceitos – o que é metajornalismo; mídia, espaço público e construção da realidade social; notícias falsas; identidades editoriais em jornalismo; o jornalismo humanizado, ou sobre olhar para o próprio umbigo. Cada um dos conteúdos tinha a proposta de gerar o debate e o pensamento sobre assuntos pertinentes à profissão, nem sempre em destaque em outras disciplinas.

Com isso, a troca de ideias se concretizou e foi amparada por materiais de apoio e, por fim, ao espaço das de algumas das últimas aulas disponibilizado para o acompanhamento da produção dos textos e a discussão da diagramação do suplemento. Mesmo após o fim das aulas, com o transcorrer do semestre regular, a correção do material foi realizada com apoio do professor pela internet e presencialmente. Com cinco alunos na turma da sétima fase, a proposta inicial, concretizada, foi a de dividir o suplemento em dois segmentos, nos quais, naturalmente, cada um dos acadêmicos seria responsável por duas produções.

O primeiro eixo, ainda que não seja explícito, ficou reservado aos conteúdos trabalhados nas aulas, em sala, com cinco textos: Metajornalismo (“Metajornalismo: a consciência crítica de mídia”, de Maria Gabriela Sassi Pereira); mídia e construção da realidade social (“Você já foi influenciado hoje?”, de Francisco Ramos); identidades editoriais em jornalismo (“Veja e Carta Capital: Linha editorial oculta, polarização escancarada”, de Diógenes Manfrói de Barros); notícias falsas (“Fake News e o Jornalismo de roupa nova”, de Dionathan Patrick de Sousa Adão); e o jornalismo humanizado, ou sobre olhar para o próprio umbigo (“O jornalismo dos sonhos”, de Gisele Cristiane Urnau dos Prazeres).

Os outros cinco partiram da liberdade de escolha dos acadêmicos, que, na respectiva ordem de autores, abordaram “A transformação do Jornalismo Esportivo

em entretenimento”; “Jogos e violência: como o sensacionalismo os une?”; “A crítica especializada multifacetada em Tranquility Base Hotel & Casino”; “Blog: O jornalismo de portas abertas”; e “Christa Berger e o jornalismo de Kapuscinski”.

Além disso, para preencher as páginas do Paralelo, o professor da disciplina entrou em contato com a professora e pesquisadora do Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, Gislene Silva, com vasto currículo no tema de crítica de mídias, para uma entrevista. A conversa ocorreu por chamada de vídeo após a elaboração de um questionário elaborado em conjunto com os estudantes, e a transcrição do material, de forma a enriquecer o debate. A diagramação foi conduzida por um dos estudantes, Dionathan, em conjunto com o professor. As ilustrações foram produzidas e cedidas por artistas que se dispuseram a contribuir com a publicação mesmo sem receber por isso, já que não havia recursos disponíveis.

A experiência exigiu o esforço da produção de conteúdos aos quais nem acadêmicos, nem o professor – que ministrava aulas pela primeira vez na universidade – eram habituados, o que representa outras oportunidades e descobertas, que podem surgir do ambiente acadêmico com mais naturalidade e possibilidades de desenvolver plenamente a capacidade de expressão dos envolvidos no processo.

Sobretudo, foi um período de prática, ainda que primária, de aprendizado e oportunidade de discussão de temas pertinentes, especialmente aos acadêmicos, que têm um primeiro contato mais propriamente com a crítica de mídias em si. Quarenta e uma páginas de conteúdo além da própria capa apontam a uma tentativa, acima de tudo, de estímulo ao pensamento crítico e o anseio de que as práticas acadêmicas se estendessem para além dos muros universitário



22 GISLENE SILVA: COMO CRITICAM OS QUE CRITICAM?

Luiz Henrique Zart

Abril de 2018 já havia começado quando surgiu a ideia de convidar Gislene Silva para uma entrevista. De Florianópolis, SC, por chamada de vídeo, a professora e pesquisadora do Departamento de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) conversou com o Paralelo. Crítica de mídia, crítica de jornalismo, atuação da imprensa e fake news estiveram na pauta, entre outros assuntos. A seguir, entendamos um pouco mais sobre como criticam os que criticam.



César Cavalcanti

O que é crítica de mídia e como fazê-la? Quando pensamos em crítica de mídia, a gente se pergunta: onde ela se encontra? Quem são as pessoas que praticam a crítica de mídia? Quais as perspectivas teóricas que orientam a crítica de mídia? Como são muitas as possibilidades, a gente pode pensar em estudar a crítica de mídia em diferentes instâncias, ou diferentes modalidades. Poderemos pensar uma que seria como é que a gente faz para criticar? Para saber como fazer para criticar, a gente pode olhar, justamente, como é que o crítico faz. Para descobrir parâmetros de crítica. Esse é um jeito de estudar. Um outro seria estudarmos as críticas que circulam por aí, porque há críticas nas redes sociais, nas cartas de leitores. Temos ainda a crítica do especialista, de um crítico de tv ou de um ombudsman. Outro ainda seria fazer exercícios variados de crítica de mídia, de cobertura jornalística.

Depois, há um jeito de estudar que é

assim: como é que a gente escreve um texto de crítica. Pensar a crítica como gênero de escrita, porque quando se faz a crítica da cobertura jornalística, por exemplo, este texto é um artigo acadêmico? Pode não ser. Ele é uma matéria jornalística? Não é. Então, há aí outro gênero de escrita. Mesmo produtos midiáticos como o "Profissão Repórter", da TV Globo, que é um programa de jornalismo, consegue, dentro dele, fazer eventualmente uma crítica do jornalismo. O "Tá no ar: a TV na TV", também da Globo, tem algo de crítica. Seriam práticas midiáticas: que se criticam ou se autocriticam. Além, é claro, da própria crítica acadêmica – dissertações, teses que criticam a forma como o jornalismo trabalha, fazendo isso de modo mais criterioso.

Então, a crítica de mídia está em muitos lugares. Pode-se pensar em muitas modalidades, e até mesmo que teoria de crítica orienta tais críticas? Qual é a perspectiva teórica que se tem aí? Com que olhar a gente está fazendo a crítica?

Índice

5 Habilidades e competências de uma jornalista Gislene Silva	8 O jornalismo em tempos de crise Gislene Silva	11 Voz e Coração: Uma editora independente, jornalista e escritora Diógenes de Barros
15 "Voz da no influenciadora" – uma crítica de mídia Francisco Ramos	19 Para Heráclito e o campeão de novo jeito Dionathan Sousa	23 Gislene Silva: Como criticam os que criticam? Luiz Henrique Zart
29 "Uma especialista em jornalismo" – uma crítica de mídia Diógenes de Barros	32 "Pode ser crítico, mas não é crítico de um" – uma crítica de mídia Francisco Ramos	35 A contemporaneidade do jornalismo: alguns aspectos Gislene Silva
37 Críticas de mídia e o jornalismo em tempos de crise Gislene Silva	39 Rep. O jornalismo de ponta aberta Dionathan Sousa	

Mais que consumir informação, é preciso entendê-la

O telefone tocou nos últimos dias de janeiro de 2018. Quem ligava era Del Moura, meu professor durante a faculdade, agora coordenador da graduação em Jornalismo da Uniplac. "Conhece Gestão em Metajornalismo?", perguntou. "Não", respondi, surpreso. E então veio o convite para a primeira vez, eu dá aula – para a sétima fase, em Itaipava, dali a alguns dias. A proposta de analisar as produções de mídia, em especial do jornalismo de um ponto de vista crítico, sobretudo, foi um desafio. Como foi o que propus aos meus colegas de sala logo na apresentação da disciplina. Como trabalho final, criamos um suplemento que desse espaço às produções deles, com textos críticos à mídia, da qual seria interessante atravessar as paredes da escola de jornalismo. De discussões assim, surgiu o Paralelo. Para criticar os que criticam, um suplemento que, em conceito, deveria ser um caderno adicional ao material jornalístico principal, aqui se apresenta de outra forma. Suplementa a realidade, simultaneamente, a partir da confrontação, da comparação e da análise, ainda que em um esforço, em um esforço mais primário. É válida uma reflexão atribuída ao jornalista polonês Zygmunt Bauman, que aponta: "Estamos vivendo duas histórias distintas: a da verdade e a criada pelos meios de comunicação. O paradoxo, o drama e o perigo estão no fato de que conhecemos cada vez mais a história criada pe-

los meios de comunicação e não a verdade". Então, cabe a observação ao que produzem os meios de comunicação e como eles orientam nosso cotidiano. Especialmente em momentos como estes, a realidade cada vez mais inacessível desafia o nosso entendimento. No Brasil, ainda mais, vivemos tempos instáveis. E se a empresa e como um fio que nos conecta ao mundo, o caos do qual ela se alimenta é um termômetro de como vamos a democracia e nosso lugar em sociedade. Assim, as fronteiras entre o que é insustentável e a informação confiável são borradas, entre outros valores, 2018 foi ano da perda de uma referência. Alberto Diniz, um dos pioneiros da crítica de mídia no Brasil, tanto na coluna "O jornal dos jornais" quanto no Observatório da Imprensa, destinado a monitorar as condutas de profissionais e promover o debate da atuação do jornalista na sociedade. Especialmente em um contexto onde a reflexão e o pensamento crítico têm sido considerados, e onde o ensino universitário de qualidade vem sendo posto à prova pelo obscurantismo e pela arbitrariedade que rondam nosso país, pensar a atuação do jornalista e seus reflexos no cotidiano já é um ato revolucionário. Talvez por isso, o jornalismo que divide, que critica, que sai do mar de certezas, mentiras e manipulações em que o ambiente informativo se transformou, seja ainda mais necessário. Pela via do esclarecimento. Da credibilidade. Da informação.



na contemporaneidade desde 1998 o jornalismo, e jornalistas sem jornais. Belda discute sobre o estudo realizado pelo Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo (Projor), em parceria com o Volt Data Lab – uma agência independente de Jornalismo de dados, investigação e reportagem –, que juntos analisaram, em outubro de 2017, uma rede de 5.354 veículos de informação distribuídos no Brasil.

No entanto, o texto questiona: será que esses veículos realmente e respeitam padrões éticos da profissão? Segundo Belda, o Jornalismo entra em um novo

ecossistema onde existem jornais sem jornalismo, e jornalistas sem jornais. Ressalta que, muitas publicações se identificam como jornais, e inclusive se parecem com eles, usando linguagem, forma e outras características semânticas. Porém, desconhecendo a ética e o método jornalístico. Da mesma forma, o artigo explora a situação das redações enxutas, dos jornais com menos páginas e, consequentemente, menos conteúdo.

Avaliando e refletindo sobre a falta de conteúdo jornalístico nas publicações brasileiras. Institutos como os "Obser-

Figura 1 – Algumas páginas do Suplemento Paralelo
Fonte: Produção dos autores, 2019.

A capa do suplemento, abaixo, foi pensada a partir destas posições, para sugerir questionamento, crítica, pensamento além, à margem, suplementando a realidade. Por isso suplemento. Por isso Paralelo. Com definições a partir, inclusive, da indicação dos alunos, o trabalho está disponível no Google Drive e também pela plataforma Issuu:



Figura 2 – A capa do Suplemento Paralelo

Fonte: Produção dos autores, 2018.

5 | CONCLUSÃO

O Paralelo surgiu do anseio de tentar e de ir além. Como propõe Christofoletti, desde o início dos cursos de jornalismo, o estudante deve ser incentivado a discutir limites éticos de sua atuação como profissional, desenvolvendo “atividades e ambientes de discussão ética profissional, cultivando uma cultura de pensamento e troca de informações, fortalecendo o senso crítico e encurtando a distância entre o aluno e o profissional”, mas também entre os poderes constituídos e a cidadania (apud SOUSA, s/d., p. 3). O meio acadêmico, portanto, é um espaço onde se deve empreender este tipo de debate, discutindo os meios, avaliando suas posturas e condutas, procedimentos técnicos e éticos.

A crítica de mídia é um gênero textual que propicia a oportunidade de pensar o fazer jornalístico, a partir de uma discussão “fundamentada e sistemática, a respeito de determinada manifestação artística, publicada geralmente em veículos de massa (jornal, revista, livro, rádio, TV)” (RABAÇA & BARBOSA, 1998, p. 186). A Universidade é um lugar importante para o desenvolvimento de iniciativas de crítica de mídia, porque mantém, para Moura (2005, s/p.), distância das pressões do mercado, ao mesmo tempo em que permite fazer uma crítica técnica e aprofundada sem influências comerciais.

A presença do gênero na universidade deve ultrapassar o que preconizam os planos de ensino das disciplinas para a formação [...] no que diz respeito aos gêneros jornalísticos. Um gênero como a crítica de mídia deve ter sua presença justificada por um processo sistemático de diálogo entre a própria crítica e os fundamentos e conceitos estudados nas diferentes disciplinas. Afinal, o aluno está se formando para o exercício da profissão, e colocará em prática, se possível, os conceitos adquiridos (OLIVEIRA, 2011, p. 122).

Com o desenvolvimento do Paralelo, é possível entender a validade de um trabalho coletivo, que mescla teoria e prática, fornece recursos de pensamento aos estudantes e, sobretudo, tem um valor pedagógico que foge à tecnicidade das escolas de jornalismo quando é capaz de transportar o acadêmico a uma reflexão sobre sua atividade, “se [...] vier acompanhada de uma nova maneira de praticar o jornalismo”, senão, corre o risco de tornar-se “algo extemporâneo e desligado da realidade profissional” (MOURA, 2005, s/p).

Cumprindo sua função, a crítica de mídia, por meio da análise da prática jornalística, questionando preceitos éticos e técnicos, pode dar aos estudantes uma nova forma de ver o mundo, apropriando-se desta possibilidade para reconhecer sua função social como jornalistas. Sobretudo, criticar para poder observar as próprias práticas e deixar-se ser observado. Como cidadão e jornalista, já que a ética é uma só, como disse Claudio Abramo, criticar os que criticam.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, W. C. Apontamentos históricos sobre crítica de mídia noticiosa. **Revista Novos Olhares**, v.4, n.2 – 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/104107>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- CAREY, James. W. Journalism and Criticism: the case of an undeveloped profession. **The Review of Politics**, v. 36, pp. 227-249, 1974.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual de Redação**. São Paulo: Publifolha, 2005.
- GOLDSTEIN, T. **Killing the messenger: 100 years of media criticism**. Nova York: Columbia University Press, 2007.
- MEDITSCH, E. A filosofia de Paulo Freire e as práticas cognitivas no jornalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (27): 15 a 30, maio-ago. 2003.
- MELO, J. M. Apresentação. In: DINES, A. O papel do jornal: uma releitura. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- MOURA, A. **Crítica de mídia: Quem não deve, não teme!** Disponível em: <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/49educacao/reportagem.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- OLIVEIRA, M. **Metajornalismo**. Do discurso normativo à autorreferencialidade como condição ética. In: Sobre jornalismo - Vol 5, nº2 – 2016. Disponível em: <<https://surlejournalisme.com/rev/index.php/slj/article/view/254>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

OLIVEIRA, M. **Metajornalismo... Ou quando o jornalismo é sujeito do próprio discurso**. Tese

(Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de Minho, Portugal, 2007.

OLIVEIRA, N. A. F. O gênero crítica de mídia e suas relações dialógicas no processo de formação do jornalista. *Revista L@el em (Dis-)curso*. Volume 3, 2011.

RABAÇA, C. A & BARBOSA, G. **Dicionário da Comunicação**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, L. M.; PAULINO, F. O. Por que os observatórios não observam boas práticas. In: CHRISTOFOLETTI, R.; MOTTA, L. G. **Observatórios de mídia: olhares da cidadania**. São Paulo: Paulus, 2008.

SILVA, G; SOARES, R. Para pensar a crítica de mídias. **Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, pp. 820-839, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/14644/10797>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SILVA, L.M.; et al. Metodologias de crítica da mídia. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. 3 p.

SOARES, R.; SILVA, G. **A crítica de mídia nos estudos de comunicação**. Acervo – Biblioteca – Universidade de São Paulo, 20 ago. 2016. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002788091.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SOUSA, C.M. **Crítica de Mídia e ensino do Jornalismo: uma relação necessária**. Centro Universitário Adventista de São Paulo, s/d.

UM ESTUDO DE CASO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO IFB

Pedro Henrique Rodrigues de Camargo Dias

Universidade de Brasília (UnB) - FUP
Brasília – DF

Jonilto Costa Sousa

Universidade de Brasília (UnB) - FUP
Brasília – DF

Jabson Cavalcante Dias

Instituto Federal de Brasília (IFB)
Brasília – DF

RESUMO: O artigo tem por objetivo identificar e caracterizar a etapa inicial de elaboração do planejamento estratégico do IFB, a partir da percepção da alta administração e equipe de planejamento. O estudo de caso adota uma abordagem qualitativa apoiado em técnicas de pesquisa bibliográfica, para construção de embasamento teórico, aliada a entrevista semiestrutura para posterior, aplicação da análise de conteúdo. Como resultado, pode-se identificar que a instituição se optou em realizar primeiramente a definição dos referencias estratégicos, a partir da construção da missão, visão e valores, e posteriormente, análise do diagnóstico organizacional, fundamentada na metodologia do *Balanced Scorecard*. Constatou-se que a ferramenta de planejamento estratégico e sua utilização são pontos que necessitam ser melhor compreendido pelos

gestores e equipe técnica de planejamento. As características predominantes do planejamento estratégico, compõem-se de uma ferramenta programática de projeção de metas e ações de médio e longo prazo, de cumprimento legal, visto que, integra e operacionaliza o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Estratégia. Instituição. Educação. Brasil.

