

Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Profissional e Tecnológica



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação Brasileira:
Educação Profissional e Tecnológica

Atena Editora
2019

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



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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
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^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
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. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : educação profissional e tecnológica / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-726-0 DOI 10.22533/at.ed.260191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.81
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 “Políticas Públicas na Educação Brasileira, Educação Profissional e Tecnológica” reúne 17 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, da educação profissional e tecnológica, assim como para as políticas públicas em educação.

As pesquisas foram agrupadas em 3 partes. Na primeira parte, relacionamos as pesquisas que discutem as políticas públicas em educação, empreendedorismo e educação tecnológica. Na segunda, trazemos autores que apresentam estudos de casos com a temática gênero e sexualidade e o contexto escolar. Por último, mas não menos importante, reunimos as pesquisas que debatem e apresentam resultados e propostas para educação profissional e tecnológica.

Sejam bem-vindos ao livro “Políticas Públicas na Educação Brasileira, Educação Profissional e Tecnológica”, entregamos, em primeira mão, este conjunto de conhecimentos. Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL : DESCASO, CONVENIÊNCIA, AVANÇO E RETROCESSO	
Fabiana Morais de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.2601917101	
CAPÍTULO 2	13
A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA FRENTE ÀS DESIGUALDADES: A (IN)EFETIVIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS DE CAMAÇARI	
Francyelle dos Santos Correia	
Jaqueline de Andrade Santos	
Nilson Carvalho Crusoé Júnior	
Rafael Bomfim Souza	
Tamires de Oliveira Ribeiro	
Vitoria Queren Bispo Ventura	
Vivian Pereira Mota Neves	
DOI 10.22533/at.ed.2601917102	
CAPÍTULO 3	23
EDUCAÇÃO FEDERAL: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DE IVAIPORÃ/PR E REGIÃO	
Débora da Costa Pereira	
Fábio André Hahn	
Marcos Clair Bovo	
DOI 10.22533/at.ed.2601917103	
CAPÍTULO 4	36
POLÍTICAS PÚBLICAS E O EMPREENDEDORISMO VOLTADO AO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO COM APOIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL	
Roberto Righi	
DOI 10.22533/at.ed.2601917104	
CAPÍTULO 5	48
USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Raquel Martins Fernandes Mota	
Paulo Alves Oliveira	
Daiara Colpani	
Fernanda Silveira Carvalho de Souza	
Rodrigo Ribeiro de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2601917105	
CAPÍTULO 6	67
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	
Carolina Farias da Costa	
Aniéli Altmeyer Hermann	
Ariane Stahlhofer Schumann	
Branca Luíse Bayer	
Laura Konageski Felden	
Márcio Roberto Boton	
Ana Rita Kraemer da Fontoura	

CAPÍTULO 7 72

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E IMPACTOS NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Luiz Henrique Pereira Pavan

Paola Maiara Angst

Taciara Lais Borgartz

Analice Marchezan

DOI 10.22533/at.ed.2601917107

CAPÍTULO 8 82

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Micheli dos Santos de Lima

Franciele Rosa da Silva

Milene dos Santos de Lima

Thays Ferreira da Silva

Bruna Letiele Damaceno da Silva

Gessica Zen

Elis da Silva Viana

Maria Carine Nunes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.2601917108

CAPÍTULO 9 88

A ÉTICA NO MARKETING DE DESTINO PARA A TERCEIRA IDADE

Raquel da Silva Brum

Bernarda Rodrigues Lopes

Luciana Maroñas Monks

DOI 10.22533/at.ed.2601917109

CAPÍTULO 10 93

VIAGEM TÉCNICA: UM OLHAR SOBRE A ACESSIBILIDADE NA REGIÃO DOS SETE POVOS DAS MISSÕES

Cláudio Gabriel Soares Araújo

Kellem Paula Rohã Araujo

Leonice Vercelheze Friedrich

Carmen Regina Dorneles Nogueira

Fátima Regina Zan

DOI 10.22533/at.ed.26019171010

CAPÍTULO 11 104

ATUAÇÃO DAS EQUIPES DA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA FRENTE À REALIZAÇÃO DA VISITA DOMICILIAR

Iris Camilla Bezerra de Lima Vasconcelos

Janaina Yara Do Nascimento Prestes

Déborah Franciane de Castro Pessoa

Ketilly Moane Silva

Luiz Felipe da Silva

Suellen Daves Cardona Fernandes Farias

Raiza Raiane Silva Ribeiro

Suellen Alyne Alves dos santos

Sheila Juliana Leite Lima

Ana Paula dos Santos Albuquerque

Andreza Cavalcanti Vasconcelos

Dayanne Caroline de Assis Silva

CAPÍTULO 12	116
DIÁLOGO SOBRE DISCIPLINA À LUZ DOS PENSAMENTOS DE MICHEL FOUCAULT E ANTONIO GRAMSCI	
Janiara de Lima Medeiros	
Fabio da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.26019171012	
CAPÍTULO 13	128
EM DEFESA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SIGNIFICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA	
Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.26019171013	
CAPÍTULO 14	139
ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS TEMÁTICAS PRA A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS	
Ariéli Santos de Oliveira	
Cláudia Maria Ferreira Ferst	
Juliana Limana Malavolta	
DOI 10.22533/at.ed.26019171014	
CAPÍTULO 15	146
FRÉDÉRIC CHOPIN E O ENSINO DE PIANO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – BA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO	
Yago Peixoto Miranda	
Raimundo Mentor de Melo Fortes Filho	
DOI 10.22533/at.ed.26019171015	
CAPÍTULO 16	165
INVASORES BIOLÓGICOS DO PAMPA: UMA ABORDAGEM VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Aline Maciel dos Santos	
Fernanda Machado Lourenço	
Rose Cleir da Silva Pereira	
Carine Carloto da Silva	
Tanize Gonçalves da Silva	
Êmila Silveira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.26019171016	
CAPÍTULO 17	172
O ESTADO DO CONHECIMENTO, AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, MODALIDADE PRESENCIAL	
Sirlei Janner	
Marta Pontin Darsie	
DOI 10.22533/at.ed.26019171017	
SOBRE O ORGANIZADOR	185
ÍNDICE REMISSIVO	186