A CASE STUDY OF STRATEGIC PLANNING IFB

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify and characterize the initial stage of the IFB strategic planning, based on the perception of top management and planning team. The case study adopts a qualitative approach supported by bibliographic research techniques, to build a theoretical foundation, allied to the semistructure interview for later, application of the content analysis. As a result, we can identify that the institution opted to first define the strategic references, based on the construction of the mission, vision and values, and later, analysis of the organizational diagnosis, based on the *Balanced Scorecard* methodology. It was verified that the tool of strategic planning and its use are points that need to be better understood by the managers and technical planning team. The predominant characteristics

of strategic planning are composed of a programmatic tool for projecting medium and long term goals and actions, of legal compliance, as it integrates and operationalizes the Institutional Development Plan (PDI)

KEYWORDS: Planning. Strategy. Institution. Education. Brazil.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que a implementação eficiente do planejamento estratégico, nos Institutos Federais, contribui para eficácia da gestão e, por conseguinte, proporciona uma prestação de serviços educacionais de qualidade, que tanto necessita o sistema educacional brasileiro.

Para Braga e Monteiro (2005), as questões estratégicas em instituições de ensino precisam ser valorizadas com o avanço da capacidade de gestão, e que atividades rotineiras, burocráticas do dia a dia acabam por tomar todo o tempo do administrador educacional provocando gargalos e ineficiência administrativa.

Neste contexto, este estudo tem por objetivo identificar e caracterizar a etapa de elaboração do planejamento estratégico do IFB, a partir de percepção da alta gestão e equipe de planejamento, uma vez que o processo estratégico em Instituições de Ensino Superior - IES - é um catalizador do pensamento estratégico que oportuniza não só visão ampla da organização, como também, ferramental adequado de forma a conduzir a ação do gestor para o alcance dos objetivos institucionais (Meyer Jr., 2005).

Contudo, há uma discussão na literatura em qual seria a primeira etapa de elaboração do planejamento estratégico: definição de referenciais estratégicos ou diagnóstico organizacional. Diante disso, divergem pesquisadores e estudiosos do campo da estratégia quanto à sequência, definição de etapas ou fases do planejamento estratégico. Para Paludo e Procopiuck (2011) a primeira etapa do planejamento estratégico: é a definição de missão, visão e valores, ao passo que para (Marcelino, 2004; Oliveira, 2009) o diagnóstico organizacional.

A utilização dessa ou daquela etapa inicial, não prejudica o processo de planejamento estratégico, tal como o funcionamento da organização e alcance de resultados. A tomada de decisão sobre a ferramenta de elaboração do planejamento, desse modo, vai depender do nicho de atuação da organização, expertise dos gestores e visão amplificada da estratégia, afirma Oliveira (2009).

Após a introdução e contextualização do tema, ressalta-se que o artigo está organizado de modo a apresentar a metodologia da pesquisa adotada; evidenciando as metodologias, ferramentas e procedimentos na elaboração no Planejamento Estratégico do IFB, observando os pressupostos teóricos da literatura acadêmica, bem como pensamentos dos gestores e servidores diretamente ligados a estratégia organizacional.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo de caso apresenta uma abordagem qualitativa e é parte integrante de uma dissertação de mestrado, que teve por objetivo identificar os fatores facilitadores e dificultadores na implementação do planejamento estratégico no IFB, para o alcance da eficácia organizacional. Desse estudo, permitiu identificar e caracterizar as diversas etapas ou fases, bem como ferramentais e instrumentos empregadas ao processo.

O *locus* da pesquisa é Instituto Federal de Brasília e seus respectivos *campi*. O Instituto é uma organização voltada para o ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional e tecnológica, no âmbito da educação básica ao superior, e também dedicados à formação de professores para rede pública de educação básica que assumem valor estratégico no desenvolvimento nacional.

O estudo apoia-se nas técnicas de pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2003) de forma a construir um arcabouço teórico, aliada à entrevista semiestruturada (GASKELL, 2002), como procedimento de levantamento e coleta de dados, por conseguinte, na análise dos dados, a partir da técnica análise de conteúdo.

A entrevista representa um instrumento básico de coletas de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Assim sendo, optou-se por realizar entrevista semiestruturada, face a face, a partir de um roteiro pré-definido, testado e aprovado, contendo perguntas abertas. Após seleção dos participantes, foi realizado agendamento por *e-mail*, informando o tema da pesquisa, encaminhando a carta de apresentação dos pesquisadores como autorização do órgão para realização da coleta/produção de dados primários.

Desse modo, foram selecionados para as entrevistas individuais o Reitor, Pró-Reitores, Diretores Gerais e Diretores de Administração e Planejamento nos dez *campi*. Posteriormente, foram convidados dois setores: a Diretoria de Administração e Diretoria de Orçamento, ambas na Reitoria, a partir da percepção da fala de entrevistados e observação *in loco*. Desse total, 48,5% dos respondentes, ingressaram no IF - Instituto Federal - no cargo de professor e 51,5% de técnico administrativos em educação.

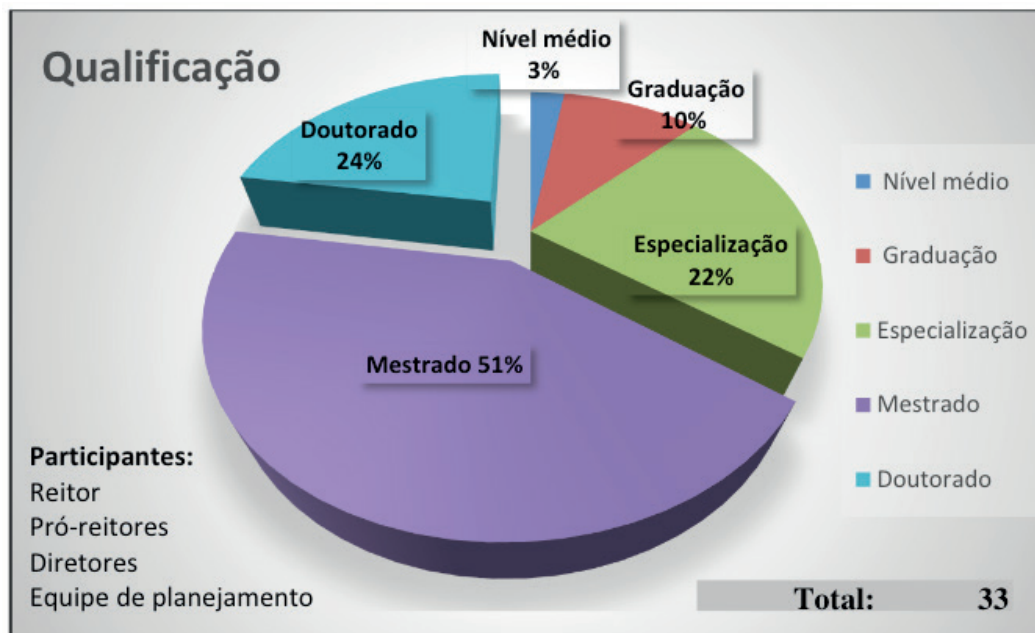


Figura 1 – Qualificação dos entrevistados

Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre os dados na pesquisa, quanto ao grau de instrução dos participantes, dois pontos chamam atenção: baixo número de gestores e servidores apresentam somente o nível de graduação, por conseguinte, mais de 50% dos entrevistados são pelo menos mestres. Além disso, perto de 25% dos entrevistados são doutores.

No total, foram realizadas trinta e três entrevistas, aplicadas no contexto de cada participante, e percorreu um período de duração de cinco meses. A aplicação do roteiro de entrevista permitiu produzir dados primários no sentido de identificar e caracterizar as diferentes etapas e fases do Planejamento Estratégico do IFB.

Adicionalmente, as conversas foram gravadas, após autorização, por equipamento próprio. As entrevistas transcritas se mostraram material de suma importância para posterior análise de conteúdo. Em média, cada entrevista teve duração de trinta minutos. Como extremos, algumas percorreram perto de uma hora e vinte e três minutos, ao passo que a de menor duração onze minutos. Ao final da coleta de dados, o pesquisador contava com cerca de dezessete horas de gravações em áudio para posterior transcrição. Por último, para que as pessoas não identificassem o respondente no texto foi construído um código iniciado pela letra “E” seguido de numeral.

Quanto à análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo do material obtido por meio de entrevista, apoiando-se na literatura pertinente, seguindo o protocolo de Franco (2003), influenciado pelos estudos de Bardin (2006), uma vez que a técnica é utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e simbólicos que possibilitam uma conexão com outras técnicas de pesquisa, sendo assim, um “manual didático e prático para pesquisadores em educação”, afirma Franco (2003, p.10).

O processo de construção e classificação da categoria observou a semântica, as semelhanças e diferenças entre enunciados, produzindo comparações, descrições e interpretações de forma a produzir inferências, subsidiado pelo referencial teórico sobre o tema planejamento estratégico.

Portanto, a categoria “etapa de elaboração do planejamento estratégico” foi construída, a *posteriori*, a partir das falas e enunciados dos respondentes e seu agrupamento observou o valor semântico convergente e divergente das verbalizações, e interpretadas à luz da teoria. A construção de categorias é ponto crucial da análise de conteúdo, na medida em que não existem procedimentos padrão para todos os casos e nem é aconselhável passos apressados e rígidos. Sendo assim, o pesquisador segue seu próprio percurso fundamentado em seu conhecimento e guiado pela sua competência, ressalta Franco (2003), e certo grau de intuição, criatividade e imaginação (Bardin, 2006).

3 | DEFINIÇÃO DOS REFERENCIAIS ESTRATÉGICOS SE CONSTITUI A PRIMEIRA ETAPA DE ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO IFB

A maneira mais adequada para gerenciar as estratégias da organização é por meio do planejamento estratégico. Ferramenta que busca estruturar e ordenar as ideias dos atores envolvidos, orientando o caminho a ser seguido e define as ações e atividades a serem executadas com vistas a alcançar os objetivos da organização (MATIAS-PEREIRA, 2011).

O planejamento no setor público, além de função técnica, apresenta-se como cumprimento de determinação legal. O Planejamento Estratégico na Administração Pública consiste em um cumprimento constitucional, caracterizado pela responsabilidade e dever político do gestor público o qual cabe manusear os recursos de forma eficiente e eficaz.

Entretanto, na literatura acadêmica não há consenso em quantas fases ou etapas são necessárias para sua implantação em uma organização, conforme se depreende do quadro 01:

Planejamento estratégico – Síntese de Fases ou Etapas						
Fonte	Elaboração				Implementação	Controle
	1º Fase	2º Fase	3º Fase	4º Fase	5º Fase	6º Fase
(MATIAS-PEREIRA, 2011)	Definição de Referencias Estratégicos	Identificação de alternativas estratégicas	Definição de Objetivo	Elaboração de uma estratégia	Implementação da estratégia	Controle e Avaliação
Fonte	1º Etapa	2º Etapa	-	3º Etapa	4º Etapa	5º Etapa
(BRAGA e MONTEIRO, 2005)	Diagnóstico (Análise de Ambiente) Externo e Interno	Estabelecimento de Diretrizes Organizacionais Missão, Visão, Objetivos, Valores e Negócio	-	Formulação da Estratégia	Implementação da Estratégia	Controles
Fonte	1º Etapa	2º Etapa	3º Etapa	4º Etapa	5º Etapa	6º Etapa
(BRASIL, PDI 2014/2018)	Definição: Missão, Visão e Valores	Diagnóstico organizacional	Objetivo e Mapa estratégico	Definição de Plano de Ação ou Metas	Execução do Plano	Aferição da Eficácia da Instituição

Quadro 01 - Fases ou etapas de planejamento estratégico

Fonte: Elaborado pelo autor

A etapa inicial acontece na elaboração do planejamento estratégico, passando em seguida pela implementação e controle e avaliação, afirmam (MATIAS-PEREIRA, 2011; BRAGA, MONTEIRO, 2005). Na sua etapa de elaboração do Planejamento Estratégico do IFB, proporcionou identificar como se dá este processo, o uso de metodologias e ferramentas, as diretrizes estratégicas e análises de ambiente, bem como mapa, indicadores, objetivos e metas estratégicas.

É oportuno frisar que existem ampla variedade de modelos de planejamento estratégico que, na sua maioria, reduzem suas etapas ou fases na mesma ideia: aplicação da ferramenta *SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*; definição de etapas claramente delineadas com pontos de verificação.

O que distingue o sucesso de qualquer metodologia de gestão estratégica é a capacidade da organização na implantação do plano, por meio de pessoas comprometidas, competência da gestão e foco nos resultados institucionais.

Dessa forma, percebeu-se, inicialmente, que o planejamento no IFB tem por como proposta não só responder orientação normativa, mas, também, apresenta-se como função técnica de gestão com a intenção de corrigir falhas no processo, desenvolvendo novos caminhos, de modo a reduzir as incertezas por meio de um processo racional de intervenção na realidade. Assim, apresenta não só mais uma ferramenta de como caráter legal, e, sim, como uma visão de futuro e estratégica.

O planejamento na gestão pública ainda é um tema incipiente, afirma o entrevistado E-09 que “é um tema extremamente novo na gestão pública, ...eu colocaria tranquilamente de dois mil para cá, falar de planejamento[...]” que

corroboram com os pensamentos de Paludo e Procopiuck (2011), quando apontam que o planejamento formalmente instituído no setor público é uma visão recente.

De acordo com a entrevista de E-06 “O planejamento é algo fundamental, é a base para que nós possamos atingir alguma meta que foi previamente estabelecida”. Todavia, segundo (MINTZBERG, 2004; MINTZBERG, AHLSTRAND, LAMPEL, 2010), explicam que as organizações têm gastando muito tempo e esforço com previsões que dificilmente se concretizarão, já que as mudanças são cada vez mais rápidas e descontínuas.

Por sua vez, o entrevistado E-17 descreve as etapas do planejamento estratégico:

Teoricamente as etapas do planejamento são aquelas, quem você é, onde você quer chegar, a segunda etapa o IFB trabalha, tem estabelecida essa missão no IFB, depois tem a questão da implantação, ele tem a visão e quer saber o que fazer para chegar lá, ...tem todo um planejamento para chegar..., isso é estabelecido na questão do PDI.

É no planejamento estratégico da instituição que são definidos os objetivos estratégicos da organização, realizado a análise de ameaças e oportunidades do ambiente externo, dos pontos fortes e fragilidades do ambiente interno, bem como são definidos os referenciais estratégicos, tais como: missão, visão e valores, metas e ações da organização.

O entrevistado E-18, que trabalha em um *campus* do IFB, explica que “a primeira etapa envolve as questões relacionadas a elaboração, a gente trabalha aqui com levantamento de cenário identificando o que é primordial, identificando as prioridades para o *campus*, por meio do diagnóstico. ”

Portanto, pode-se inferir, a partir das verbalizações e documental, que a etapa inicial do planejamento estratégico no IFB, é a definição de missão e visão, para em seguida realizar o diagnóstico organizacional. A definição da identidade institucional permite responder a uma orientação legal no procedimento elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Neste contexto, afirma a entrevista E-09 a “elaboração do PDI por essas instituições de ensino superior, ela coloca ali que tenha um capítulo de planejamento estratégico onde fique evidenciado a missão, a visão da instituição. ”

4 | APROPRIAÇÃO INSTITUCIONAL DA MISSÃO, VISÃO E VALORES PELAS ATORES ENVOLVIDOS

No planejamento estratégico do IFB são identificados a missão visão e valores, que permite informar aos atores internos e comunidade seu “negócio”, além de estabelecer objetivos, que se alinhada aos preceitos da transparência pública e gestão participativa. No (BRASIL, PDI, 2014-2018, p. 15-16), são definidos a Missão, Visão e Valores, conforme a seguir:

Missão

Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.

Visão

Até 2018, consolidar-se no Distrito Federal como instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade.

Valores

- Ética;
- Educação como bem público gratuito e de qualidade;
- Formação crítica, emancipatória e cidadã;
- Gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração;
- Respeito à diversidade e à dignidade humana;
- Promoção da inclusão;
- Inovação;
- Sustentabilidade econômica e socioambiental.

No PDI do IFB, observa-se no trabalho de identificação dos referenciais estratégicos da instituição, que se constitui um ponto essencial de modo a proporcionar sinergias e mobilizar comunidade acadêmica. A missão de uma organização não se trata apenas de uma frase de efeito, destinada a ornamentar salas, num cartaz, pelo contrário, procura-se determinar qual o negócio da organização e que tipos de atividades deverão concentrar-se esforços no futuro.

Contudo, na entrevista de E-01, afirma que “A sociedade demanda muito desses institutos (...), e educação é parte da nossa missão, ela é o veículo, e o meio pelo qual a gente faz a transformação, e então a nação como um todo quer mais educação”. Tudo isso, faz com que “a população cobre resultado, e a população tem pressa”.

Por outro lado, quanto à importância desses referenciais, salienta a entrevista de E-02 “Percebo que as unidades não têm o mínimo, que seria estampado na sua parede de Missão, Visão e Valores”, da mesma forma que, “Muitas pessoas participaram do planejamento estratégico da criação do PDI, mas tem muitos servidores novos, eles não foram, digamos assim, ambientalizados em relação a missão, a visão e os valores do Instituto com relação ao que ele pretende ser [a visão]”.

Cabe ressaltar que a missão direciona esforços para o alcance dos resultados,

enquanto a visão é algo a ser buscado, almejado, é onde se quer chegar. A visão é a chegada do sonho e projeta quem desejamos “ser”, que se apresenta em constante mudança, na medida que os resultados são alcançados.

Todavia, os entrevistados reconhecem a importância de se ter uma declaração da identidade institucional, ao mesmo tempo que apontam fragilidades que podem prejudicar os resultados institucionais. A partir dos enunciados, é possível inferir que na elaboração do planejamento estratégico, há necessidade de ambientar os servidores com relação a missão, visão e valores; maior envolvimento da comunidade acadêmica; e, que mais servidores deveriam se apropriar da missão institucional.

Por outro lado, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia, de modo acelerado, prejudicou de alguma forma a ambientação dos servidores quanto à missão, afirma entrevista E-01 “Se eu cresço muito rapidamente não há tempo de eu incorporar em mim a missão, porque as coisas acontecem primeiro no nível cognitivo, depois elas acontecem no nível operacional”, e declara:

(...) então esse tempo necessário para a síntese da missão *interna corporis* eu acho que é o nosso maior desafio hoje, (...) e que todos nós tenhamos a visão clara de como a gente vai responder a sociedade, e aí que o planejamento estratégico se faz realmente necessário, porque quando todos conhecem as demandas, todos sabem onde a gente quer chegar, todos podem somar para a gente chegar lá.