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL : DESCASO, CONVENIÊNCIA, AVANÇO E RETROCESSO

Fabiana Morais de Carvalho

Graduada em Pedagogia e Mestranda do Mestrado de Avaliação em Políticas Públicas – Universidade Federal do Ceará – UFC, Docente da área de Currículo e Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, e-mail: fabianacarvalho.ce@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem a intenção de promover uma análise reflexiva a respeito da Educação Profissional no Brasil, ao longo de sua trajetória histórica e dual, ofertada desde seu modelo de Política Pública, puramente assistencialista, aos modelos de conveniência do sistema econômico e capitalista do país. Aborda-se as relações entre Estado e sociedade, poder e Políticas Públicas num imbricado contexto conflituoso durante séculos de exploração e dominação. Faz-se ainda a apresentação de um modelo de educação profissional integrada ao ensino médio, experiência do Ceará, a qual nasceu durante a Política nacional de educação do Governo Lula e tem-se estendido aos dias atuais. As principais linhas teóricas que baseiam o estudo são Araújo (2003), Costa (2015), Frigotto (2005) e Ramos (2011), além da legislação pertinente ao tema. É realizada uma pesquisa de campo, de abordagem quantitativa e amostra aleatória, na escola de educação profissional do município

de Acaraú-CE, com os sujeitos beneficiários desta experiência educacional, que concluíram a educação profissional integrado ao ensino médio, em 2017. O trabalho aponta para um avanço na educação profissional, a partir da Política de Educação do governo Lula, que tende para uma associação entre educação e trabalho, sendo este último conceituado enquanto princípio educativo. Em 2017, o governo Michel Temer realiza alterações legais que objetivam modificar a estrutura do ensino médio sinalizando um retrocesso ao modelo vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Integrada. Política Pública. Avanço.

PUBLIC PROFESSIONAL EDUCATION POLICY IN BRAZIL: NEGLECT, CONVENIENCE, ADVANCEMENT AND REGRESSION

ABSTRACT: This article intends to promote a reflexive analysis about Professional Education in Brazil, along its historical and dual trajectory, offered from its purely welfare-oriented Public Policy model, to the convenience models of the country's economic and capitalist system. The relationship between State and society, power and Public Policies is approached in an interwoven conflicting context during centuries

of exploitation and domination. It is also presented a model of professional education integrated to high school, experience of Ceará, which was born during the Lula Government National Education Policy and has been extended to the present day. The main theoretical lines that underlie the study are Araújo (2003), Costa (2015), Frigotto (2005) and Ramos (2011), in addition to the relevant legislation. A field research, with quantitative approach and random sample, is carried out at the vocational school of the municipality of Acaraú-CE, with the beneficiaries of this educational experience, who completed the integrated vocational education to high school, in 2017. The work points for a breakthrough in professional education, based on the Government Nacional Education Policy of Lula, which tends towards an association between education and work, the latter being conceptualized as an educational principle. In 2017, the Government of Michel Temer makes legal changes aimed at modifying the structure of high school signaling a setback to the current model.

KEYWORDS: Professional education. Integrated. Public policy. Advance.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Costa (2015), no imbricado contexto das relações entre Estado centralizador e sociedade que necessita de regulação, dadas às extremas desigualdades, e frente ao seu processo de formação econômica e social, a ideologia de desenvolvimento começa a ocupar espaço em todas as esferas do país, impostas, historicamente, em forma de dominação e exploração.

Neste sentido, as Políticas Públicas tradicionalmente nesta nação, tem-se configurado como políticas compensatórias não ocasionando mudanças estruturais, em especial, as regionais que têm se desenhado como apêndices e não o centro das preocupações das Políticas Públicas (ARAÚJO, 2003).

Na vertente educacional não tem sido diferente, segundo Ramos (2011), ao longo do percurso brasileiro não houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional.

Os discursos, expressos acima, encontram-se dispostos ao longo deste artigo que objetiva uma análise reflexiva a respeito da História da Educação Profissional do Brasil que se faz, enquanto Políticas Públicas de Educação, com descaso, conveniência, avanço e retrocesso. As linhas teóricas entrelaçam-se e convergem no ponto da necessidade de mudanças estruturais que precisam ser realizadas com a participação efetiva da sociedade: atores e sujeitos não só destas políticas públicas, mas de uma sociedade que se pretende desenvolver a partir da redução das desigualdades.

Uma experiência que aponta para um avanço no sentido da integração da educação e trabalho é apresentada, embora a mesma possa reafirmar o apêndice explicitado no segundo parágrafo desta introdução. Uma rápida amostra dos sujeitos

beneficiários deste modelo educacional é apresentada, ao final do trabalho, onde os mesmos expressam o crescimento integral que vivenciaram, nos três anos, da educação profissional integrada ao ensino médio, implementado na rede estadual do Ceará.

A questão que se pode considerar ao final deste trabalho, em meio às reflexões suscitadas, é a fragilidade das Políticas Públicas que se não fazem estruturais tendem ao desmonte, na medida em que, outras Políticas governamentais de conveniência econômica dão lugar às questões sociais e isto de forma autoritária e antidemocrática.