A visão, além de algo a ser alcançado, buscado, almejado é também uma intenção estratégica que para tanto deve ser clara, mensurável e exequível. A comunidade interna e externa vinculada à organização deve entender e reconhecer seu significado e apoiar sua construção, conforme pondera-se na entrevista de E-04 “Se as pessoas não entendem [a Visão], elas não vão se apropriar da ideia”.

Por sua vez, os valores desencadeiam comportamentos, propósitos e compromissos (FAIRHOLM, 2009). Um dos valores presentes de forma acentuada na elaboração do PDI e Planejamento Estratégicos é a gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração. Assim, o Entrevistado E-12 ressalta:

(...) e tem lá o valor de gestão democrática, que agiria como participativa. E eu vejo muito isso no IFB, o interesse das pessoas em fazer algo coletivamente, pela coletividade, isso é bom. Pode ser ruim em alguns aspectos? Pode! Mas, há um interesse da Instituição em construir alguma coisa, em coletivo, em conjunto.

O senso de valores, propósitos, significados e visão da organização são intrínsecos a eficácia organizacional. Os resultados para serem representativos, ao passo da efetividade, devem constituir-se não somente de medidas quantitativas de sucesso, mas também de ações e medidas qualitativas.

Portanto, planejamento estratégico baseia-se fortemente em conceitos como missão, objetivos e a áreas chaves de resultado de curto e longo prazo e medidas de desempenho, táticas e planos de ação. Esses termos são essenciais para uma boa gestão, mas também não esquecendo de conceitos tais como: valores, compromissos e comportamentos como medidas para a eficácia organizacional.

5 | DA SENSIBILIZAÇÃO AO ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA AO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO IFB

A sensibilização e participação dos atores é um passo na qual se conquista apoio na construção de um documento que refletirá o significado percebido pelos servidores e demais colaboradores. De acordo com Paludo e Procopiuck (2011), deve-se construir uma cultura de sensibilização na organização, tal como informa Matias-Pereira (2010) que o envolvimento e sensibilização dos atores promoverão uma maior disposição de modo a debaterem e discutirem, conjuntamente, às soluções dos problemas organizacionais.

A importância percebida pelos servidores e gestores ao envolvimento da comunidade acadêmica no processo é evidenciada na fala da entrevista E-16 como “essencial”. Do mesmo modo aponta Entrevistado E-18 “é fator mais importante”; por último Entrevistado E-24 salienta “é uma premissa básica para dar certo, o envolvimento dos servidores e comunidade escolar dentro do processo de planejamento”.

As verbalizações evidenciam a importância dada em relação à participação da comunidade acadêmica neste processo, como observado na fala da entrevista E-02 “(...) e daí ter a participação de todo o mundo, e tentar melhorar o que foi feito”, bem como do entrevistado E-09 “após esse diagnóstico estratégico, envolveu muitos servidores na instituição”.

De acordo como os pensamentos do Entrevistado E-01 “A participação construída a poucas mãos, um projeto construído de gabinete, ele tende a não dar certo”. Por outro lado, outro entrevistado conduz uma ideia no sentido de que a participação mais ampla seria mais eficiente, somente em um segundo momento:

(...) eu acho que peca nisso, acho que deveria sentar, levantar os pontos, construir alguma coisa, e daí ter a participação de todo o mundo, e tentar melhorar o que foi feito, e não sentar todo o mundo, todo o instituto para construir um documento, eu acho que peca nisso. Entrevista E-2.

A participação das pessoas pode proporcionar que o planejamento seja mais eficiente, para a entrevista E-20 “A gente acredita que através do debate, através da troca de experiência das pessoas, da comunidade envolvida, a gente vai ser muito mais assertivo”. Paralelamente, é possível notar, a importância do envolvimento da comunidade acadêmica, neste ponto, para a eficácia organizacional dentro do processo de planejamento, presente na fala na entrevista de E-18:

O que facilita para nós no cumprimento das metas é o envolvimento de todos na construção das próprias metas. (...). Precisamos que a comunidade escolar entenda isso, docentes, técnicos administrativos e se possíveis alunos. O mais importante é envolver a comunidade escolar no planejamento. (...) senão, colocar as pessoas, sentar as pessoas, discutir o que é planejamento, minimamente estabelecer as metas, em conjunto com as pessoas que vão executar.

A dinâmica do processo de planejamento no setor público é diferente do

setor privado (MATIAS-PEREIRA, 2010, 2011; GOMES, 2013), tal como pontua Rebelo (2004), que as Instituições Públicas de Ensino Superior são organizações que merecem um estudo singular por apresentar características distintas das demais organizações do iniciativa privada, e quanto ao participação de pessoas não é diferente, conforme percebe-se na entrevista de E-28 “Sem a participação dos servidores, o planejamento ele pode até ser planejado, mas dificilmente será executado, ainda mais no serviço público onde não a gente há imposição”.

Sendo assim, infere-se que, após análise das verbalizações dos servidores e gestores do IFB, fundado na literatura, que a mobilização de pessoas é identificada como um facilitador à implementação do processo de planejamento de forma a estimular pessoas a apropriarem-se do planejamento. Para isso, o primeiro passo é desenvolver uma estrutura para mobilizar e aproximar pessoas ao contexto organizacional que, vinculam ao processo de planejamento, por meio da sensibilização, participação e envolvimento, focando na conscientização e comprometimento, que além de ser essencial e posicionamento mais assertivo (eficiente) frente às demandas, é uma premissa básica para dar certo que facilita o alcance de metas (eficácia), constituindo, assim, uma peça-chave para o sucesso (efetivo).

Portanto, infere-se que no IFB, os gestores buscam ampliar o engajamento da comunidade acadêmica vinculado ao planejamento, indo aos *Campi* e unidades, abrindo canais de comunicação, de modo a envolver os alunos, professores e servidores em geral, bem como, comunidade externa (organizações sociais, associações etc.).

6 | ETAPA DE ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: APLICAÇÃO DA SWOT APÓS DEFINIÇÃO DOS NORTEADORES ESTRATÉGICOS

Definidos os referenciais estratégicos, passou-se a análise do diagnóstico organizacional. Para isso, o Instituto fez uso de uma ferramenta conhecida e aplicada nos mais diversos tipos de organização: a *SWOT* com adaptação para o setor público.

Para elaboração do Planejamento, a partir de verbalizações revelam que participaram mais de 200 membros da comunidade acadêmica do IFB, dentre esses, técnicos, docentes e discentes. Na elaboração do PDI 2014-2018, confirma este esforço da organização em envolver pessoas, e além disso contabiliza a entrevista E-9:

(...) partiu-se de um diagnóstico estratégico buscando-se identificar sim, no âmbito interno as forças e as fraquezas da instituição, no âmbito externo as oportunidades e as ameaças ao IFB, após esse diagnóstico estratégico envolveu muitos servidores na instituição, aproximadamente 230, 240 servidores participaram cada um nessas etapas desse diagnóstico estratégico em suas Unidades.

O diagnóstico organizacional possibilitou ao IF identificar as forças e fraquezas que são variáveis controláveis, e oportunidades e ameaças que são variáveis incontroláveis. A ferramenta *SWOT*, utilizada para análise ambiental, é instrumental adequado sendo um dos mais populares quanto ao tema diagnóstico organizacional. Foi implementada no IFB por meio de uma matriz que consolidada desde o nível estratégico ao operacional, e utilizada para apoiar a construção do planejamento estratégico e trabalhada em equipe.

Ambiente Interno		Ambiente Externos
FORÇAS		OPORTUNIDADES
F A T O R P O S I T I V O	Qualificação e a qualidade dos cursos ofertados; Gestão participativa Qualificação profissional dos servidores (professores/TAE); Qualificação dos servidores; Forma de ingresso e comprometimento com o social com a pluralidade e diversidade.	Conjuntura econômica favorável expansão do mercado de trabalho; Expansão da rede federal e aumentos dos investimentos em educação (royalties do petróleo para a educação); Demanda crescente por qualificação educacional e profissionalizante; Políticas públicas dos IFs em evidência na sociedade; Proximidade com o MEC/SETEC e governo Federal
	FRAQUEZAS	AMEAÇAS
F A T O R N E G A T I V O	Ausência de corpo técnico; Falta qualificação docente p/ EPT; Pouca articulação entre ensino, pesquisa e extensão; Ausência de Políticas de Gestão de Pessoas; Falta de revisão da infraestrutura do <i>Campus</i> após entrega das obras.	Servidores do IFB que ingressam para trabalhar numa instituição que atende um amplo espectro de público discente com diferentes necessidades educacionais; Concorrência de outras instituições; Insegurança nas proximidades dos <i>campi</i> : falta de iluminação externa Desconhecimento do mercado em relação à instituição; Políticas salariais dos servidores não são adequadas (salários defasados dos servidores).

Quadro 02 - Matrix SWOT IFB

Fonte: Adaptado (BRASIL, PDI, 2014-2018)

A partir de informações resultantes da aplicação da SWOT, observa-se que a qualificação dos servidores é o item predominante nas forças da organização. No tocante às fraquezas, mais da metade dos itens estão relacionados ao tema gestão de pessoas. As Oportunidades, tem se mostrado como oportunidade de melhorias para os gestores educacionais na instituição. Por último, as ameaças situam temas nas áreas de gestão de pessoas, mercado e segurança pública. Desse modo, a informação presente na Matriz SWOT, infere-se o que as pessoas se concentram no núcleo central das atenções.

Por último, as revisões do planejamento estratégico podem ser realizadas assim que julgarem necessárias ou modificações ambientais, sendo que, o ideal é que seja realizado periodicamente. Entretanto, constata-se que, desde sua vigência, não há evidência ou publicização de atualizações ou revisões no documento inicial do PDI 2014-2018.

Embora, não se consolide com uma etapa ou fase do processo de planejamento estratégico do IFB, a definição dos Fatores Críticos de Sucesso – FCS – foi realizada logo após o diagnóstico, de tal modo que as informações possibilitaram a elaboração

dos objetivos, indicadores e metas estratégicas

7 | DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Os Objetivos Estratégicos do IF, levantados a partir do diagnóstico, são os fins a serem perseguidos pela instituição. Na elaboração dos objetivos estratégicos, vão ao encontro das metas do PDI, construído para que se possa olhar na conclusão dos programas, projetos e ações. O objetivo geral desse esforço buscou desenvolver parâmetros realista, mensuráveis e exequíveis, focando primeiro na qualidade do ensino, concomitante, pensando em pesquisa e políticas de extensão.

Cabe observar que os objetivos estratégicos devem estar relacionados com a missão da organização, compartilhados e entendidos pelos atores envolvidos. Como os objetivos no setor público não visam obter lucro financeiro, torna-os complexos de serem quantificados, conforme pondera entrevista E-01, “O nosso objetivo real, concreto, aquilo que a sociedade espera de nós e cobra de nós é transformação social, então todo o nosso planejamento deve ser em função disso, e para isso que a gente planeja.”

Outro ponto importante que chama a atenção na elaboração dos objetivos no planejamento estratégico, conduzem para reflexão no sentido de que os objetivos já estão postos em lei. Os objetivos do IFB devem ser os objetivos previstos em Lei, no caso dos IFs, presente no art. 06 e 07 da Lei 11.892 de 2008. Constata-se, portanto, um dificultador na elaboração do planejamento estratégico em Instituições Públicas que ofertam ensino superior no sentido de que como propor objetivos se eles já estão definidos.

Os Objetivos Estratégicos, componentes do Mapa Estratégico do IFB, que se traduzem em declarações de iniciativas acham-se adotadas pela Instituição para direcionar o caminho a ser seguido para o alcance da missão e materialização da visão estabelecidos. Dessa forma, o Planejamento Estratégico adotou os conceitos de Objetivos Estratégicos que apontam metas claras de modo a disseminar a estratégia da organização, a partir da teoria de *Balanced Scorecard*.

Por sua vez, o Mapa (Estratégico) é uma ferramenta simples e eficaz, que traduz de forma visual os objetivos estratégicos que foram considerados pela alta administração e equipe técnica de planejamento. Através de uma figura que ocupa um único ambiente visual, foram agrupados os objetivos estratégicos em perspectivas fundamentais.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou identificar a etapa de elaboração do planejamento estratégico do IFB, caracterizando a construção dos referenciais estratégicos, tal

como o diagnóstico organizacional, evidenciando o instrumental empregado, passos e pontos que facilitam e dificultam sua implementação.

Constatou-se que o PDI é o instrumento norteador do planejamento estratégico que necessita ser melhor compreendido pelos gestores e servidores que executam a estratégia da organização de forma a responder a dinâmica e realidade institucional. A elaboração do planejamento estratégico em IFs é um desafio, uma vez que, não há consenso, tanto na literatura, quanto nos documentos e percepções dos servidores no estabelecimento de sua primeira etapa: definição dos referenciais estratégicos ou análise de ambiente.

Por outro lado, é evidente o entendimento de que, para a concretização dos referenciais estratégicos, são necessários o envolvimento, engajamento e participação da comunidade acadêmica, de tal forma que as pessoas possam internalizar a missão e visão, de modo a apropriarem-se da ideia, ao tempo que os valores desencadeiam comportamentos, propósitos e compromissos mútuos.

Ademais, mesmo tendo objetivos declarados em lei, o objetivo real, concreto, aquilo que a sociedade espera dos Institutos, em sentido amplo, é transformação social, ao passo que, o objetivo central de tudo isso deve ser focado, em sentido estrito, na construção de uma educação de qualidade.

Portanto, as características predominantes do planejamento estratégico do IFB, compor-se de uma ferramenta programática de projeção de metas e ações de longo prazo, de cumprimento legal, visto que, integra e operacionaliza o PDI, e que mudanças no ambiente interno e externo não impulsionam as, atualização, revisões e adequações tão necessárias e imprescindíveis quando na utilização da ferramenta *SWOT*. Uma característica fundamental do planejamento estratégico, que o diferencia do planejamento de longo prazo, é a atenção tempestivas aos fatores ambientais e ações necessárias, de forma a alcançar os objetivos pré-definidos. Logo, ainda que na elaboração do planejamento no IFB, apresentou intenções estratégicas, de fato, o que prevalece é o planejamento de longo prazo.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, R.L. **Planejamento empresarial**. Tradução Marco Túlio de Freitas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

ALBRECHT, K. **Programando o futuro: o trem da linha norte**. Tradução Maria Lúcia G. L. Rosa. São Paulo: Editora Makron Books, 1995.

ANGELONI, M.T.; MUSSI, C.C. (org) Estratégias formulação, implementação e avaliação: **o desafio das organizações contemporâneas**. São Paulo: Saraiva, 2008.

ANSOFF, H. I. **Estratégia empresarial**. Tradução Antônio Zoratto Sanvicente. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

ANSOFF, H. I.; MCDONNELL, E. J. **Implantando a administração estratégica**. 2ª ed. Tradução.

Antônio Zorato Sanvicente. São Paulo: Atlas, 1993.

ARAÚJO, M. A. D. **Planejamento estratégico**: um instrumental à disposição das universidades? Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, FGV, n.30, p. 74-86, jul./ago.1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BILHIM, Para uma teoria da gestão da mudança estratégica. In **Estratégia e Planejamento na Gestão e Administração Pública**. Lisboa: ISCSP, 1995.

BRAGA, R; MONTEIRO, C. A. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.

_____. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Acessado em: 20/09/2015 Dispõe sobre a organização da Administração Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm.>1967.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2014/2018**. Instituto Federal de Brasília, IFB. Brasília: IFB, 2014. Aprovado pelo Conselho Superior no dia 20 mai. 2014. http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3933/Plano_de_Developolvimento_Institucional_2014_2018_IFB.pdf.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Acessado em 10 de janeiro de 2016. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAIRHOLM, M. R. **Leadership and Organizational Strategy**. The Innovation Journal: The Public-Sector Innovation Journal, Volume 14(1), article 3, p. 1-16, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap.3.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.L. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, G. F. **Gestão estratégica de universidade**. 1ª ed. Brasília: Editora UNB, 2004.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de gestão pública contemporânea**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2010.

_____. **Curso de administração estratégica**: foco no planejamento estratégico. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2011.

_____. **Curso de gestão estratégica na administração pública**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATUS, C. **Adeus, senhor presidente**: governantes governados. São Paulo: Fundap,1996.

MEYER JR., V. **Planejamento universitário**: ato racional, político ou simbólico: um estudo de

universidades brasileiras. Revista Alcance (UNIVALI), Itajaí, v. 12, n. 3. p. 373-389, 2005.

MINTZBERG, H. **The fall and rise of strategic planning**. Harvard Business Review, v. 72, n. 1, p. 107-114, 1994.

_____. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do Planejamento Estratégico**. Porto Alegre: Editora Bookman. 2ª ed. 2010.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. 26ª ed. São Paulo: editora Atlas S.A, 2009.

PALUDO, A. V.; PROCOPIUCK, M. **Planejamento governamental: referencial teórico, conceitual e prático**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2011.

REBELO, L. M. B. **A Dinâmica do processo de formação de estratégias de gestão em universidades: a perspectiva da teoria da complexidade**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) -UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.

RIZZATTI, G. **Etapas do processo da elaboração e implementação do planejamento Estratégico em Universidades**. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul: II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, 2011.

STEINER, G. A. **Top management planning**. New York, The Macmillan Company, 1969.

UNIVERSIDADE E MODIFICAÇÃO ORGANIZACIONAL – DO MODELO BUROCRÁTICO À ORGANIZAÇÃO INTENSIVA DE CONHECIMENTO

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Uniarp. Endereço: Rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, Apto. 303 – 88090-699 Florianópolis (SC) Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com.

RESUMO: Este artigo enfoca a educação superior, especificamente nas universidades, agora inseridas em um contexto de globalização, buscando entender como essas organizações surgidas na Idade Média, passando pelas transformações da modernidade e do Iluminismo, chegaram ao século XXI, enfrentando os desafios de sua sustentabilidade, a partir de valores, missão e tradição cultural, mantidos ao longo dos séculos. Em concordância com essa visão, alguns autores defendem que um dos elementos para compreender o processo de mudança pelo qual passa a sociedade é o aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. Nações e indivíduos estão percebendo sua condição de dependência uns em relação aos outros e o papel central que o conhecimento possui, sendo necessário

para isso que se dê uma nova visão quanto à organização intensiva do conhecimento. Dessa maneira, esse mostrar o modo como as organizações partilham o conhecimento, e como este é facilitado pela divulgação através dos meios de comunicação e pela informática, para isso será apresentado um breve histórico da universidade, para que seja entendido de que maneira essas organizações se comportam com as mudanças tecnológicas e estruturais dos novos tempos. Onde poderá ser observado que a aludida mudança organizacional pode assegurar a sustentabilidade, na conjuntura de diuturnas transformações. Para atingir tais objetivos será utilizada a pesquisa bibliográfica, como metodologia de pesquisa. Nessa pesquisa evidenciou-se que a universidade é uma organização complexa, onde a burocracia em determinados momentos é um empecilho para o crescimento, sendo necessário para isso, que os gestores e/ou administradores utilizem de todo conhecimento organizacional para geri-la, por isso, a importância da mudança organizacional na administração.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Burocracia; Mudança organizacional.

THE UNIVERSITY AND THE
ORGANIZATIONAL CHANGE – FROM
THE BUREAUCRATIC PATTERN TO THE

ABSTRACT: This article focus on upper education, specifically at universities, now inserted in a context of globalization, searching to understand how these organizations, which rose in the Middle Age, going through transformations of modernity and of the Illuminism, have reached the XXI Century, facing challenges of their sustainability, from values, mission and cultural tradition, kept throughout the centuries. According to this vision, some authors defend that one of the elements to understand the process of change through which the society goes is the progressive raise of the dependence of the countries, of governments, of companies and of individuals in relation to knowledge. Nations and individuals perceive their condition of interdependence towards each other and the central role knowledge performs, being necessary for this that a new vision concerning the knowledge intensive organization be given. Thus, this showing of how organizations share knowledge and how this is made easier by the quick spreading through the media and cyberspace, a brief history of the university will be presented, so that one can understand which way these organizations behave with technological and structural changes of new days, when it will be possible to observe that the mentioned organizational change can assure sustainability in the conjuncture of long-lasting transformations. In order to reach these objectives, the methodology of bibliographical research will be used. In this research it was evident that university is a complex organization, where bureaucracy in certain moments is an obstacle to growth, being necessary for this that managers and/or administrators use all their organizational knowledge to run it, because of this, the importance of organizational changing in administration.

KEYWORDS: University; Bureaucracy; Organizational Change

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre organizações, ao longo da história, levantaram diversas teorias. A sobrevivência das organizações depende de diversas ações diretas, tanto interna como exogenamente, seguida de suas crenças, valores e sentimentos.

Na década de 1960, nos Estados Unidos da América, a estratégia organizacional nascia como disciplina híbrida, com influências de disciplinas como a Sociologia e a Economia, apresentando uma evolução de ramos específicos da teoria das organizações, no contexto de formação e consolidação de escolas de administração como escolas profissionais inseridas no ambiente mais complexo das universidades estadunidenses, de acordo com entendimento de Vasconcelos (2007, p. 4).

Surge também a burocracia, que, na linguagem coloquial, muitas vezes assume uma conotação pejorativa, sendo rotineiramente associada à ineficiência, ineficácia, atrasos, confusão, autoritarismo, privilégios e a outros atributos negativos. Por outro lado, as organizações modernas são descritas como uma ruptura fundamental com esses atributos da burocracia, tanto em parte da literatura especializada em

administração, como na grande maioria da imprensa de grande público.

O presente artigo tem como objetivo mostrar o modo como as organizações partilham o conhecimento, e como este é facilitado pela divulgação através dos meios de comunicação e pela informática, para isso será apresentado um breve histórico da universidade, para que seja entendido de que maneira essas organizações se comportam com as mudanças tecnológicas e estruturais dos novos tempos. Para tanto, será analisada a administração científica, a teoria da burocracia, a escola estruturalista e a era industrial neoclássica, essas escolas apresentam subsídios para melhor entendimento do tema em questão.

Quanto à Metodologia empregada, registra-se a Pesquisa Bibliográfica, cuja base filosófica que de acordo com entendimento de Pacheco Jr, Pereira e Pereira Filho (2007), diz respeito aos fundamentos históricos de pensamento adotado na pesquisa científica e deve ser declarada, visando a mostrar a corrente adotada.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Cervo e Bervian (1983, p. 55) acrescentam que essa explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Podendo ser realizada de maneira independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Os dois casos procuram conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Utilizar-se-á nesse estudo o método dialético, porquanto essa é uma forma de pensar em que há a necessidade de descrever e confrontar os postos para conhecer os fenômenos, porém, não de uma forma estática. É preciso, uma definição espacial e histórica dos contrários, a fim de ser possível situá-los como reveladores do conhecimento.

NOVO CENÁRIO

Temas como gestão digital, empresas hipermodernas, economias pós-industriais e outros freqüentemente aparecem na imprensa, sugerindo que o “velho” modelo de comando e controle estaria definitivamente ultrapassado e seria inexoravelmente substituído por um novo e revolucionário, fundado no engajamento dos empregados e na descentralização das decisões (VASCONCELOS, 2007).

Pereira e Fonseca (1997) salientam que a função dos administradores nas organizações apresenta um caráter decisório. Sendo assim, as decisões afetam de maneira direta a sobrevivência da organização e a vida das pessoas que se encontram envolvidas em torno dela, sejam elas colaboradores, acionistas, fornecedores ou clientes.

Porto Gonçalves (apud GUIMARÃES, RECHTMAN e NETTO, 2004) salienta que na atualidade, o mercado exige da empresa uma postura calcada no tempo presente, sem amarras ao passado, projetada para o futuro. Dela também se espera

que seja atrativa para investidores, fornecedores e clientes. Para isso, precisa estar atenta às permanentes transformações tecnológicas, além de pronta a satisfazer as necessidades dos consumidores, sempre ansiosos por novidades. Deve, além disso, incorporar à sua cultura administrativa a idéia de que necessita adequar-se às novas realidades: mudar para não ser superada tanto pela concorrência interna como pela externa.

Vasconcelos (2007) assinala também que, composta por indivíduos com formas diferentes de pensar, valores e modos de agir, a organização evolui graças à interação destes, que permite o surgimento do novo a partir do contraponto de várias visões de mundo. Com o apoio da tecnologia de informação avançada, este processo requer a articulação e a transferência progressiva do conhecimento tácito e do conhecimento explícito a um número crescente de indivíduos na organização, que devem questionar seus modelos mentais e seus comportamentos, e modificá-los de forma a incorporarem as novas idéias e perspectivas.

A conscientização para esse novo cenário universal e a adaptação a ele são fundamentais para as organizações alcançarem seus objetivos, para as organizações, trata-se de uma questão de sobrevivência. Na opinião de Alencar (1995, *apud* AMBONI e TEIXEIRA, 2008), já se faz presente a demanda de novas estruturas, por novos procedimentos administrativos e por novas lideranças, dotadas daqueles requisitos da era da informação. Para as nações, uma administração alheia a essa nova realidade levará qualquer uma delas a crescer muito menos que o seu potencial permite, da mesma maneira a oferecer uma qualidade de vida a seus cidadãos muito aquém de suas potencialidades e a tornar-se dependente.

Se, de um lado, existe o poder do conhecimento do capital humano como uma das molas propulsoras das transformações organizacionais, de outro, o que se observa é a consciência de que não basta ter capital humano com conhecimento e visão prospectiva, quando se tem na organização um líder com visão introspectiva e com perfil de gestor de recursos (AMBONI, 1995, *apud* AMBONI e TEIXEIRA, 2008).

Já é um lugar comum sustentar que a humanidade vive um processo muito profundo de transformação, do qual uma das características fundamentais é a centralidade que adquire o conhecimento na conformação da nova estrutura social. O conhecimento e a informação têm-se convertido na base dos processos produtivos e o tempo necessário para que o conhecimento científico se traduza em aplicações tecnológicas é significativamente mais curto que no passado.

Todavia, ademais deste impacto do conhecimento sobre o processo produtivo, também se tem acrescentado a importância do conhecimento e da informação em diversos âmbitos do desempenho cidadão. As conseqüências sociais das investigações sobre o genoma humano constituem eloqüente exemplo da significativa responsabilidade do conhecimento científico – e de seus possuidores – na sociedade atual, conforme enfatiza Tedesco (2006).

Por outro lado, o otimismo inicial com o qual se analisaram as conseqüências

sociais do novo papel do conhecimento tem desaparecido. Aprendeu-se rapidamente que as potencialidades democráticas do uso intensivo de conhecimentos podem não vir a acontecer. As tendências ao aumento da desigualdade e da exclusão social indicam que uma sociedade e uma economia baseadas no uso intensivo de conhecimentos podem ser muito mais inequitas que uma sociedade e uma economia baseadas no uso de outros fatores (COHEN, 1997, *apud* TEDESCO, 2006).

Nesse contexto, o papel das universidades enquanto instituições responsáveis por produzir e disseminar conhecimentos deve ser analisado, no marco de tais transformações globais.

Para Tedesco (2006), na definição da agenda de discussão sobre o papel das universidades, aparecem, ao menos, duas categorias que permitem incluir os temas mais significativos. A primeira delas se refere a todos os problemas relativos ao acesso ao conhecimento; a segunda se refere às relações entre universidade, Estado e sociedade.

A UNIVERSIDADE

Abrahamson (2006, p. xv) afirma que “educar não é encher um balde, mas acender uma fogueira”. Educar é um processo de aprendizado que envolve despertar o conhecimento, não introduzi-lo, sendo assim, a educação superior é responsável por promover mudanças para que o educando obtenha sucesso pessoal.

A universidade surgiu na Idade Média, com o nome de *studium*. Graças ao prestígio que alcançaram com o decorrer dos tempos, nos fins do século XII, algumas escolas ou *studia* passaram a permitir que aqueles que nelas se formassem pudessem lecionar em qualquer outro lugar. Com isto ganharam o nome de *studia generalia*. O termo *Universitas*, que significa anteriormente qualquer corporação ou comunidade, passou a ser usado como sinônimo de *studia generalia*. Tal palavra significava faculdade ou conjunto de corpos de ensino que formavam a Universidade (LISBOA, 1993).

Esse autor também acrescenta que as universidades foram se multiplicando na Idade Média, tornando-se portadoras do saber. O espírito delas, de fortalecimento, de unidade serviu para a formação dos Estados Nacionais. A partir do século XV, a universidade tomou outros rumos, quer pelo sentido das nacionalidades, pela centralização do poder nacional, quer pelos novos descobrimentos. Como a instituição cultural a Universidade Medieval pôde considerar o seu ciclo encerrado no início do século XVI, junto com muitas mudanças de entendimento e percepção da instituição, demonstrando assim, uma grande mudança organizacional.

As primeiras universidades brasileiras datam dos anos 1930; no entanto, as primeiras escolas superiores do Brasil foram criadas por D. João VI, a partir de 1808. O Brasil, ao contrário das colônias Ibéricas, não teve a presença de universidades no

período colonial. Portanto, não há dúvida de que esse país é herdeiro da experiência universitária portuguesa, ou mais especificamente de sua Universidade de Coimbra (ROMANELLI, 1991).

As instituições contemporâneas que se dedicam à educação superior descendem da universidade do período medieval. As universidades medievais tiveram um princípio religioso e estavam ligadas às escolas das catedrais e dos mosteiros.

Desde então ocorreu um expressivo aumento no número e no tamanho das instituições dedicadas ao ensino superior. O principal produto das escolas superiores é o saber, envolvido com os sistemas tecnológicos, estruturais, psicossociais, políticos e administrativos das universidades, que são expressivamente diversos dos de outras organizações e estão sofrendo suas próprias transformações, diante do crescimento acelerado, fruto da concorrência e da qualidade, que a globalização impõe.

A universidade tem características estruturais e operacionais que tornam seu processo mais complexo que as demais organizações. O que caracteriza genericamente a universidade é o conceito de universalidade do conhecimento, a partir do qual ele desenvolve suas atividades.

A universidade deve ainda, propiciar à comunidade uma educação de qualidade, procurando formar cidadãos do mundo, com capacidade de atuar com segurança, em parceria e em regime de cooperação, numa sociedade na qual as contradições e inseguranças são acentuadas e presentes no cotidiano. Para tal, deve considerar o homem como um todo, sem a tradicional separação do corpo e da mente, o que implica um redimensionamento curricular (LAMPERT, 2000).

Esse autor afirma ainda que a compartimentação e a desarticulação devem ser substituídas pela integração e articulação na teoria e na práxis. A interdisciplinaridade é uma alternativa que deve ser utilizada em todos os níveis e modalidades de ensino, em vez de formar profissionais acríticos, alienados, tecnólogos. Deve priorizar a reflexão, a criação, a construção, a reconstrução, o pensar, o repensar, o amor à humanidade e a natureza.

Greco (2002) certifica que como instituições sociais, as universidades têm características próprias, decorrentes das comunidades onde se localizam, das pessoas a elas vinculadas, da época a que pertencem, das contingências nacionais, regionais e locais que as envolvem e da capacidade de cada um desses fatores relacionarem-se com os demais.

Na atualidade, a universidade encontra-se inserida em um contexto de globalização, buscando entender como essa instituição, surgida na Idade Média, passando pelas transformações da modernidade e do iluminismo, chega ao século XXI, enfrentando os desafios de sua sustentabilidade, a partir de valores, missão e tradição cultural, mantida ao longo dos séculos.

Guedes (2000) alega que o papel fundamental das universidades é ajudar na passagem do saber espontâneo para o saber científico. O saber popular tradicional

não dá conta dos fenômenos do mundo atual que se encontra numa construção mediatizada pelas teorias científicas, conseqüentemente, distante da percepção ingênua.

O principal papel, portanto, das universidades, segundo Guedes (2000) é oferecer elementos teóricos necessários para que os indivíduos possam olhar o mundo de forma crítica e possam enxergar fenômenos para além da percepção ingênua.

Considerando estes enunciados, pode-se afirmar que na atualidade, dificilmente um indivíduo trabalha, defende seus interesses e mesmo se diverte, de modo isolado. O ser humano encontra-se inserido em organizações, que coordenam seu trabalho, seu estudo, seus interesses. Sua organização pode possuir caráter econômico, político, religioso e cultural, sendo que cada caráter destes pode se justapor, se intercruzar, se interpenetrar, por meio de relações de cooperação e conflito, dependência e interdependência (MUNIZ et al, 2001).

Lampert (2005) acrescenta ainda que a universidade, dentro de uma nova visão de mundo, precisa estar aberta às inovações e contradições que a tríade ciência/tecnologia/indústria desenvolve. A universidade não pode ser uma torre de marfim, obsoleta, voltada ao passado. Além da reprodução de conhecimento, a sua incumbência principal está em gerar ciência e tecnologia, ao mesmo tempo em que terá a tarefa de conceber e trabalhar a complexibilidade dos fenômenos, a pluralidade ideológica.

A universidade não poderá focar a unilateralidade, mas considerar a bipolaridade como forma de analisar o desenvolvimento que, de um lado, traz benefícios, conforto e bem-estar a poucos, e, por outro, destrói a natureza, a maior riqueza da humanidade, e produz a atomização dos indivíduos, que perdem sua identidade, tornando-se objetos manipulados e dominados pela máquina (LAMPERT, 2005).

A simbologia da expressão “universidade” e a ênfase na imagem institucional imposta aos seus programas permitem leituras diversas: abuso de linguagem, estratégia mercadológica, modismo, crítica ao ensino tradicional e seu distanciamento da realidade, ou modalidade avançada de educação corporativa em sintonia com a gestão de pessoas e alinhada com as competências e os objetivos organizacionais. No âmbito dos cursos de capacitação gerencial, em nível de graduação e de pós-graduação, a tendência é de estreitar as parcerias com as instituições de ensino superior tradicionais, por isso, vê-se a importância da administração científica (ALPERSDETD, 2001).

ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA

A Administração científica combina ciência em lugar de empirismo; harmonia

em lugar da discórdia; cooperação em lugar do individualismo; rendimento máximo em lugar da produção reduzida; desenvolvimento de cada homem, a fim de alcançar maior eficiência e prosperidade (MUNIZ; FARIA, 2001). Essa é de grande importância, pois é onde as organizações passam por modificações.

De acordo com Corrêa (2003), a administração científica, no período da ênfase nas tarefas, é marcada pela primeira tentativa de desenvolver uma teoria da administração para resolver problemas industriais, representa a preocupação com as operações e tarefas a serem desempenhadas pelas pessoas que trabalham numa organização. Isto foi iniciado pelo engenheiro Taylor (1856-1915), no início do século XX, esse tentava acabar com o desperdício e a improvisação nas indústrias americanas.

Taylor destaca que essa fase foi denominada de 'administração científica' porque objetivava quebrar as tarefas em subtarefas elementares e trabalhar extensivamente para tornar cada uma dessas tarefas mais eficientes.

Raimundo (1992) destaca ainda que, Taylor sustentou que para esses princípios dar certo, se fazia necessário uma revolução mental total por parte da administração e dos operários da organização. Em vez de entrarem em desacordo para saber quais eram os lucros, ambas as partes deveriam procurar aumentar a produção. Para Taylor o setor administrativo e os operários tinham um interesse comum no aumento da produtividade.

Exponente da abordagem clássica da Administração, Henry Fayol também engenheiro, que por volta de 1916 passou a idealizar a gestão da empresa a partir de determinadas funções fundamentais. Stoner (1982) assegura que é possível reconhecer em Fayol o fundador da escola clássica da administração, por ter sido ele o primeiro a sistematizá-lo.