2 | POLÍTICA PÚBLICA E PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Compreender Política Pública - PP no Brasil é uma ação desafiante, ao tempo que se caracteriza como necessária ao cidadão que se faz sujeito de sua realidade. De acordo com Costa (2015) o Estado contemporâneo que vivenciamos constitui-se como um Estado de Políticas Públicas que se configura conflituoso, uma vez que se estrutura através do monopólio do poder e ao mesmo tempo representa a diversidade, a desigualdade, a pluralidade, dentro de um mesmo contexto histórico.

As Ciências Sociais vêm apresentar a complexidade dessa relação no que concerne a realidade brasileira tendo em vista sua formação histórica, social, econômica, cultural e identitária, que se consolida através de séculos de exploração e dominação. Em todos os campos deste país continental as desigualdades também constituem-se gigantescas e isso tem acarretado a necessidade de um Estado regulador, mas que ao longo de nossa história só se fez centralizador a atender uma minoria elitizada.

Nesse sentido temos um histórico na contramão de um Estado que, tradicionalmente, não dialoga com a sociedade e que por sua vez tem reflexos fundantes de Estado autoritário advindo de longos e marcantes períodos ditatoriais implicando nas bases das Políticas Públicas nacionais (ARAÚJO, 2003). O que podemos observar fortemente é que as PPs têm sido muito mais políticas econômicas funcionando como ajustes compensatórios, cujo foco sempre foi o crescimento e não o desenvolvimento real da nação.

De acordo com Costa (2015) neste imbricado contexto de relação podemos ver surgir a partir dos anos de 1990 a organização de estruturas de participação que reivindicam não apenas mais políticas, mas também novas formas de fazê-las numa dinâmica que foge a tradição. Emergem para tanto alguns atores como os movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que começam a demandar as Políticas Públicas criando várias tensões. Estes passam a exigir uma participação mais efetiva da sociedade em todo ciclo que constitui as políticas Públicas bem como nas identidades associadas às demandas.

Na vertente educacional não tem sido diferente. Ao longo da História da Educação

brasileira é possível observar uma nítida separação entre a educação para o povo e a educação para a minoria – elite brasileira. É neste sentido que Araújo (2003) expressa “A educação, por exemplo, é tratada como uma mercadoria; só é acessível a quem pode pagá-la. Então, contrapomos a essa visão nosso ponto de vista de que educação é um bem público e, portanto, é dever do Estado.” Neste percurso centenário de um país de economia primária e escravista a educação oportunizada sempre satisfaz ao modelo econômico vigente sempre dependente da exploração internacional.

As imposições do sistema capitalista através das agências multilaterais determinaram as várias reformas educacionais pelas quais passamos desde a década de 1940 aos dias atuais. Fazendo oposição aos modelos ofertados, com maior enfoque a partir da década de 1930, evidenciou-se grupos de intelectuais e educadores imbuídos da esperança de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola não dualista, superando a tradição do ensino acadêmico à elite e o ensino profissional aos pobres reproduzindo cada vez mais as desigualdades sociais.

Todavia a questão da escola pública só começou a ter enfoque a partir de um cenário de várias discussões e pressões em 1988, por meio de importantes garantias conquistadas pela Constituição Cidadã e, posteriormente, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394. Esta criticada por seu caráter minimalista em vários aspectos importantes, em especial, no que tange à educação profissional e também por seu caráter autoritário dispensando a participação da Sociedade.

A participação social se faz cada vez mais necessária nas decisões dos sistemas educacionais e programas que venham a ser desenvolvidos, enquanto Políticas Públicas, no âmbito escolar, levando em consideração as características culturais de cada realidade e tendo em vista também a formação para o trabalho como princípio educativo, contrária à prática de dominação como expressado por Freire (2002), mas possibilidade para a prática da liberdade.

3 | BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Os primeiros indícios do que podemos caracterizar de educação profissional se dá a partir de 1809, com a vinda da Família Real, que cria o Colégio das Fábricas, voltado para o ensino das primeiras letras e iniciação dos ofícios, cujo público alvo era crianças pobres, órfãos e abandonados. Portanto, educação de caráter assistencialista, objetivando “amparar os órfãos e desvalidos da sorte”, para a manutenção da ordem social vigente, o que se perpetuou por todo século XIX.

No início do século seguinte, com período republicano e suas características econômico sociais o modelo assistencialista “sai de cena”, ou muda o público alvo, podemos assim dizer, para dar lugar ao modelo de preparação de operários para o exercício da profissão. Em 1909, Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizizes e Artífices, atendendo, prioritariamente, os campos da agricultura e indústria. Após este

período, nas décadas de 30 e 40 o país passa por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais advindas do desenvolvimentismo industrial e tecnológico. A Reforma Francisco Campos em 1931, aponta para um comprometimento com o ensino secundário, dando-lhe conteúdo e seriação própria, todavia com um currículo de caráter enciclopédico, enquanto os ramos da educação profissional permanecem no descaso, criando-se dois sistemas independentes.

Segundo Ramos (2011), a ideologia de desenvolvimento começou a ocupar espaço na vida econômica e política do país, todavia não houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional. Dois marcos neste período trouxeram ganhos no âmbito educacional: a Constituição de 1937 e a Lei Orgânica na Gestão do Ministro Gustavo Capanema, todavia ganhos no sentido de organicidade em relação ao ensino secundário e profissional, sem nenhuma relação entre os dois.