A teoria de Fayol representou um progresso a teoria de Taylor, através de sua tentativa de pensar a empresa como um todo, onde acrescenta um novo elemento a Teoria Geral da Administração, na teoria clássica: a composição da empresa, o que significou um alargamento dos horizontes.

No entanto, a forma como a empresa ainda era vista tinha por base o extremo racionalismo. Nenhuma pessoa até então havia se dado conta de que a empresa é constituída também por indivíduos (STONER, 1982).

TEORIA DA BUROCRACIA - ESCOLA ESTRUTURALISTA

A Teoria Burocrática desenvolveu-se na década de 40. O precursor desta teoria, cuja definição consiste em um sistema social, organizado mediante normas escritas, que visa à racionalidade e à igualdade no tratamento de seu público, foi Max Weber (MUNIZ; FARIA, 2001).

Para melhor entendimento do tema, faz-se necessário evidenciar o pensamento

de Weber, para esse pensador, a burocracia moderna compreende uma série de características específicas, tais como: a) regras rígidas e impessoalidade; b) hierarquia; c) documentação e registro; d) especialização e divisão do trabalho; e) continuidade e controle (WEBER, 1982, p. 243).

Na área da Administração, Muniz e Faria (2001) explicam que Weber desenvolveu seu trabalho sobre três aspectos: aceitação da validade das idéias em que repousa a autoridade racional-legal, organização fundamental necessária para o exercício da autoridade racional-legal e exercício da autoridade racional-legal no quadro administrativo.

A Teoria Burocrática desenvolveu os estudos de poder e de autoridade como componentes integrantes do cargo e da estrutura organizacional. Entretanto, a centralização da autoridade para conseguir manter o controle, a ênfase na fidedignidade do comportamento dos burocratas, a dependência dos regulamentos, no intento de impor uniformidade, e a aplicação de políticas objetivas resultaram em efeitos que não tinham sido previstos e normatizados, revelando conflitos organizacionais.

Essas conseqüências decorreram do fato de Weber ter se preocupado com as relações formais entre os elementos da burocracia, e não com o aspecto informal da organização e os fatores humanos e sociais do comportamento, gerando a formação do “Homem Burocrata” (MUNIZ; FARIA, 2001).

A partir de então, verificou-se a ocorrência da desburocratização nas organizações modernas, sendo que desburocratização significa diminuir o grau de intensidade das dimensões burocráticas.

Weber havia idealizado uma organização que não conseguia funcionar com o rigor determinado pelas características essenciais da burocracia, gerando às imprevisões ou disfunções cujo prejuízo evidencia-se no desempenho das tarefas, e a não execução dos objetivos da empresa.

Essa fase foi antecessora da era industrial neoclássica que trouxe inovações para a administração e a indústria, como será observado no tópico seguinte.

ERA INDUSTRIAL NEOCLÁSSICA

A era industrial neoclássica estendeu-se no período de 1950 até 1990 significando uma etapa de grandes transformações no mundo dos negócios. Com o fim da Segunda Guerra Mundial as organizações estavam libertas para os seus produtos e serviços originais, e o desenvolvimento tecnológico, também se proporcionou condições básicas para as organizações produzirem, em grandes escalas, uma variedade de produtos e serviços inovadores. Os mercados locais tornaram-se regionais, nacionais e internacionais (BOOG, 2000).

Esse autor também destaca que para operar com essa complexidade, as organizações precisavam de inovações e mudanças. A mudança ambiental trouxe

novos e amplos desafios, como a rápida expansão dos mercados, produtos e processos, tecnologias e, o surgimento de potências emergentes como o Japão e os Tigres Asiáticos.

Observou-se nessa época ainda que novas realidades começam a mostrar seus contornos, através da globalização da economia, com novos conceitos como qualidade total, produtividade, competitividade, formas de sobrevivência empresarial (KANAANE, 2000).

Muniz e Faria (2001) apresentam as características básicas dessa era, que são: a ênfase na prática da administração, utilização do pragmatismo em busca de resultados concretos, baseados nos conceitos teóricos da administração. Além disso, a reafirmação dos postulados clássicos, com o retorno de um estudo desenvolvido pela Teoria Clássica, só que buscando dar uma reestruturação de acordo com a situação atual.

Essas teorias estudadas até então servem como base para melhor entendimento das mudanças na sociedade e na gestão educacional, tema que será abordado no tópico seguinte.

MUDANÇAS NA SOCIEDADE E GESTÃO EDUCACIONAL

Gestão universitária é um tema oportuno e relevante de interesse de diferentes segmentos da comunidade acadêmica, que em geral, envolvem-se na questão da Gestão em organizações universitárias, cujo relevante papel de construir e disseminar o saber, a ciência e a tecnologia são essenciais à vida humana (COLOSSI, 2004).

Penin e Vieira (2002) defendem que um dos elementos para compreender o processo de mudança pelo qual passa a sociedade é o aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. O modo como os homens partilham o conhecimento, gerando outros, é facilitado pela sua rápida divulgação através dos meios das tecnologias de comunicação e informação.

Nesse contexto organizacional, insere-se as instituições de ensino. De acordo com Penin e Vieira (2002), advertem que os métodos de planejamento, gestão, inovação e avaliação na educação agregam conhecimento e reflexão da realidade, conhecimento e reflexão teórica, sendo necessária a modificação desses de modo a proporcionar a direção do exercício pedagógico que realize a intencionalidade educativa / formativa.

Observa-se que a gestão educacional exerce um papel fundamental dentro das escolas, em um mundo globalizado, caracterizado por grandes mudanças. De acordo com Drucker (2001), as áreas do conhecimento estão em constante mudança. As faculdades, departamentos e disciplinas existentes não serão adequadas por muito tempo.

A busca do conhecimento, bem como seu ensino, tem sido costumeiramente dissociado de sua aplicação. Ambos foram organizados por temas, ou seja, segundo o que parecia ser a lógica do próprio conhecimento. As faculdades e os departamentos das universidades, títulos acadêmicos, especializações juntamente com toda a organização do ensino superior, têm se concentrado nos temas (DRUCKER, 2001).

Na opinião de Demo (1998), o futuro será dominado pela “teleducação”, ou seja, mediada por alguma forma de instrumentação eletrônica, sobretudo pela interligação da televisão com *internet*. O desafio que tem de superar o instrucionismo, para atingir patamares mais nítidos da aprendizagem. No pano de fundo, segundo o autor, está a “sociedade do conhecimento” e, no contexto do mercado, o capitalismo da mais-valia relativa, que, por si só já exige condições mínimas de competitividade globalizada, passando a valorizar o saber pensar.

Este saber pensar se restringe ao manejo produtivo do conhecimento, não à cidadania, uma vez que as formas liberais de mercado não conseguem colocar a cidadania acima da relação de mercado, por mais que possam fazer uso de linguagens alternativas atraentes. Todavia desvirtua o compromisso com a reconstrução do conhecimento, jamais com sua simples transmissão copiada, reprodutiva. A educação não pode escapar da fascinação tecnológica, já que é no fundo a mesma do conhecimento. Uma vez que foi nos espaços educacionais que o conhecimento mais se desenvolveu, seria de se esperar que o espaço que mais se beneficiaria dele seria a própria educação (DEMO, 1999).

Esse autor chama a atenção, ao fato de que, na atualidade as instituições educacionais se atrasaram, porque criaram uma tecnologia que corre à velocidade da luz (que são as instrumentações eletrônicas) e não conseguem acompanhá-lo. Acresce a isto que, sobretudo, que o mercado liberal, monopoliza grande parte ou a parte mais decisiva da pesquisa científica. O mercado produz conhecimento inovador, e exclusivamente o que interessa ao mercado, em proporção muito maior que a universidade. Mesmo assim, o próprio fato de que a tecnologia praticamente resolveu o problema da informação, já trouxe o problema contrário das pessoas serem massacradas pela informação excessiva, indica que a parte da educação dedicada a transmitir conhecimento será apropriada por processos informatizados.

Na contemporaneidade, cada vez mais se organizam o conhecimento e sua busca em torno de áreas de aplicação, e não mais ao redor das áreas que são objetos das disciplinas. De acordo com Drucker (2001) nos últimos tempos o trabalho interdisciplinar tem crescido de maneira acelerada em todos os lugares, movimentando muito mais as energias das universidades e dessa maneira, determinando a sua direção.

As organizações, por sua vez, tentam desenvolver e otimizar sua aprendizagem de diferentes maneiras. Os princípios básicos que norteiam a cultura de uma instituição originam determinados valores de aprendizagem e condicionam a escolha das áreas que receberão mais atenção (DIBELLA; NEVIS, 1999).

Na sociedade do conhecimento, a escola passa a ter, responsabilidades maiores por desempenho e resultados. Sendo necessário para isso que lhe sejam atribuídas novas especificações. A escola deve proporcionar instrução universal de alto nível, muito além do real significado de “instrução” na atualidade. É preciso que ela impregne os alunos de todos os níveis e de todas as idades de motivação para aprender e de disciplina para o aprendizado contínuo (DRUCKER, 2001).

Da mesma maneira, a escola necessita ser um sistema aberto, acessível às pessoas de elevado grau de instrução e às pessoas que por qualquer motivo não tiveram acesso à instrução avançada quando jovens, devendo proporcionar o conhecimento sob a forma de conteúdo e processo.

Segundo Xavier (1998), o conhecimento e a informação são considerados privilegiados geradores de riqueza, pois:

Equivalem a ativos como máquinas, dinheiro, prédios, terra, estoques. Mais que isso, é um *ativo* privilegiado, numa era em que tudo muda rápida e intensamente e os grandes aparatos econômicos de hoje passam a não oferecer nenhum valor estratégico. É na verdade o único ativo que se mantém capaz quando todo o mais entra em crise (XAVIER, 1998, p.09).

Esse autor também acrescenta que o conhecimento foi sendo cada vez mais visto como o grande gerador de riqueza no pós-capitalismo. Ao se analisar o PIB das nações mais desenvolvidas, percebe-se que as maiores parcelas de contribuição migraram da agricultura para a indústria, dessas para os serviços e mais recentemente para tudo aquilo que agrega conhecimento de ponta. Paralelamente, a competição cada vez mais acirrada foi levando as empresas a ampliarem seu grau de profissionalização.

De acordo com Penin e Vieira (2002), essa nova relação dos indivíduos com o conhecimento traz duas conseqüências para a escola brasileira. A primeira consiste no reforço de sua importância social, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população, para o acesso ao mundo do conhecimento. De fato, enquanto que grandes quantidades de informações estão acessíveis, uma grande parcela da população permanece excluída da sociedade da informação.

A segunda conseqüência, aliada à perspectiva democratizadora, é a necessidade de a escola repensar seu modo de organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e o modo de ensinar, isto é, a forma de fazer escola. Assim, é necessário formar uma escola a partir de sua função social, qual seja: “ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas” (PENIN e VIEIRA, 2002, p.27).

Na sociedade do conhecimento é importante referir Gestão do Conhecimento como um processo que permite a inovação e a expansão dos negócios através da criação de valor pelo conhecimento organizado. Passa pelo estudo, discussão e compreensão das características e demandas do ambiente competitivo e entende

o conhecimento como o ativo mais importante das empresas, como enfatiza Scharf (2007).

Em consonância com Mohrman e Mohrman (1995, p. 69), “os ambientes organizacionais tem se tornado menos benignos, mais complexos, mais inter-relacionados e mais dinâmicos.” Estas mesmas condições promovem a necessidade para a mudança e ao mesmo tempo dificultam o aprendizado e a mudança ao sobrecarregar a capacidade de processamento da informação dos membros da organização.

Por isso, importa compreender como as organizações aprendem e como mudam. Estas transformações trouxeram a tona uma nova era, chamada de “Era do Conhecimento”, cuja fonte fundamental de riqueza é o conhecimento. Seu impacto na vida das organizações foram grandes mudanças, que deram-se início com o aumento do volume de informações, quando financiou-se a Universidade para os soldados da II Guerra Mundial.

A mudança significa o ato ou efeito de mudar ou mudar-se. Pode ser uma troca ou transferência de algo ou de pessoas. Pode ainda ser qualquer tipo de transformação decorrente de determinados fenômenos ou de modificações de um estado normal de algo ou de um processo (COLOSSI, 2004).

A organização universitária, como uma instituição social a servir a sociedade onde se insere, está sujeita às mudanças e às explosões que caracterizam o mundo organizacional contemporâneo, além de que, caracteriza-se pela necessidade de mudanças para sua sobrevivência, nessa época de grandes transformações. Colossi (2004) destaca que a gestão universitária é particularmente atingida por essa explosão gerencial.

Dibella e Nevis (1999) sustentam que as organizações adquirem conhecimento diretamente pela experiência de seus colaboradores e indiretamente, pela experiência de outras organizações. Porém, a primeira fase do ciclo de aprendizagem pode envolver tanto a criação quanto a aquisição de conhecimento. Como sistemas sociais em que os empregados estão continuamente gerando novas experiências, as empresas têm o potencial de estar aprendendo o tempo todo, quando a aprendizagem torna-se endêmica.

Para as universidades públicas, tais reflexões representam uma oportunidade para reconhecer que as alterações necessárias no sistema educacional devem ser atendidas com rapidez e demandam esforço coletivo de todos os que estão envolvidos no processo de construção educacional, como profissionais, governos e sindicatos, bem como a sociedade como um todo.

No entendimento de Santos (2002), a escola, como instituição social, necessita acompanhar as transformações da sociedade e assumir outras funções contribuindo, em especial, para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de atuar com autonomia e compreender e redefinir os objetivos explícitos e latentes do processo de socialização. A escola da sociedade pós-industrial tem a função de desenvolver

mecanismos que minimizem as diferenças de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.

Existe um grande debate sobre a concepção das atribuições da educação e sobre sua função social, para isso, a Unesco, instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, comissão essa que concebeu a educação em seu relatório a partir de princípios que concebem os quatro pilares dessa, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (PENIN e VIEIRA, 2002).

Colossi (2004) destaca que neste ambiente de mudanças, as organizações passam por grandes transformações em suas estruturas, seus processos e seus produtos. Conceitos tradicionais consolidados ao longo da evolução do pensamento administrativo-organizacional, são substituídos por novos paradigmas face à necessidade de sobrevivência em um mundo globalizado.

Nesse ínterim, a instituição universitária, um tipo especial de organização complexa e caracterizada por sua natureza conservadora recebe ainda o impacto do ambiente de mudanças globais. Dessa forma, o fenômeno crise-mudança faz parte da rotina organizacional de instituições universitárias (COLOSSI, 2004).

A Administração universitária exerce um papel fundamental na superação da crise que permeia o contexto educacional, de tal forma que se não houver o contínuo aperfeiçoamento do sistema escolar, no nível da administração, a crise tenderá a uma expansão cumulativa cada vez maior. Entretanto, para Ribeiro (1977) a Administração Acadêmica ou Universitária tem oferecido um tratamento mais científico ao exercício de suas funções.

Para Catani, Dourado e Oliveira (2001), a questão da organização acadêmica e gestão vem se tornando uma temática importante nas pesquisas e reflexões da área, não se restringindo aos momentos de efervescência decorrentes do anúncio de estudos, propostas ou implementação de políticas que alterem a natureza jurídica e a configuração das instituições de ensino superior.

As funções de Administração Acadêmica podem ser classificadas em: funções substantivas e funções auxiliares ou adjetivas. As funções substantivas, englobam todas as atividades desempenhadas desde o ingresso do estudante na Universidade até a sua certificação. Nesse intervalo estão incluídas, as matrículas que o aluno efetua a cada período letivo, as verificações de aprendizagem a que se submete e a integralização do currículo do curso respectivo. As funções substantivas, de acordo com Ribeiro (1977) são: a) admissão; b) matrícula; c) integralização; d) avaliação; e, e) certificação.

Já as funções auxiliares ou adjetivas são as que criam as condições indispensáveis ao bom desempenho das atividades-fim da Administração Universitária. Envolvem o controle do espaço no qual são desenvolvidas as funções acadêmicas; o planejamento da utilização do tempo em que essas funções serão efetuadas; o processamento dos resultados e do desempenho discente; a

organização dos assentamentos onde serão armazenados esses resultados e todos os instrumentos adotados na formalização do diálogo entre instituição e aluno.

De acordo com o que foi apresentado, tem-se que as funções adjetivas da Administração Acadêmica podem ser assim classificadas, de acordo com Ribeiro (1977):

- a. administração do espaço acadêmico;
- b. planejamento e controle do tempo acadêmico;
- c. o processamento da vida funcional discente;
- d. a organização dos assentamentos acadêmicos; e,
- e. a informação acadêmica.

A tradição empirista que caracteriza a Administração Universitária presume que quem leciona ou tem um determinado nível intelectual também tem a capacidade de administrar e desenvolver todo o complexo conjunto das funções administrativas. A própria universidade, responsável por formar especialistas em Administração para oferecê-los ao mercado de trabalho, não os utiliza como seus administradores. Deste modo, uma reflexão apoiada em fundamentos científicos a respeito dos fenômenos administrativos que envolvem sistemas universitários será benéfica.

A importância e a premência de soluções para os problemas de Administração Escolar são mais ostensivos no que se refere a Administração Universitária, não porque esta trate das atividades funcionais da Universidade, mas, principalmente, porque não tem sido suficientemente estudada para que os administradores e docentes universitários possam ser devidamente orientados (RIBEIRO, 1977).

Campos (2002) lembra ainda que todas as organizações são constituídas de recursos humanos e de recursos materiais. Nelas são produzidos bens e serviços. As organizações são extremamente heterogêneas e diversificadas, de tamanhos, estruturas e objetivos diferentes, não existindo em hipóteses alguma, assim como os indivíduos, duas organizações semelhantes. E uma organização nunca é igual ao longo do tempo. Existem organizações lucrativas ou utilitárias e organizações não-lucrativas ou normativas.

A sociedade é constituída de organizações: ela é basicamente uma sociedade de organizações. Para que as organizações possam ser administradas, elas precisam ser estudadas, analisadas e conhecidas, o que significa elaborar teorias sobre o seu comportamento como resposta de sua interação com o ambiente.

A Administração Universitária encontra seu fundamento basilar na idéia de liberdade acadêmica. A administração e a liberdade acadêmica estão interligadas de tal forma que o sucesso de uma ou de outra depende da eficácia com que cada qual singularmente será desenvolvida no espaço universitário. Assim, a Administração não pode perder de vista a liberdade acadêmica como princípio norteador de sua estratégia de atuação, “sob pena de esterilizar-se no tempo e instrumentalizar-se

institucionalmente a serviço do poder, não como um valor científico próprio que se polariza em torno do homem” (RIBEIRO, 1977, p.8).

A liberdade acadêmica, por sua vez, não poderá se desenvolver plenamente, se não tiver como se apoiar em algum modelo administrativo que lhe ofereça as condições necessárias ao seu exercício. Uma organização universitária que não possui a devida harmonia entre a Administração e a liberdade acadêmica não passará de uma instituição que declara seus princípios no papel, mas não os põe em prática. Em outras palavras, como assegura Ribeiro (1977, p.8) “a Administração Acadêmica deve, assim, desenvolver-se teleologicamente voltada para o seu objetivo último: a criação de condições para o pleno exercício da liberdade acadêmica”.

No entanto, para que a Administração Acadêmica não se deixe envolver por modelos enganosos, desenvolvidos e implantados em nome de princípios aparentemente democráticos é necessário ter sempre em mira a natureza da liberdade acadêmica, sua conceituação e suas dimensões mais gerais.

A liberdade acadêmica encontra suas bases institucionais na própria concepção liberal de Universidade. Ela não pode se tornar um privilégio de grupos, preocupados em proclamá-la ou exigí-la, apenas para assegurar em seu favor garantias de impunidade ou as vantagens de imunidade. Destarte, não pode a liberdade acadêmica ser invocada para garantir a pugilos estudantis o direito de se perpetuarem no poder, ou a dirigentes universitários para se constituírem em oligarquia da administração superior da Universidade.

Ambas as atitudes desfiguram a própria natureza da instituição universitária, tornando-a um ente alienado da sociedade e que serve, a qual tenta impor seus métodos, procurando adaptá-lo aos gostos e anseios de seus dirigentes (RIBEIRO, 1977).

A política de educação superior no Brasil tem como eixo central a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96) e alguns artigos da Constituição Federal de 1988. Juntamente com outros instrumentos legais relevantes, a LDB e Constituição Federal, promoveram a completa reestruturação da educação superior.

Para Catani e Oliveira (2002) essa reestruturação caracterizou-se em um processo que restringiu a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das instituições de ensino superior. Esse processo teve como resultado a educação transformada em “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário.

O Brasil possui um sistema de ensino universitário bastante heterogêneo, complexo e diversificado. Neste sentido, Catani e Oliveira (2002) afirmam que as instituições de ensino superior públicas constituem-se como objeto de amplo controle social, incluindo-se aí as avaliações interna e externa.

No entanto, é necessário assegurar que essa parcela do sistema de ensino, como bem social a serviço do bem comum mantido com recursos governamentais,

deva procurar contribuir para o desenvolvimento do país como um todo, reduzindo as desigualdades regionais, difundindo o saber entre especialistas e entre os vários segmentos do tecido social (CATANI E OLIVEIRA, 2002).

Contudo, o que pode ser observado a partir da reestruturação promovida pela legislação vigente, afirma Catani e Oliveira (2002), não é um avanço significativo da educação pública e da inclusão social; mas, ao contrário, tende-se para o aprofundamento da apartação social entre a minoria incluída e a maioria cada vez mais excluída da sociedade da informação e do conhecimento.

A Administração Universitária insere-se neste complexo sistema que caracteriza o ensino superior no país. Para Reis (2003) a complexidade do sistema de ensino superior, entre outras coisas, determina a compreensão das políticas que o regulamenta, o papel das instituições de ensino superior na sociedade e métodos de administração compatíveis com a diversidade de demandas existentes.

Em presença da expansão da oferta de vagas e cursos, da concorrência pelo mercado, das exigências dos padrões de qualidade do MEC, das diretrizes curriculares que redirecionam os princípios de organização das graduações, as instituições de ensino superior necessitam repensar as finalidades da educação superior como um todo.

Os Centros Universitários, sustenta Reis (2003, p. 74), representam uma modalidade de instituição que ainda não consolidaram sua identidade e finalidade. A administração e a gestão universitária constituem um instrumento que viabiliza o entendimento das complexidades do sistema de ensino. É essencial conciliar os princípios da gestão, a consolidação da eficácia e eficiência das instituições de ensino superior com atitudes e convicções que devem caracterizar o ensino superior: “a produção do conhecimento em benefício do homem, a educação como elemento de desenvolvimento sustentável e de justiça social”.

Dentro desse íterim, é função dos administradores compreenderem a dinâmica e a estrutura do ensino superior e suas especificidades. Entre os elementos dessa dinâmica existe a diversificação do sistema de ensino no que diz respeito a tipologia de instituições, a oferta de novas modalidades de cursos (ensino a distância, cursos seqüenciais, mestrado profissional, entre outros), as demandas advindas das diretrizes curriculares e a variedade de soluções e portarias do MEC.

De tal modo, o processo de decisão, implementação e avaliação nas instituições de ensino superior necessita ser agilizado, visto que a capacidade de conciliar informações, para então sistematizá-las e transformá-las em ações, representa o compromisso dos administradores no intento de alcançar a eficiência nos processos internos da universidade. Tomar conhecimento do ambiente interno e externo da instituição facilita o processo de decisões e propicia uma visão sistêmica (REIS, 2003).

Reis (2003) defende também que o fundamento que deve nortear a gestão universitária é o enfoque sistêmico, para que os subsistemas mantenham-se

integrados, e para que a missão, visão e valores da instituição de ensino superior sejam incorporados e difundidos. Deste modo, é possível evitar a dispersão nos investimentos, conciliando o planejamento estratégico da instituição com o compromisso de educação.

É importante que a integração torne-se um objetivo comum e que as diversas demandas possam ser analisadas pelos gestores. Essa questão é essencial, uma vez que conciliar “maior qualidade”, clientes satisfeitos, maior lucro e mais investimentos representa a possibilidade de interação entre a missão institucional e o compromisso com os resultados. Nessa dinâmica, a avaliação institucional desempenha um papel fundamental, pois apresenta os indicadores dos processos internos, apontando as forças e fraquezas (REIS, 2003).

Ademais disso, as instituições universitárias precisam de uma administração que assegure a manutenção de sua concorrência, para que a interferência do mercado não corra a sua capacidade de investimento. A visão empreendedora juntamente com a capacidade de análise do processo de globalização e de implementação de mudanças são fatores substanciais para o sucesso da gestão universitária.

Sabendo-se de que a expansão do ensino superior, desperta o debate sobre sua finalidade e qualidade também é importante questionar qual o papel das instituições de ensino superior dentro da sociedade. Isso requer o conhecimento das políticas governamentais, das demandas sociais e da vontade de superação dos modelos de administração burocráticos e focados em objetivos distantes do desenvolvimento social sustentável (REIS, 2003).

Acerca deste assunto, cumpre destacar:

A proliferação do ensino tende a intensificar a necessidade e ampliar o papel dos gestores, pois o compromisso da instituição de ensino superior vai além do ensino, extensão e pesquisa, suas responsabilidades são com a sociedade, ciência e tecnologia. O gestor deve ter habilidades: capacidade de relacionamento, de conhecimento sobre os fundamentos da gestão (capacidade intelectual para pensar as especificidades do cargo), compreensão das tendências e rumos do ensino superior, de relacionamento político para articular os programas, projetos, objetivos e metas da instituição de ensino superior e, sólida formação cultural, humana e ética (REIS, 2003, p.89).

Em suma, de acordo com Reis (2003) a universidade caminha para um momento decisivo: a necessidade de que a gestão se efetive com uma abordagem estratégica como elemento de superação das debilidades organizacionais. Essa gestão é entendida como uma forma de administração que se fundamenta no paradigma sistêmico e que, portanto, está atenta para as necessidades dos vários atores presentes nos ambientes interno e externo da universidade.

Destarte, superar os reptos, perceber as tendências da educação superior, construir cenários, investir nas pessoas e compreender as demandas de uma sociedade que valoriza o conhecimento e que está em constante transformação, são condições de sucesso para a instituição de ensino superior, cuja conquista está

diretamente relacionada com o modelo de gestão adotado (REIS, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobretudo interessa ponderar, à luz do alvitre de Mandelli; Lucas; Viveiros; Pierrotti; Loriggio; Ayres (2003), que as organizações evoluem e se revolucionam em um efeito de vai-e-vem de centralização/descentralização, no qual a solução de uma fase é a geradora da crise da seguinte e assim por diante. Cada nova solução cria espaço para crescimento e desenvolvimento em um ciclo em que centralização e descentralização são problemas e soluções dependendo da maturidade e da evolução da organização.

Alicerça-se no alvitre da lavra de Kotter (1997) que afirma ser extremamente difícil realizar grandes transformações, por isso torna-se necessária uma força vigorosa para sustentar o processo. Nenhum indivíduo isolado, nem mesmo um poderoso executivo principal, é capaz de desenvolver a visão correta, comunicá-la a um grande número de pessoas, eliminar todos os obstáculos-chave, possibilitar vitórias a curto prazo, liderar e gerenciar dezenas de projetos de mudança e, ainda, enraizar novas abordagens na cultura da organização. Comissões fracas, ainda buscando apoio em Kotter (1997), são ainda piores. Uma coalizão administrativa forte sempre se faz necessária – uma coalizão com pessoas, nível de confiança e objetivos comuns adequados. A elaboração dessa equipe é sempre um ponto fundamental nas fases iniciais de qualquer esforço de reestruturação, reengenharia e a reformulação de um conjunto de estratégias.

Os estudos sobre as decisões na universidade estão longe de exaurimento, há necessidade de maior aprofundamento nas variáveis e dimensões estudadas por diversos pesquisadores que concluíram que tanto o modelo político como o burocrático eram significativos e que o modelo de coalizão se fundamenta porque operam em concomitância em muitas decisões, lutando por interesses tanto por força política como por regras burocráticas.

Dias (2008) assevera que as organizações vivem diuturnamente dilema a respeito da mudança planejada. Por um lado, desejam mudar para manter a competitividade para adotar mais eficácia e eficiência, e continuar em harmonia com seu ambiente externo. Por outro lado, com frequência, resistem à mudança devido ao seu desejo por uma relativa estabilidade e previsibilidade.

A resistência ocorre entre os membros de uma organização, principalmente, por temor à mudança e ao que ela significará em termos de alteração da sua atual situação. Preocupações em torno de se haverá alteração salarial, modificação de status, perda de poder ou de prestígio e até mesmo perda do emprego são alguns dos temores que surgem quando aparece a perspectiva de mudança nas organizações. Esses temores se traduzem em resistência à mudança Dias (2008).

O modelo burocrático com regras universais de maximização e eficiência na busca de objetivos específicos e o modelo de coalizão refletem, além de regras formais e universais, também a prática empresarial.

Para Weber o termo *burocracia* não tem o significado pejorativo de uso popular, mas um significado técnico que identifica certas características da organização formal voltada exclusivamente para a racionalidade e para a eficiência, descrevendo a burocracia como um “tipo ideal” de estrutura.

As organizações em sua fase inicial apóiam-se na formalização do comportamento para obter um maior grau de controle e coordenação e pode-se chamar de burocracia. Percebe-se que independente do porte da organização e de sua atividade a formalização de comportamentos ou, também, de procedimentos, estão presentes nos diversos meios de comunicação (normas, regulamentos, manuais e outras fontes de controle).

A burocracia constitui estrutura formal e racionalmente organizada, onde todas as atividades estão funcionalmente relacionadas aos propósitos gerais da organização. O alto grau de formalização e os rígidos procedimentos dificultam e restringem uma passagem rápida do mundo das idéias (impulso) à decisão (ação). Estas características estruturais somadas a uma cultura organizacional, que inibe a criatividade e defende a manutenção do estado das coisas, fazem com que as mudanças se dêem de forma lenta.

Para Rocha Neto (2004), um novo paradigma técnico-econômico está produzindo importantes e crescentes implicações às universidades, instituições de ensino e aos institutos de pesquisa. A globalização da economia e o aumento da concorrência internacional reforçam a importância da dimensão tecnológica da competitividade.

Essa condição tem implicado na necessidade de as empresas buscarem uma maior aproximação com as universidades e institutos de pesquisa tecnológica para atendimento de suas demandas, no sentido de viabilizar a exploração econômica de oportunidades de mercado, que se caracterizam pelo deslocamento da produção, padronizada e de larga escala, à oferta de bens e serviços de alto valor.

Segundo Rocha Neto (2004) ao mesmo tempo em que este novo cenário gera novas oportunidades para universidades e institutos, também impõe um enorme esforço de adaptação aos novos tempos e de capacitação tecnológica para viabilizar ao atendimento dessas demandas.

Na opinião de Finger (*apud* SILVEIRA; COLOSSI; SOUSA, 1998) a educação como um todo, passou a ser a atividade econômica mais significativa no mundo moderno, quer pelo número de pessoas que com ela estão envolvidas, quer pelo montante de recursos gerados ou necessários para a operação das instituições ou sistemas.

A educação superior, neste contexto, ganha especial destaque por representar o nível mais alto de formação e produção de conhecimento. Instituição inatacável

até anos recentes, a universidade passou a ser objeto de análise e preocupação de pesquisadores e cientistas de diferentes áreas. Esse é um processo novo e tem apresentado trabalhos significativos de análise e propostas para a melhoria das organizações.

A Universidade brasileira normalmente tem característica estrutural formalizada por colegiados e conselhos, onde se busca um padrão de procedimentos através das resoluções e regulamentações internas.

A universidade é considerada uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados e imprecisos, executora de tarefas múltiplas. Suas funções de ensino, pesquisa e extensão, embora interdependentes, requerem uma organização diferenciada e se relacionam com o ambiente externo à universidade.

Cumpra concordar com Choo (2006) quando este assevera que embora sejam quase sempre tratadas como processos independentes de informação organizacional, as três arenas de uso da informação – criar significado, construir conhecimento e adotar decisões – são de fato processos interligados, de modo que, analisando como essas três atividades se alimentam mutuamente, teremos uma visão holística do uso da informação, sendo que a organização que for capaz de integrar eficientemente estes processos pode ser considerada uma organização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAHMSON, Eric. **Mudança organizacional**: uma abordagem criativa, moderna e inovadora. São Paulo: Makron Books, 2006.

ALPERSTEDT, Cristiane. **As universidades corporativas no contexto do ensino superior**. Tese de Doutorado, FEA/USP, 2001.

AMBONI, Nério; TEIXEIRA, Rômulo dos Santos. O papel do líder frente ao processo de transformação organizacional: uma discussão preliminar. In: HÉKIS, Hélio Roberto; OLIVEIRA FILHO, Ary; AMBONI, Nério; HAWERROTH, Jolmar Luis; TEIXEIRA, Rômulo dos Santos (coord.). **Gestão empresarial**: casos e resenhas. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008.

BOOG, Gustavo. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. ABTD. São Paulo: MAKRON Books, 1999.

CAMPOS, Celso. **A organização inconformista**: como identificar e transformar mentes revolucionárias em um diferencial competitivo. 2ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João F. Natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr., João dos Reis. **Educação superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

CERVO, A. L e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw Hill, 1983.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

COLOSSI, Nelson. A dicotomia crise mudança no comportamento de instituições de ensino superior. In: COLOSSI, Nelson; PINTO, Marli Dias de Souza. **Estudos e perspectivas em gestão universitária**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno** – Sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia das organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

DRUCKER, Peter F. **O melhor de Peter Drucker**: o homem, a administração, a sociedade. São Paulo: Nobel, 2001.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; MONTIBELLER FILHO, Gilberto; MITIDIARI, Tibério da Costa. **Gestão da sustentabilidade na era do conhecimento**: o desenvolvimento sustentável e a nova realidade da sociedade pós-industrial. Florianópolis: Visual Books, 2008.

GRECO, Milton. **Educação superior para a construção de projetos de vida**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

GUEDES, Enildo Marinho. **Curso de metodologia científica**. 2ª. ed. Curitiba: HD Livros, 2000.

GUIMARÃES, Geraldo; RECHTMAN, Marcos; NETTO, Roberto Lima. **Nova estrutura**: reinventando sua empresa. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

KANAANE, Roberto. **Momento humano nas organizações**: o homem rumo ao século XXI. São Paulo: Atlas, 2000.

KATZ, Fremont E.; ROSENZWEIG, James E. **Organização e Administração**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1980.

KAUFMANN, Arnold. **A Ciência da Tomada de Decisão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

KOTTER, John P. **Liderando mudança**. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia da Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

LAMPERT, Ernani. A universidade e a pesquisa. In: LAMPERT, Ernani (org. **Universidade na virada do século 21**: ciência, pesquisa e cidadania. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LEITÃO, Sérgio Proença. A Decisão na Academia I. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 27(1):69-86, jan./mar., 1993. (a)

LISBÔA, Maria da Graça Cavalcanti. **A idéia de universidade no Brasil**. Porto Alegre: Est, 1993.

MANDELLI, Pedro; LUCAS, Reinaldo; VIVEIROS, Cláudio; PIERROTTI, Francisco; LORIGGIO, Antônio; AYRES, Luiz. **A disciplina e a arte da gestão das mudanças nas organizações**: como

integrar estratégias e pessoas. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações Eficazes**: estruturas em cinco configurações. São Paulo: Atlas, 1995.

MOHRMAN, Susan A., MOHRMAN JR., Allan M. Mudanças Organizacionais e Aprendizado. In: GALBRAITH, Jay R., LAWER III, Edward E. e Associados (org.) **Organizando para competir no Futuro**. São Paulo: MAKRON Books, 1995.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Processo decisório**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

MUNIZ, Adir Jaime de Oliveira; FARIA, Hermínio Augusto. **Teoria geral da administração**: noções básicas. São Paulo: Atlas, 2001.