Na década seguinte, governo de Juscelino Kubitschek, as mudanças foram de ordem do capital estrangeiro e a formação dos trabalhadores tratadas como necessidade da expansão industrial, entretanto como um capítulo à parte da política educacional. Neste período, o Decreto Nº 47.038 de 1959 definiu as escolas técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico. Observa-se, portanto, o Estado assumindo parte da qualificação da mão de obra como ação do plano dos investimentos públicos. Em meio a discussões acirradas entre rede pública e privada nasce a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 4.024 de 1961, tendo como fato relevante para a educação profissional a equivalência com o ensino médio, podendo os concluintes ingressarem no nível superior. Quebrou-se, também, a rigidez do currículo, podendo o Estado e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas.

Com o Golpe de 1964 se intensifica a abertura da economia ao capital estrangeiro e a qualificação de trabalhadores foi associada a este movimento. Em 1965 é criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) paralela ao Programa de Intensivo de Formação de Mão de obra (PIPMO), ambos de gênese do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, respectivamente. Neste contexto, em 1971, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional Nº 5.692, torna compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau, significativa do ponto de vista da relação educação e produção capitalista. RAMOS (2011) explicita que o ensino técnico passa a ter uma crescente formação propedêutica contrapondo-se ao propósito de contenção do acesso ao Ensino Superior. Neste período também tivemos a transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Em 1982, a Lei 7.044 extingue a profissionalização obrigatória no 2º grau, substituindo a redação da Lei 5.692/71, a citar: de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”, isto como elemento da formação integral do aluno. Com a redemocratização do país após a ditadura, forte crise mundial e nacional, a ação

do governo frente a educação profissional teve uma marca de cunho populista com a expansão da rede federal, implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas em um contexto sem claras perspectivas econômicas, políticas e sociais. Do período de gestão que vai do Governo Sarney, Fernando Collor de Melo até Itamar Franco tivemos um discreto movimento de fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país, quando se ampliou as funções das instituições federais.

A comunidade educacional juntamente com a sociedade civil se mobilizavam em torno de uma proposta de reestruturação do ensino médio, numa visão unitária à educação básica, que fosse desde a educação infantil até o ensino médio e ainda da vinculação da educação à prática social, tendo o trabalho como princípio educativo. Saviani (2007) expressa um ideário de ensino médio recuperando a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, explicitando como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Desta forma, o ensino deveria propiciar o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas da produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas, ou seja, domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno – Politécnica (FRIGOTO, 2005).

O modelo de educação pautado na formação politécnica buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, na qual o ensino integrasse ciência, cultura e tecnologia agregada ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Desta forma o estudante teria a possibilidade de construção do seu projeto de vida, socialmente determinado, culminando com uma formação integral. Este modelo era contrário ao ensino técnico de nível médio idealizado na Lei 5.692/71, que “resumia” a formação geral em detrimento à formação específica.

O projeto de uma LDB, pautada no desenho dos educadores progressistas supracitado, foi apresentado pelo deputado, Octávio Eliseo, dois meses depois da promulgação da Constituição de 1988, com o objetivo de trazer avanços significativos para a educação nacional democrática e de qualidade. Todavia, este projeto foi derrotado pelo projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro (RAMOS, 2011).

O projeto enviado à Câmara dos Deputados pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, conhecido como Projeto de Lei Nº 1.603/96, separava a educação profissional da educação regular, com um ensino técnico independente do ensino médio, ofertado de forma concomitante ou subsequente. A estrutura versava sobre ensino modular com certificado de qualificação e no seu conjunto, equivaler à habilitação técnica de nível médio. Como causou muitas divergências o projeto foi esquecido, aprovado o projeto do Senador Darcy Ribeiro sobre a forma da Lei Nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual apresentava um caráter minimalista no que se referia a Educação Profissional, com a “intenção” de regulamentação posterior, que aconteceu como esperado a partir do Decreto 2.208 de 1997.

Em 2003, o Governo Lula assinala disposição para reorganizar a Política de Educação Profissional e Tecnológica do país. Após debates realizados entre o Ministério

da Educação e Sociedade Civil frente ao redirecionamento da educação, o Decreto Nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto Nº 5.154/2004, cujos fundamentos buscavam restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, enquanto direito das pessoas e necessidade da nação. Inúmeros problemas, principalmente da própria estrutura do MEC, impediram a devida execução da essência do decreto, mesmo neste cenário, o Ministério da educação assinou convênio com vários estados para a implantação do ensino médio integrado.

A partir da segunda metade do Governo Lula, importantes políticas foram direcionadas à educação profissional e tecnológica. Neste momento, a SETEC publica o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Profissional, visando orientar os sistemas estaduais de ensino, com base na integração entre trabalho, ciência e cultura. Em 2008 a Lei Nº 11.741 altera a LDB incorporando os termos do Decreto Nº 5.154/2004. A finalidade desta emenda foi redimensionar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica.

Durante o governo Dilma Rousseff deu-se a continuidade aos investimentos no tocante a educação profissional, que teve início no governo de esquerda, em especial com a expansão do PRONATEC, tema de enfoque durante sua campanha para o segundo mandato. A presidenta sofreu impeachment em 2015, assumindo, em 2016, o vice-presidente Michel Temer, que aprova a proposta do atual ministro de educação Mendonça Filho, e adota em setembro de 2016 a Medida Provisória nº 746. Medida esta que se consolida na forma de Lei em fevereiro de 2017 – Lei nº 13.415, alterando a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificando consideravelmente o ensino médio.

As alterações constituem mudanças de caráter estrutural, modificando as ocorridas na educação profissional, durante o governo de esquerda, onde o ensino médio tende ao retrocesso da desvinculação do trabalho enquanto princípio educativo, levando o aluno a ter que optar entre a formação acadêmica ou profissional. Vale ressaltar, também, que esta mudança tão significativa ocorreu sem a participação do Conselho Nacional e Sociedade civil, caracterizando, assim, uma decisão que altera a Política Pública de Educação de forma autoritária e antidemocrática.