PACHECO Jr, Waldemar; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle; PEREIRA FILHO, Hyppólito do Valle. **Pesquisa científica sem tropeços**: abordagem sistêmica. São Paulo: Atlas, 2007.

PARK, Kil H (Coord.). **Introdução ao estudo da administração**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PEREIRA, Maria José Lara de Bretãs; FONSECA, João Gabriel Marques. **Faces da Decisão**: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão. São Paulo. Makron Books, 1997.

RAIMUNDO, Paulo Roberto. **O que é administração**. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos)

REIS, Fábio José Garcia dos. **Perspectivas da gestão universitária**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária**: a teoria, o método. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

ROCHA, Ivan. **Gestão de organizações de conhecimento**. Brasília: FUNADESP, UCB/Universa, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SCHARF, Edson Roberto. **Gestão do conhecimento aplicada ao marketing**: como usar conhecimento e ações orientadas para o mercado no desenvolvimento de vantagens competitivas sustentáveis. Florianópolis: Visual Books, 2007.

SILVEIRA, Amélia; COLOSSI, Nelson; SOUSA, Claudia Gonçalves de. **Administração universitária**: estudos brasileiros. Florianópolis: Insular, 1998.

STONER, James A. F. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1985.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar na sociedade do conhecimento**. Araraquara: Junqueira e Marin

Editores, 2006.

VASCONCELOS, Flávio Carvalho de. **Dinâmica organizacional e estratégia**: imagens e conceitos. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de; MASCARENHAS, André Ofenhejm. **Organizações em aprendizagem**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

WEBER, Max. Burocracia. In: GERTH, Hans; MILLS, Charles Wright (Orgs.). **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

XAVIER, Ricardo de Almeida Prado. **Capital Intelectual**: administração do conhecimento como recurso estratégico para profissionais e organizações. São Paulo: Editora STS, 1998.

VALORAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS FINALIDADES EDUCATIVAS EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE DIREITO E PSICOLOGIA

Lila Spadoni

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Go), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA)
Goiânia/Anápolis - Goiás

Fernando Lemes

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER)
Anápolis – Goiás

Luanna Gomes Silva Pereira

Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica),
Curso de Psicologia
Anápolis - Goiás

Mickaele Pabline Siqueira Dutra

Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica),
Curso de Psicologia
Anápolis - Goiás

RESUMO: O objetivo deste capítulo é analisar como os estudantes universitários compreendem as finalidades educativas, bem como identificar quais comportamentos do professor em sala de aula os estudantes mais valorizam ou desvalorizam. Nesse sentido, pretende-se apresentar elementos que estruturam as representações sociais das finalidades educativas em estudantes universitários de Direito e Psicologia para, em seguida, analisar

como essa representação influencia na construção de uma hierarquização, por ordem de importância, dos comportamentos dos professores. Para isso, realizou-se um estudo de campo com 140 estudantes universitários através da aplicação de questionário baseado nas metodologias da abordagem estruturalista das representações sociais. Os resultados demonstram uma compreensão de ensino tradicional por parte dos estudantes, focalizada na transmissão de conhecimento, que se revela na valorização de comportamentos do professor focados no ensino de conteúdos e de postura profissional. Tais resultados são analisados dando ênfase às influências neoliberais nas finalidades educativas do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Finalidades Educativas; Práticas de Ensino.

APPRAISING THE BEHAVIORS OF TEACHERS IN RELATION TO EDUCATIONAL PURPOSES IN UNIVERSITY STUDENTS OF LAW AND PSYCHOLOGY

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to analyze how undergraduate students understand the educational purposes as well as identify which teacher behaviors in the classroom students most value or devalue. In this sense, it is intended to present elements

that structure the social representations of educational purposes in university students of law and psychology, and then to analyze how this representation influences the construction of a hierarchy, in order of importance, of the behaviors of the teachers. For that, a field study was carried out with 140 undergraduate students through the application of a questionnaire based on the methodologies of the structuralist approach of social representations. The results demonstrate an understanding of traditional teaching by the students, focused on the transmission of knowledge, which is revealed in the valorization of teacher behaviors focused on content teaching and professional posture. These results are analyzed with emphasis on neoliberal influences in the educational purposes of higher education.

KEYWORDS: Social Representations; Educational Purposes; Teaching Practices.

1 | INTRODUÇÃO

Esse artigo propõe investigar quais são as finalidades da educação superior para alunos de Psicologia e Direito. Isto porque as finalidades educativas embasam a relação pedagógica entre professores e alunos, à medida que elas representam os objetivos que cada um tem para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Libâneo (2016) as finalidades educativas norteiam as decisões políticas, as orientações curriculares e a própria seleção de conteúdos, bem como as práticas de ensino. Por outro lado, os alunos selecionam as habilidades, as competências e os conteúdos que desejam aprender, de acordo com as finalidades que eles possuem para sua formação, construindo a partir disso uma expectativa em relação aos comportamentos dos professores em sala de aula. Como consequência, as finalidades educativas se tornam as principais referências no estabelecimento de projetos e de sistemas educacionais, influenciando o cotidiano das universidades onde vivem e interagem estudantes e professores.

Isso significa que para além das políticas, dos sistemas e projetos de ensino, existe a concretização destes no cotidiano, no qual se situam os estudantes que constroem coletivamente suas representações a respeito de objetos sociais polêmicos referentes à realidade estudantil. Neste sentido, eles possuem teorias do senso comum que explicam porque estão estudando e o que eles esperam dos seus professores.

É importante ressaltar que as finalidades educativas raramente são expressas com clareza, caracterizando um conhecimento de cunho ideológico, permeado de sutilezas. A gradativa relevância da ideologia, de acordo com Guareschi (2000), deve-se ao fato de que a nossa sociedade e o mundo em si, se transfigurou em algo imaterial, amparada por comunicações verbais e simbólicas. Contudo, deve-se assimilar a importância dos principais papéis da ideologia, como a intenção de criar e manter algumas relações desiguais, através de mecanismos que visam “produzir, reproduzir e transformar subjetividades”, desempenhando um papel fundamental

para a compreensão de valores morais e éticos (GUARESCHI, 2000, p. 41).

Segundo Lenoir (2014) a educação no mundo todo tem sido preconizada a partir da ideologia liberal que propõe uma mercantilização das escolas em nome de uma eficiência na profissionalização de jovens. Essa eficiência é baseada, sobretudo, na competitividade que tem como resultado a exclusão social e a marginalização. O autor destaca que um dos mecanismos sutis através do qual se impõe essa finalidade econômica para a educação é a psicologização da vida, na qual as escolas exercem uma espécie de manipulação sócio afetiva do estudante, amparada por valores como a responsabilização e a autonomia.

Nesse processo, a figura do estudante enquanto sujeito de sua história, própria dos educadores marxistas, é paulatinamente substituído pela figura do indivíduo autônomo, típica das ideologias liberais. É o caso em que tanto liberais quanto marxistas defendem que cada estudante deve ser considerado em suas idiossincrasias, no entanto, para os primeiros, esse estudante é um indivíduo educado para o trabalho, enquanto, para os segundos, ele é um sujeito histórico, consciente de seu lugar social e dos conflitos de classe que permeiam sua existência.

As finalidades educativas de cunho liberal têm sido defendidas através dos organismos internacionais, dentre os quais se destaca a ONU. Segundo Libâneo (2016), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990), coexistem quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. Essas finalidades apontam para uma educação que considera as necessidades, o desenvolvimento e a sociabilidade, apenas em função de atender as exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que sejam necessários estudos que permitam uma reflexão sobre essa realidade a fim de que a educação assuma uma postura crítica. A universidade é um espaço frequentado por diversos grupos sociais, entre os quais professores e alunos, e o fim creditado às finalidades educativas interfere nas relações sociais e educacionais desse ambiente que tem se tornado cada vez mais complexo.

Nesse artigo, as finalidades educativas são investigadas enquanto representações sociais que circulam entre estudantes, permeando o cotidiano educacional do ensino superior. Procuramos, portanto, identificar a estrutura dessas representações, diferenciando aquilo que é mais perene e consensual daquilo que é circunstancial e controverso, através da teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2003). Optamos por comparar os estudantes de Direito e Psicologia, a partir da hipótese de que possuem representações sociais diferentes, visto que a natureza do próprio objeto de estudo e do trabalho específico das profissões, ensejam finalidades diferentes. Retomando Trindade (2004), enquanto os operadores do Direito se preocupam em normatizar as condutas humanas, os psicólogos procuram entendê-la. Além disso, o Direito está entre as profissões tradicionais e valorizadas na nossa sociedade,

enquanto a psicologia pode ser considerada uma profissão recente e emergente.

Segundo Flament e Rouquette (2002), as representações sociais devem ser estudadas sempre em comparações entre grupos sociais distintos ou ainda em conjuntos de representações que se organizam entre si. Elas também podem ser estudadas em relação a outras instâncias que compõem o pensamento social, tais como as ideologias, opiniões ou atitudes. Nesse sentido, as finalidades educativas por serem embasadas em políticas internacionais liberais parecem tratar diretamente de ideologias, por isso, convém esclarecer teoricamente as relações entre as representações sociais e ideologia.

Do ponto de vista do método, a pesquisa consiste num estudo de campo transversal embasado nas abordagens metodológicas da versão estruturalista da teoria das Representações Sociais. Participaram 140 acadêmicos, sendo 70 alunos do curso de Direito e 70 de Psicologia, estudantes do Centro Universitário de Anápolis, em Goiás. Os acadêmicos do curso de Direito com a média de idade de 22,6 anos e desvio padrão de 5,5 anos, sendo 31% do sexo masculino e 64% do sexo feminino (5% não responderam). Os acadêmicos do curso de Psicologia, com média de idade de 22,1 anos, desvio padrão de 7,3 anos, sendo 20% do sexo masculino e 76% do sexo feminino (4% não responderam).

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário contendo duas questões de evocação (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003), com a finalidade de encontrar a estrutura das representações sociais a respeito das finalidades educativas no ensino superior.

O instrumento constituiu-se, também, por questões em formato de escala de 1 a 5, com a finalidade de atribuição de importância dos comportamentos dos professores, por parte dos alunos, sendo 1 para os que eles consideravam menos importantes e 5 para os comportamentos que eles consideravam mais importantes.

Somados aos dados sócio

demográficos, o instrumento foi aplicado de forma independente e anônima, coletiva e unificada. A amostra foi recolhida de forma aleatória e randomizada.

2 | IDEOLOGIA, FINALIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais (RS), de acordo com Guareschi (2000), apresentam na maioria das vezes uma conceituação homogênea, o que nem sempre acontece com a conceituação de ideologia. Sendo assim, tornam-se necessário compreender as relações entre esses dois conceitos.

Ao pesquisar sobre as representações sociais, ideologias e suas aplicações na justiça, Spadoni (2016) articula os conceitos de opiniões, atitudes, valores, normas e temas, estabelecendo uma hierarquia para explicar como esses conceitos se organizam entre si, através da obra de Michel-Louis Rouquette, que cria o conceito de arquitetura do pensamento social. Rouquette (*apud* SPADONI, 2016) organiza

tais conceitos a partir de dois princípios, instáveis e específicos e estáveis e gerais, sendo as opiniões e atitudes mais suscetíveis a variações, possuindo caráter instável e os valores e as normas mais gerais e estáveis, sendo os últimos, pertencentes ao nível ideológico.

Os valores e normas compõem o núcleo central das representações sociais que, por sua vez, são estabelecidas e mantidas pelas ideologias que possuem características estáveis e gerais, ou seja, possuem maior nível de integração, são consensuais, coerentes, rígidas e historicamente construídas para preservação da ordem social e econômica. Portanto, opiniões e atitudes são suscetíveis a mudanças na presença de bons argumentos, já as representações sociais possuem possibilidades de mudanças a longo prazo à medida que em que ocorrem acontecimentos históricos marcantes.

As finalidades educativas nesse trabalho são teorizadas enquanto representação social estruturada através da relação de seus elementos. Abric (2002) propôs investigar essa estrutura das RS como sendo composta por um núcleo central e um sistema periférico. Este último guarda os elementos que não são consensuais permitindo adaptar a representação às circunstâncias e momentos. Assim o núcleo permanece protegido guardando o significado da representação, sua construção histórica, bem como os valores, normas e ideologias.

Sendo assim, partimos da hipótese de que as finalidades que os alunos atribuem aos processos de ensino que vivenciam na faculdade estão permeadas de conteúdos ideológicos provenientes das políticas internacionais de cunho liberal.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos, primeiramente, os resultados das perguntas de evocação a fim de levantar uma hipótese de estrutura da representação social das finalidades educativas dos alunos de Direito e Psicologia e compará-las. Em seguida, indicamos os dados em escala que demonstram uma hierarquia de comportamentos aceitáveis dos professores.

3.1 Evocação utilizando como termo indutor a expressão “Finalidade educativa do trabalho do seu professor”

Como se percebe na Tabela 1, construída nos moldes propostos por Vèrges (1994), no primeiro quadrante aparece a palavra *ensinar*, caracterizada por uma baixa ordem de evocação (Ordem de Citação, OC = 1,2) e por uma forte frequência ($f = 18$). A palavra ensinar é mais direcionada ao conhecimento, sendo, portanto, mais restrita que a palavra educação, que pode se referir a aspectos afetivos e valorativos, abordando uma visão holística. Nesse ponto, percebe-se que a palavra *conhecimento* aparece na segunda casa, com frequência e ordem de citação alta,

demonstrando que *ensinar o conhecimento* é, provavelmente, um dos elementos mais proeminentes na estruturação desta representação.

A palavra *educar* é a segunda palavra mais proeminente da tabela de Vêrgès, abaixo (f = 11; OC = 1,7). Segundo Libâneo (2006), a educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento e à formação geral do indivíduo, em sua plenitude composta por traços de personalidade, valores, ideologias, afetividade e concepções de mundo. O ensino, por sua vez, é mais ligado às ações que visam a instrução, sendo mais relacionado à aprendizagem de conteúdos cognitivos.

Na casa 4, correspondente aos itens que podem constituir a periferia da representação, há os termos *ajudar, experiência, ganhar dinheiro e transmitir*. Esses elementos parecem exprimir os aspectos circunstanciais, advindos das experiências cotidianas desses universitários. Nas casas consideradas como zona que contém os itens de *status* ambíguo, estão os termos *conhecimento, dedicação e competência*, exprimindo, possivelmente, características que o professor deve possuir.

	Ordem de citação ≤ 2	Ordem de citação > 2
Frequência ≥ 7	Ensinar (18; 1,2) Educar (11; 1,7) Aprendizado (7; 1,7)	Conhecimento (16; 2,1) Dedicação (8; 2)
Frequência < 7	Competência (4; 1,3)	Ajudar (4; 2,3) Experiência (4; 2,5) Ganhar dinheiro (4; 2,8) Transmitir

Tabela 1 – Evocações obtidas com base no termo indutor “Finalidade do trabalho de seu professor” (Acadêmicos de Direito)

Portanto, para os estudantes de Direito, as finalidades educativas parecem ter como núcleo central o ensinar e o aprender que resulta em um processo de educação. No entanto, como a pergunta se referia à finalidade educativa do professor, os termos ensinar e educar são mais significativos.

Esses elementos do possível núcleo da representação parecem apenas descrever a função do professor. Entretanto, analisando os demais elementos, pode-se perceber algumas características e ações que se espera do professor. Enquanto características espera-se que o professor seja dedicado, competente e com experiência. Como ações, espera-se que ele ajude e transmita conhecimento. A expressão ganhar dinheiro parece um reconhecimento que se trata de uma atividade profissional que visa o sustento financeiro.

Nas respostas dos estudantes de Psicologia pode-se observar a prevalência de dois itens que se enquadram no núcleo central: *ensinar* (OC = 1,2) baixa ordem de evocação, (f = 20) e alta frequência, seguida do item *conhecimento* (OC = 1,4) e significativa frequência (f = 7). Nota-se que para os alunos de Psicologia o professor tem como finalidade *ensinar o conhecimento*. A ausência do termo aprendizagem

parece demonstrar uma visão unicista e tradicional da finalidade do professor, na qual ele deve apenas se preocupar em ensinar, sem se importar com a aprendizagem do estudante.

	Ordem de citação ≤ 2	Ordem de citação > 2
Frequência ≥ 7	Conhecimento (7; 1,4) Ensinar (20; 1,2)	
Frequência < 7	Importante (4; 1,2) Necessário (4; 1,7) transmitir conhecimento (6; 1,7)	Dedicação (4; 2,2) Respeito (6; 2,3)

Tabela 2 - Evocações obtidas com base no termo indutor “Finalidade do trabalho de seu professor” (Acadêmicos de Psicologia)

Segundo Libâneo e Freitas (2016), a educação escolar tem como premissa promover e provocar em seus alunos uma reflexão ativa e uma formação íntegra da sua consciência, sendo, portanto, uma atividade mais ampla do que apenas ensinar o conhecimento. Desta forma, as instituições educacionais existem para que os alunos assimilem conceitos e teorias que caracterizam o conhecimento, mas também para que construam seus pensamentos, atitudes e valores (LIBÂNEO, 2009).

No segundo e terceiro quadrantes, denominados zonas de instabilidade, observa-se que apenas a casa 3 - marcada por baixa ordem de citação e baixa frequência - é constituída pelos termos: *importante*, *necessário* e *transmitir conhecimento*. O quadrante 4, que forma a zona periférica, possui os termos: *dedicação* e *respeito*. Analisando esses elementos, podem-se perceber algumas características que se espera do professor: que ele seja dedicado e respeitoso. Há também um reconhecimento de sua necessidade para a educação e de sua importância, limitando, no entanto, sua função à transmissão do conhecimento.

Nota-se que tanto para os alunos do curso de Direito quanto para os de Psicologia, a finalidade educativa do professor se restringe ao ensino focado no conhecimento. Outros aspectos do trabalho do professor, tais como o atitudinal e o afetivo, aparecem apenas na periferia, através de uma única expressão “ajudar” que aparece apenas nos resultados dos alunos do curso de Direito.