4 | O MODELO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ, A PARTIR DE 2008

No contexto nacional, em 2008, segundo mandato do Presidente Lula, a vertente da Política Pública de Educação Profissional apresentava-se em crescente desenvolvimento. Amparada pelas modificações advindas do Decreto 5.154/04, tomou forma de Lei no mesmo ano – Lei nº 11.741/2008 e partir de então, o governo federal

passa a promover ações de incentivo aos estados com o objetivo de fortalecer uma política nacional.

Neste período, o estado do Ceará, estava sendo governado por Cid Gomes, do Partido Socialista Brasileiro – PSB, aliado da base do governo, que em março de 2008, lança o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, fruto de compromisso político firmado em programa de governo divulgado durante a campanha nas eleições de 2006. Segundo Lima (2014, p. 34):

O Plano Integrado foi gestado a partir da discussão de várias instituições e órgãos públicos que atuam na esfera educacional, os âmbitos municipal, estadual e federal, bem como de organizações não governamentais (ONG) e setor privado. O documento foi proposto como um ponto de partida para construção de projetos que visassem desenvolver a educação profissional no Estado, servindo como uma diretriz.

Observa-se assim, que o processo de planejamento do modelo a ser ofertado pelo estado inicia de forma participativa com o objetivo de envolver a sociedade. Deste plano, nasce a experiência, em 2008, com 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP integradas ao ensino médio, funcionando em tempo integral, regulamentada pela Lei nº 14.273/08. Para dar sustentação ao modelo pensado a secretária de Educação, do então governo, Izolda Cela de Arruda Coelho implanta uma Tecnologia Empresarial Sócio-educacional – TESE, como filosofia de gestão das escolas (modelo implantado pelos Procentros em Pernambuco) e o Projeto Diretor de Turma (modelo de gestão da sala de aula desenvolvido nas escolas públicas de Portugal).

Em 2009, segundo ano de implantação, o número de escolas passou para 51, com um considerável crescimento a cada ano, ao final de 2017 o número de EEEP's chegou a 117 escolas, com a oferta de 58 cursos e, aproximadamente, 50.000 alunos beneficiados (SEDUC, 2018). Importante salientar que a Filosofia de Gestão, o Projeto Diretor e Turma e um Currículo diversificado funcionando, de forma integrada, têm sido apontado como fatores relevantes frente aos resultados apresentados pelos estudantes até então, tanto nos índices de empregabilidade, inserção universitária e fluxo escolar.

O Currículo, que possui uma carga horária de 900h/a semestrais, é composto por uma base comum da formação geral, uma parte técnica e outra diversificada, onde nesta última algumas disciplinas apontam complementar o desenvolvimento de uma formação integral dos estudantes, a citar: disciplina de Projeto de Vida, disciplina de Mundo do Trabalho, disciplina de Empreendedorismo e disciplina de Formação para Cidadania. Em questionário aplicado e comentado no próximo tópico os estudantes concludentes dos terceiros anos indicam uma mudança considerável em sua formação pessoal e profissional advindas deste currículo ao longo dos três anos.

4.1 Amostra da Visão dos Sujeitos Concludentes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Município de Acaraú, em 2017

A presente pesquisa apresentada neste tópico, foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional do município de Acaraú-CE, a partir de uma amostra aleatória com 50 alunos que estavam concluindo o 3º ano do ensino médio, em dezembro de 2017, em um universo de 161 alunos matriculados. A técnica adotada foi aplicação de um questionário on-line, caracterizando uma abordagem quantitativa deste estudo. O objetivo é analisar a visão dos sujeitos beneficiários da Política Pública de Educação Profissional integrada ao ensino médio, modelo implementado pelo governo do Ceará.

Acaraú é uma cidade situada no litoral norte do Estado do Ceará e possui uma população de aproximadamente 62.000 habitantes (IBGE 2017). De acordo com dados do IBGE 2015 a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é de 6,8% e considerando domicílios com rendimento mensal de até ½ salário mínimo por pessoa é de 56,5% da população. Os dados também apontam que a população rural supera um pouco mais da metade que a da zona urbana. A base econômica do município é a pesca, seguida da pecuária e agricultura. Estas informações inferem que a cidade ainda encontra-se em um lento processo de desenvolvimento haja vista seus 168 anos de emancipação, conforme dados do IBGE (2015).

O público pesquisado identificou-se 50% pertencentes ao grupo de jovens da zona urbana e 50% à zona rural, este fator corresponde à realidade do público atendido pela instituição, onde pouco mais de 50% da matrícula total é formada por alunos da zona rural, de acordo com os dados do Sistema Integrado de Gestão da Escola – SIGE. É possível inferir a necessidade de buscar uma profissão em todo âmbito municipal, cujo percentual de ocupação era de 6,8% da população, em 2015.

Segundo o questionário aplicado, a maioria dos estudantes buscou matrícula na escola profissional do município tendo em vista o desejo de fazer um curso técnico, seguidos de 24% de estudantes que viam a possibilidade de ingressar mais facilmente na universidade.

Quando se pergunta quanto à contribuição do ensino médio integrado à educação profissional, ao final dos três anos, 50% dos estudantes responderam que contribuiu para a formação profissional, seguido de 22% que disseram ter contribuído para sua formação integral, 16% que contribuiu para sua formação cidadã e 12% reconhecem que contribui para a inserção universitária.

Ao serem consultados sobre a participação dos estudantes nas decisões e avaliações escolares 54% dos pesquisados responderam que consideram sua participação boa, 26% consideram excelente, 18% regular e apenas 2% ruim. Sendo possível a dedução de uma gestão escolar participativa e democrática.

Para finalizar, o quadro a seguir apresenta algumas das respostas à última pergunta do questionário que indagou sobre o quanto a experiência de estudar na escola profissional integrada ao ensino médio, impactou na vida destes estudantes. Tais

respostas nos levam a perceber que o desenho da educação profissional integrada ao ensino médio tem-se configurado como uma educação que aponta para a superação de uma educação dualista, onde o aluno tem a oportunidade de ampliação do conceito de mundo e trabalho, vislumbrando também o prosseguimento dos estudos e exercício da cidadania.

ALUNOS	DEPOIMENTOS
Aluno A	Mudou minha postura, hábitos e visões da vida, entrei na escola com um pensamento e sairei com um totalmente diferente, com uma maturidade para pensar com responsabilidade nas atitudes que terei que traçar para o futuro, e com um potencial para ingressar no mercado de trabalho.
Aluno B	Tornei-me uma pessoa mais crítica e responsável, com uma visão de futuro bem mais ampliada.
Aluno C	Minhas perspectivas de vida, contribuindo para melhora disciplinarmente, maturidade, criação de um projeto de vida, além de uma formação técnica, a qual posso trabalhar como profissional autônomo enquanto estudo em uma universidade pública que consegui passar antes da conclusão do ensino médio.
Aluno D	Ganhei mais responsabilidade para tomar decisões em minha vida, fora que pude ganhar mais foco em minha vida com o projeto de vida, assim como a visão empreendedora e um olhar mais vigoroso pro futuro.
Aluno E	Hoje sou bem preparada para atuar no mercado de trabalho e na sociedade, de acordo com minhas obrigações e direitos, pois a escola profissionalizante me mostrou o valor que tem uma pessoa que atua realmente nas atividades cidadãs.
Aluno F	A escola profissional me ensinou a ser uma pessoa melhor, respeitando o próximo, respeitando as diferenças, aprendi boas condutas, aprendi a conviver, a ter mais responsabilidades e ser uma pessoa crítica. Na escola vivi os melhores momentos e conheci as melhores pessoas e que se preocupam com o meu futuro, hoje quase formada só tenho a agradecer por ter feito parte dessa instituição.

Fonte: Próprio autor

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perfizemos um histórico de crescimento econômico que não caminhou aos mesmos passos que o desenvolvimento da nação, pelo contrário foi um crescimento que favoreceu extremas desigualdades, as quais são responsáveis pelo atraso e intensos problemas sociais vivenciados. Um Estado que não conseguiu se converter regulador, pelo contrário um fazedor de ajustes que se configuram conjunturais a atender ao sistema capitalista e interesses individuais.

Todavia após a redemocratização do país foi possível observar uma sociedade que começa a se organizar em movimentos que passaram a exigir Políticas Públicas que não só compensassem, mas favorecessem mudanças estruturais, ou seja, reais mudanças sociais. Movimentos estes, conforme expressa Costa (2015), que têm conseguido uma participação efetiva nas políticas, embora muitas vezes, sejam vítimas desse processo invertendo a representação dos interesses sociais, numa intrincada relação entre os interesses privados e estatais.

Observa com este estudo o quanto as Políticas Públicas podem influenciar na

melhoria das desigualdades e que a educação é um dos caminhos mais propícios para este fim. Investir em Políticas de Educação numa visão de escola unitária e de qualidade acarreta a médio e longo prazo numa sociedade com consciência para superar o modelo de exploração da cultura brasileira e desenvolvimento da nação.

O modelo apresentado neste artigo é um recorte da Política Pública de Educação Profissional integrada ao ensino médio, desenvolvido durante o Governo Lula, que toma uma configuração pioneira no país, na política do Governo Cide Gomes, no Ceará, apresentando-se como um modelo que tem gerado relevantes indicadores de formação integral. A experiência tem gerado bons indicadores na vertente do fluxo escolar, inserção no mercado de trabalho e universidade.

É necessário, todavia, avaliar os aspectos facilitadores e também as fragilidades que se configuraram ao longo deste modelo de escola e atentar como a nova política de educação do atual governo pode influenciar para o “desmonte” deste modelo e impactos gerados.

Neste íterim, espera-se que a mobilização social se faça efetivar na busca constante de uma educação que possibilite inclusão e libertação social. Faz-se, deste modo, referência às palavras finais do texto “As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios” de Araújo (2003), anseia-se por um espaço para a participação nas decisões e implementações das Políticas Públicas a favor de políticas sociais, de saúde, de educação e segurança, enquanto proposta de um Estado transformador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Bacelar, Santos Junior, Orlando Alves dos...[et al.]. (organizadores). **As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. **Políticas públicas no brasil: uma agenda de pesquisas**. Idéias – Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum. UNICAMP, v.6, n.2, p.135-166, jul/dez. 2015. Recebido em: 20/05/2015. Aceito em 06/07/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas Estaduais de Educação Profissional – A Experiência de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará a partir de 2008**. Juiz de Fora: Dissertação – CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2014.

RAMOS, M. **Educação profissional: História e Legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

_____. **Educação Profissional: Políticas de Educação Profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V.12. Nº 34. Jan./Abr. 2007.

<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>. Acesso em: 09 de janeiro de 2018.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarau/panorama>. Acessado em: 10 de janeiro de 2018.