Schwartz e Bittencourt (2012) investigaram quais são os comportamentos e características que um professor deve possuir para ser considerado bom. Eles constataram que mesmo valorizando uma transmissão tecnicista do conhecimento, os alunos desejam que o professor os entenda, ajude e possibilite uma proximidade, entendendo que a proximidade refletirá positivamente sua formação acadêmica. No entanto, os resultados deste estudo parecem corroborar apenas com a visão tecnicista, não refletindo esse desejo de proximidade dos alunos com os professores, como encontrado pelos autores.

A fim de averiguar as expectativas dos alunos quanto aos comportamentos dos professores, analisaremos os resultados a respeito da hierarquia de comportamentos.

3.2 Hierarquia de valoração dos comportamentos dos professores do curso de Direito

Na Tabela 5 será apresentado a média dos comportamentos dos professores que os universitários do curso de Direito consideraram mais importantes, onde os mesmos enumeraram de 1 a 5 tais comportamentos em uma escala na qual o número 1 significa pouco importante e o número 5 muito importante. Os resultados serão analisados em três blocos: 1) comportamentos valorizados que obtiveram média entre 4 e 5; 2) comportamentos desvalorizados que obtiveram média entre 1 e 2; e 3) comportamentos neutros que obtiveram média entre 3 e 4.

Pode-se observar que os comportamentos apontados como importantes foram: *Ensinar conteúdo da matéria* e *Ensinar postura profissional*. Em seguida: *Bom relacionamento*, *Cobrar respeito*, *Desencorajar violência*, *Cobrar disciplina* e *Trabalhar preconceitos*. Porém, o comportamento considerado menos importante para esses alunos foi *Estar em contato com os pais*, pois trata-se de jovens e adultos. No entanto, em seguida, os alunos demonstram também desvalorizar que o professor apresente os seguintes comportamentos: *Se importar com a vida do aluno* e *Cobrar presença nas aulas*.

Alguns comportamentos valorizados pelos alunos de Direito sugerem que o papel do professor não se restringe apenas ao ensino de conteúdo, ele deve também ensinar valores, tais como postura profissional, relacionamentos respeitosos e disciplina, além de desencorajar a violência e o preconceito. No entanto, as respostas dos alunos indicam uma cisão entre o mundo acadêmico e doméstico, dando pouco valor a comportamentos dos professores que interfiram em suas vidas privadas e familiares, tais como se preocuparem com a vida deles, entrar em contato com seus pais ou mesmo cobrar que estejam presentes na sala de aula.

	Comportamento	Média	Std. Dev.
Comportamentos valorizados	Ensinar Conteúdo da Matéria	4,6	0,8
	Ensinar Postura Profissional	4,5	1,0
	Bom Relacionamento	4,3	1,0
	Cobrar Respeito	4,3	1,2
	Desencorajar Violência	4,2	1,2
	Cobrar Disciplina	4,1	1,2
	Trabalhar Preconceitos	4,1	1,2
	Fazer Provas	3,8	1,3
	Inibir Conversas Paralelas	3,8	1,3

Comportamentos neutros	Chamar Alunos pelo Nome	3,8	1,3
	Cobrar Leitura dos textos	3,7	1,3
	Cuidar da Boa Convivência	3,6	1,2
	Fazer Trabalhos em Sala	3,6	1,3
Comportamentos desvalorizados	Cobrar Presença nas Aulas	2,6	1,5
	Se importar com a Vida do Aluno	2,5	1,4
	Estar em Contato com os Pais	1,7	1,3

Tabela 3 – Hierarquia de valoração dos comportamentos dos professores dos alunos do Direito

Os alunos consideram como comportamentos neutros alguns aspectos importantes das práticas de ensino, inclusive alguns aspectos metodológicos tais como: *Cobrar Leitura dos textos* e *Fazer Trabalhos em Sala*. Também julgam indiferentes alguns aspectos do processo de avaliação como *Fazer Provas* e parecem não se importar com a individualização do ensino, sendo indiferentes se o professor os chama pelo nome, se inibe conversas paralelas ou se cuida da boa convivência na sala de aula

Na Tabela 6 é possível observar que os comportamentos apontados como os mais importantes pelos universitários de Psicologia foram: *Ensinar conteúdo da matéria* e *Ensinar postura profissional*, se assemelhando ao resultado obtido com os alunos do Direito. Em seguida, os comportamentos mais valorizados são: *Desencorajar violência*, *Trabalhar preconceitos*, *Bom relacionamento*, *Cobrar respeito*, *Cobrar disciplina* e *Cuidar da boa convivência*, além de *Inibir Conversas Paralelas* que também podem ser compreendidos na perspectiva de possibilitar a convivência em sala de aula. Já o comportamento que foi considerado menos importante foi *Estar em Contato com os Pais* à semelhança dos resultados apresentados pelos alunos do Direito.

Alguns comportamentos se encontram no ponto neutro da escala (entre 3 e 4), ou seja, parecem como indiferentes, situados entre serem valorizados e desvalorizados. São muitos e demonstram práticas importantes para a educação como *Cobrar leitura dos textos*, *Fazer trabalhos em sala*, *Chamar aluno pelo nome*, *Cobrar presença nas aulas*, *Fazer provas* e *Se importar com a Vida do Aluno*.

	Comportamento	Média	Std. Dev.
Comportamentos valorizados	Ensinar Conteúdo da Matéria	4,7	0,6
	Ensinar Postura Profissional	4,7	0,7
	Desencorajar violência	4,6	0,7
	Trabalhar preconceitos	4,6	0,8
	Bom relacionamento	4,6	0,8

	Cobrar respeito	4,6	0,9
	Cobrar disciplina	4,1	1,0
	Cuidar da boa convivência	4,1	1,0
	Inibir Conversas Paralelas	4,0	1,0
Comportamentos neutros	Cobrar leitura dos textos	3,9	1,1
	Fazer trabalhos em sala	3,8	1,0
	Chamar aluno pelo nome	3,7	1,0
	Cobrar presença nas aulas	3,3	1,0
	Fazer provas	3,2	1,2
	Se importar com a Vida do Aluno	3,0	1,2
Comportamentos Desvalorizados	Estar em Contato com os Pais	2,2	1,3

Tabela 4 – Hierarquia de valoração dos comportamentos dos professores dos alunos de Psicologia

Para os alunos de Psicologia, há indícios de que o professor deve se preocupar em ensinar conteúdos, mas deve também ensinar valores, tais como postura profissional, relacionamentos respeitosos, além de desencorajar a violência e o preconceito. Semelhantes aos alunos de Direito, os alunos de Psicologia dão pouco valor a comportamentos dos professores que interfiram em suas vidas privadas e familiares ou que exija deles algum tipo de compromisso com seu processo de aprendizagem, assemelhando-se muito a postura de um consumidor, que entra em sala de aula e espera que o professor entregue o conhecimento, mantenha uma convivência pacífica sem, no entanto, interferir em sua vida pessoal ou realizar algum tipo de cobrança.

3.3 Comparação das hierarquias de valoração dos comportamentos dos alunos de Direito e Psicologia

Ao analisarmos os resultados, pôde-se observar uma congruência na maioria das respostas dos universitários de ambos os cursos, havendo algumas divergências significativas, como pode ser analisando na Tabela 5.

Comportamento	Média Direito	Média Psicologia	t	p
Ensinar Conteúdo da Matéria	4,6	4,7	0,88261	0,379274
Ensinar Postura Profissional	4,5	4,7	1,88693	0,061669
Bom Relacionamento	4,3	4,6	1,91767	0,057590
Cobrar Respeito	4,3	4,6	1,93860	0,054959
Desencorajar Violência	4,2	4,6	2,25483	0,026071
Cobrar Disciplina	4,1	4,1	0,17344	0,862601

Trabalhar Preconceitos	4,1	4,6	2,84478	0,005255
Fazer Provas	3,8	3,2	-2,6520	0,009101
Inibir Conversas Paralelas	3,8	4	0,85936	0,391913
Chamar Alunos pelo Nome	3,8	3,7	-0,25256	0,801053
Cobrar Leitura dos textos	3,7	3,9	0,86846	0,386918
Cuidar da Boa Convivência	3,6	4,1	2,41307	0,017371
Fazer Trabalhos em Sala	3,6	3,9	1,51203	0,133222
Cobrar Presença nas Aulas	2,6	3,3	2,88793	0,004628
Se importar com a Vida do Aluno	2,5	3	2,08744	0,039019
Estar em Contato com os Pais	1,7	2,2	1,84362	0,067836

Tabela 5 – Comparação das hierarquias de valoração dos comportamentos dos alunos de Direito e Psicologia

Os alunos de Psicologia obtiveram uma média maior significando que consideram mais importantes que os alunos de Direito, os seguintes comportamentos: *Desencorajar violência, Cuidar da boa convivência, Trabalhar preconceitos, Cobrar presença e Se importar com a vida dos alunos*. Em contrapartida, os estudantes de Direito apresentam médias superiores às dos alunos de Psicologia apenas no item *Fazer provas*. Parece que os universitários de Psicologia valorizam um espectro maior de comportamentos do professor, enquanto os alunos de Direito consideram mais importante o aspecto avaliativo desse processo.

No entanto, parece claro que os alunos de ambos os cursos desvalorizam comportamentos que ensejam algum tipo de cobrança por parte dos professores, podendo indicar uma tendência individualista e hedonista em suas perspectivas do processo ensino-aprendizagem. Segundo La Taille (2008, p. 136), o acadêmico costuma pensar na instituição e no ensino como devotados a ele, visando seus próprios benefícios. “Motive-me ou te devoro” costuma ser a conduta de muitos acadêmicos frente a seus professores. Supõe-se, então, que os comportamentos valorizados pelos acadêmicos podem indicar condutas que alimentam suas expectativas hedonistas, sem que o professor ultrapasse a linha tênue do individualismo.

Esses valores hedonistas também parecem reger o comportamento de consumo no qual se estabelece uma visão neoliberal de ensino. Sendo assim, o aluno se vê como um comprador de um curso superior.

4 | CONCLUSÃO

As representações sociais das finalidades educativas para os dois grupos estudados parecem ter como possível núcleo central o ensino de conteúdo. Para os estudantes de Direito, esse ensino também pressupõe uma aprendizagem que resulta num processo educativo, enquanto para os alunos de Psicologia o núcleo é mais resumido e focaliza a visão tradicional de que o professor deve ensinar o

conhecimento.

No entanto, quando se questiona a importância dos comportamentos dos professores e pedindo aos participantes que hierarquizarem suas respostas, vários comportamentos relativos ao ensino de atitudes e valores morais são considerados como importantes. Destes, destacam-se o ensino da postura profissional, das habilidades sociais de se relacionar com o próximo, incluindo o desencorajamento da violência e dos preconceitos.

Percebe-se ainda que os estudantes se resguardam da proximidade afetiva com os professores, não valorizando que o professor se informe ou intrometa em sua vida pessoal e familiar.

Mais uma vez, mostra-se o quanto a sociedade contemporânea está diretamente implicada no processo de globalização neoliberal, onde a educação inclina-se a ser encarada como uma mercadoria, em um mercado onde o que tem mais valor e mais importância é a lei da oferta, da demanda e a da concorrência (CHARLOT, 2007). Os dados apresentados neste capítulo podem indicar que os acadêmicos que participaram deste estudo apresentam uma perspectiva neoliberal das finalidades educativas, onde a educação é vista como uma mercadoria, sem considerar uma visão processual do ensino-aprendizagem.

Segundo Libâneo (2016), a ordem internacional das políticas neoliberais dispensa à educação dos países em desenvolvimento, prioritariamente, as finalidades econômicas e não as finalidades educativas. Isto significa formar um adulto profissional com competências mínimas exigidas pelo mercado de trabalho, sem, no entanto, valorizar seu desenvolvimento integral como sujeito histórico.

Disso decorrem as influências ideológicas que se iniciam nas políticas dos organismos internacionais, perpassam as legislações nacionais, guiam as reformas na educação e terminam por povoar as representações sociais dos atores que vivem o cotidiano no ambiente escolar ou universitário. Nesse estudo percebe-se que as ideologias neoliberais contribuem para a construção de uma hierarquia de valorização do comportamento do professor em sala de aula, na avaliação de alunos universitários que tendem a se comportar como consumidores de um curso superior, através do qual obterão uma profissão.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In : ABRIC, J.-C. (Ed). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agnes: Érès, 2003. p. 59-80.

CHARLOT, B. **Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Cidade: Cortez Editora, 2016.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 129-136, out.-dez. 2007.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COSTA, M. A. T. da. A compreensão do poder profissional docente a partir das representações sociais. **Estudos de Sociologia [online]**, Recife, v. 1, n. 19, 2013.

DE LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. São Paulo: Editora Penso, 2008.

FLAMENT, C. ; ROUQUETTE, M-L. **Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales**. Paris : Armand Colin, 2003.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, Edição Especial Temática, p. 36-46, 2000.

LENOIR, I. **Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative**. Longueuil: Groupéditions Éditeurs, 2014.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNIO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNIO, J. C; FREITAS, R. A. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: Uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016, p. 45-88.

SCHWARTZ, S.; BITTENCOURT, Z. A. Quem é o bom professor universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. p. 1-14.

SPADONI, L. **Psicologia realmente aplicada ao direito**. São Paulo: LTr, 2016.

TRINDADE, J. **Manual de Psicologia Jurídica para operadores do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

VERGES, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Délachaux et Niestlé, 1994. p. 233-253.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem baseada em projetos 100, 215

Atitude empreendedora 6, 46, 47

Autonomia discente 212, 214

B

Burocracia 245, 246, 247, 253, 264, 268

C

Cartografia 21, 22, 23, 30, 31, 132, 141

Circuitos elétricos 187, 188, 192

Compilador 119, 122, 125, 126, 127, 129

Compreensão 5, 13, 18, 22, 23, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 43, 45, 58, 60, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 108, 109, 113, 116, 122, 131, 132, 133, 147, 148, 150, 158, 160, 195, 199, 220, 221, 256, 261, 262, 269, 271, 281

Crianças 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 60, 62, 64, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 84, 87, 107, 112, 114, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 157, 158, 173, 174

Crítica 4, 6, 9, 11, 16, 19, 45, 58, 60, 112, 113, 177, 180, 184, 186, 205, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 236, 251, 271

D

Democracia 8, 177, 178, 180, 182, 183, 185, 221

Didático 22, 45, 65, 80, 115, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 193, 194, 198, 199, 221, 232

Disciplina 21, 22, 99, 106, 107, 108, 111, 113, 116, 117, 120, 122, 143, 144, 212, 217, 222, 223, 224, 246, 256, 266, 276, 277, 278

E

Educação física 164, 165

Educação infantil 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 69, 156, 157, 161

Educação profissional 99, 101, 102, 103, 155, 231

Empreendedorismo 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104

Ensino-aprendizagem 58, 63, 83, 119, 120, 130, 131, 133, 150, 163, 169, 174, 270, 279, 280

Ensino de ciências 109, 112, 114, 117

Ensino fundamental 31, 53, 62, 65, 66, 81, 102, 111, 118, 119, 128, 155, 165, 174

Equações 119, 128, 130, 131

Escola pública 7, 73, 106, 107, 157, 281

Espaço 13, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 71, 92, 97, 114, 115, 132, 133, 135, 136, 137, 140, 141, 145, 157, 158, 179, 194, 203, 205, 219, 220, 223, 226, 255, 258, 259, 263, 271, 281

Espaço vivido 21, 132, 133, 140, 141

F

Facebook 83, 84, 85, 86, 90, 92, 93, 94

Fluência 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81

Formação integral 46, 47, 102, 109

H

Habilidades de leitura 70, 78

História 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 25, 26, 34, 42, 44, 59, 83, 84, 86, 92, 93, 94, 99, 107, 108, 111, 117, 120, 134, 141, 143, 144, 145, 178, 179, 180, 181, 182, 246, 267, 271, 282

I

IMC 8, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175

Inovação 8, 97, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 215, 236, 254, 256

Instituições 5, 8, 11, 69, 84, 85, 92, 98, 99, 115, 155, 157, 159, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 192, 218, 230, 235, 239, 241, 243, 249, 250, 251, 254, 255, 258, 260, 261, 262, 264, 266, 275

Interatividade 193, 200

J

Jogos 25, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 224

jornalismo 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227

Jornalismo 217, 222, 223, 224, 228

K

Kit educacional 187, 188, 189, 192

L

Laboratório 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 210

M

Mapa 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 134, 135, 136, 137, 138, 186, 234, 241

Mapas vivenciais 132, 135, 141

Mercado de trabalho 49, 94, 98, 99, 103, 155, 159, 202, 259, 271, 280

Metodologia ativa 95, 96, 101

Mudança organizacional 245, 249, 265

N

Narrativas 83, 85, 86, 93

P

Peças 37, 180, 187, 188, 189, 192

Planejamento na educação infantil 9, 10, 11, 19, 20

Política 10, 20, 35, 36, 40, 41, 45, 60, 61, 93, 97, 115, 177, 181, 183, 186, 260, 263

Prática docente 95

Práxis no planejamento da educação infantil 9, 10, 11

Produção acadêmica independente 217

Psicologia 36, 62, 63, 65, 66, 69, 81, 142, 161, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 281

R

Redes 58, 83, 84, 93, 94, 100, 103, 124, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 221

Relações interpessoais 62, 64, 65, 66, 69

S

Simulação realística 210

Sistema especialista 119, 120, 124, 126, 129, 130

Subjetividade 158, 177, 184

T

Tecnologia 6, 5, 16, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 83, 93, 94, 109, 112, 116, 119, 120, 130, 131, 143, 163, 175, 176, 177, 179, 181, 192, 193, 202, 228, 237, 243, 248, 251, 254, 255, 262

U

Universidade 8, 9, 21, 32, 45, 51, 62, 63, 73, 84, 94, 104, 106, 115, 131, 215, 217, 218, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 243, 245, 247, 249, 250, 251, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 269, 271, 282

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-665-2



9 788572 476652