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA FRENTE ÀS DESIGUALDADES: A (IN)EFETIVIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS DE CAMAÇARI

Francielle dos Santos Correia

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
campus XIX
Camaçari – Bahia

Jaqueline de Andrade Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
campus XIX
Camaçari – Bahia

Nilson Carvalho Crusoé Júnior

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
campus XIX
Camaçari – Bahia

Rafael Bomfim Souza

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
campus XIX
Camaçari – Bahia

Tamires de Oliveira Ribeiro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
campus XIX
Camaçari – Bahia

Vitoria Queren Bispo Ventura

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
campus XIX
Camaçari – Bahia

Vivian Pereira Mota Neves

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
campus XIX
Camaçari – Bahia

e política pública constitucionalizada, abarca todo o campo social de formação, incluído nele a educação escolar. Nesse ponto, a educação escolar, além de instrumentalizar o ser para o mundo do trabalho, deve formar cidadãos histórico-críticos e corroborar com a redução das desigualdades sociais. Nesse ponto, surge a lei federal 11.645/08 que determina que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser inserido nos currículos de nível fundamental e médio das escolas brasileiras públicas e privadas. Todavia, algumas dificuldades vêm sendo observadas para a efetiva implementação deste diploma legal no Brasil. Este artigo tem como foco analisar se o ensino do conteúdo previsto na 11.645/08 está sendo efetivamente ministrado em algumas das escolas de Camaçari e como isso se relaciona com a educação enquanto política pública na cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 11.645/08. História e cultura afro-brasileira. História e cultura indígena. Escolas de Camaçari. Efetividade da lei 11.645/08.

EDUCATION AS A PUBLIC POLICY AGAINST
INEQUALITIES: THE (IN) EFFECTIVENESS OF
TEACHING AFRICAN BRAZILIAN HISTORY AND
CULTURE IN CAMAÇARI SCHOOLS

RESUMO: A educação, direito fundamental

ABSTRACT: Education, fundamental right and

constitutional public policy, encompasses the entire social field of training, including school education. At this point, school education, besides instrumentalizing being for the world of work, must form historical-critical citizens and corroborate with the reduction of social inequalities. At this point, federal law 11.645 / 08 arises, which establishes that the teaching of Afro-brazilian and indigenous history and culture must be inserted in the curricula at the primary and secondary level of Brazilian public and private schools. However, some difficulties have been observed for the effective implementation of this legal diploma in Brazil. This article focuses on analyzing whether the teaching of content envisaged in 11.645 / 08 is actually being taught in some schools in Camaçari and how this relates to education as a public policy in the city.

KEYWORDS: a Law 11.645 / 08. Afro-Brazilian history and culture. History and indigenous culture. Schools of Camaçari. Effectiveness of Law 11.645 / 08.

1 | INTRODUÇÃO

A lei federal 11.645/2008, sancionada em março do referido ano, inclui no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio da rede pública e privada a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Ressalta-se que tal lei veio como um complemento à lei 10.639/2003, no sentido de incluir a temática indígena no sistema de educação básica do Brasil. Esse diploma legal foi fruto de uma pauta histórica de luta dos povos tradicionais brasileiros e do movimento negro que atua em nosso país e que reivindicavam que sua história fosse trabalhada no ambiente escolar como parte integrante da história do Brasil.

Hoje, dez anos depois de essa lei entrar em vigor, cabe questionar: até que ponto o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, determinado pela lei 11.645/08, tem sido contemplado nas escolas? Tal debate tem sido travado em todo o sistema escolar brasileiro. Professores tem se debruçado sobre o estudo da temática, comissões e grupos de trabalhos têm sido criados pelas secretárias de educação e até mesmo o Ministério Público Federal tem notificado as instituições federais de educação básica para que apresentem a comprovação de que estão cumprindo a determinação legal.

Partindo desse panorama, queremos, com esse trabalho, identificar se as escolas de Camaçari-BA têm incluído o ensino na história e cultura afro-brasileira e indígena em suas matrizes curriculares, conforme determina a lei 11.645/08. Também buscamos ver em que medida essa lei é implementada e se os livros didáticos utilizados estão em acordo com a legislação. Para tal, utilizaremos duas metodologias distintas nesse trabalho. Em um primeiro momento, é realizada uma revisão de literatura onde utilizamos algumas reflexões sobre educação escolar e seu papel na sociedade, e também em estudos específicos sobre a lei 11.645/08 e sua implementação, como os de Oliveira e Goulart (2012), Siquelli (2013) e Chates (2015, 2016, e 2017). Na sequência, realizamos uma pesquisa de campo em algumas escolas da cidade, aplicando questionários a

professores e estudantes com perguntas voltadas a temática do texto. Cabe registrar que, em virtude o grande número de escolas no município, optou-se por realizar a coleta em uma escola de cada rede de ensino (municipal, estadual, federal e privada). Por fim, fizemos uma compilação e análise dos dados obtidos, para que possamos obter respostas ao questionamento inicial e apontar a atual situação da 11.645/08 em Camaçari, bem como a percepção de estudantes e professores sobre questões que se relacionam com a abordagem da temática, como a inclusão social e o papel do ordenamento jurídico nesse campo.

2 I AS ESCOLAS EM CAMAÇARI: BREVES CONSIDERAÇÕES

O processo de industrialização e o conseqüente crescimento da cidade de Camaçari, cidade da Bahia, foi o motor para a ampliação da oferta de inúmeras políticas públicas no município, dentre elas a educação escolar. Atualmente muitas unidades de ensino estão situadas na cidade, em virtude de seu extenso território e contingente populacional. Em virtude da enorme quantidade de escolas na cidade, optamos por selecionar uma de cada rede para que pudéssemos realizar a presente pesquisa. Escolhemos uma escola pública municipal, o colégio São Thomás de Cantuária, uma escola pública estadual, o Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas, a escola privada Centro Educacional Sistema Master (CESMA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

O Colégio São Thomás, localizado no centro da cidade, próximo ao centro de abastecimento municipal, é um antigo e tradicional colégio público de ensino fundamental da rede municipal de Camaçari. Também é considerado um dos maiores colégios da cidade e, pelo fato de ter em seu quadro estudantes de quase todos os bairros da cidade, foi o escolhido por nós para a realização da presente investigação.

O Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas, localizado no bairro da Gleba A, é uma das maiores escolas públicas estaduais da cidade. O colégio possui uma grande estrutura física capaz de atender a um enorme número de estudantes. Seu grande porte e a quantidade de alunos que ela atende foram motivadores para a escolha dela como parte da pesquisa.

O Colégio privado Centro Educacional Sistema Master (CESMA) é uma grande escola privada do município de Camaçari. Localizada no bairro da Gleba E, conta com um quadro de mais de 500 estudantes advindos do centro da cidade e dos grandes bairros vizinhos ao em que está localizada (46, Gleba C, Phoc I, Phoc II, Coco gelado e Parque Verde).

Já o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Camaçari, é a única escola federal da cidade. Fica localizado nas imediações do Hospital Geral de Camaçari (HGC) e do Polo Plástico, no bairro do Limoeiro, no Loteamento Espaço Alpha, conta com grande número de estudantes advindos de

Camaçari (sede e orla) e cidade próximas (Simões Filho, Candeias, Dias D'Ávila, Mata de São João e Salvador) e oferece a formação técnica integrada a de nível médio.

Essas escolas foram escolhidas por atenderem a um grande número de alunos e por serem referências em educação na cidade, quer seja pelo seu tradicionalismo e porte, quer seja por serem referências na oferta de educação, como é o caso do IFBA, instituição centenária na Bahia, e que está em Camaçari há 11 anos.

3 | HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: AS PROBLEMÁTICAS EM TORNO DA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08

A inclusão das questões relacionadas as pautas étnico-raciais na educação escolar se volta para tentar diminuir diferenças sociais que ainda hoje são gritantes em nossa sociedade. É desse ponto que surge a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases, de número 9.394, anteriormente modificada pela 10.639/03, e que inclui no currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Entretanto, conforme é apontado por Siquelli (2013, p. 105), mais do que uma discussão curricular, precisamos de uma discussão conceitual para desencadear transformações na prática escolar, pois entende-se que se mudadas as estruturas e a consciência permanecer a mesma, nada se transforma. Porém se mudada a consciência, tudo se modifica.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são frutos de lutas históricas dos movimentos negros e indígenas por reconhecimento, pelo fim do preconceito e por mais atenção por parte da sociedade para suas condições de vida e suas demandas. Embora a 10.639/03 tenha sido sancionada em 2003, havia uma lacuna legal quando o assunto era currículo propriamente dito. Diante disso, o Ministério da Educação-MEC lança, em 2005, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005), que se coloca para buscar e ampliar os estudos de legislações e políticas públicas que amparassem e fundamentassem toda transformação almejada de quebra de paradigmas sobre a questão racial. Já a 11.645/08 vem no sentido de incrementar a 10.639/03 ao apontar a necessidade de inclusão da questão indígena nos currículos.

Os referidos diplomas legais trouxeram à tona a questão de dívida histórica com os descendentes africanos e com os povos tradicionais e originários, e a inclusão desses temas nos currículos escolares incentiva debates e reflexões sobre o modelo educacional que se tinha até aquele momento no nosso país. A antropóloga Chates (2016, p. 1367) aponta que a educação escolar não acontece descolada de interesses político-sociais. Na mesma linha, Freitag (1979, p. 15) defende que a educação sempre está ligada a uma doutrina pedagógica e reflete uma filosofia de vida, ao mesmo tempo

em que instituições sociais específicas funcionam como porta-vozes de uma doutrina pedagógica inserida numa realidade social concreta.

As práticas de discriminação étnica, tem origens históricas e problemáticas bastante específicas uma vez que a inserção do negro e do indígena na sociedade ocidental causou incontáveis e profundos prejuízos a essas populações transmigradas (Oliveira e Goulart 2012, p. 48). As autoras também apontam que a lei 11.645/08 garante a efetiva representação dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira, quando coloca que

[...] o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Surge sempre o questionamento de como implementar o mandamento legal da lei 11.645/08. Primeiramente, é necessário reestruturar o currículo de maneira ampla, com a abordagem da temática étnico-racial em diversos momentos dos programas escolares, bem como em todas as disciplinas. Para Chates (2015, p. 126), é um equívoco pensar que somente as áreas de humanas e linguagens precisam conhecer esses conteúdos e trabalhar essas questões. Urge também a necessidade de formação docente voltada para as questões afro-brasileiras e indígenas, visto que tem sido comum, ao buscar trabalhar com essa temática em sala de aula, docentes reproduzirem estigmas relacionados à imagem dos negros e indígenas no Brasil (Chates, 2015, p. 126).

Muitos tem visto as tentativas de implementação da lei objeto desta pesquisa como uma forma de exercitar a chamada descolonização do saber e do currículo. De fato, o ensino não somente da história, mas também da cultura desses grupos sociais que corroboraram com a construção da nossa sociedade é um marco no avanço das reflexões sobre educação. Não houvesse tais referências legais para que essas temáticas fossem trabalhadas, dificilmente seria incluído nos currículos. Nesse ponto, é importante salientar se a educação enquanto política pública deve objetivar não só a formação profissional, mas também a redução das desigualdades pois, conforme apontou Durkheim (1955, p. 67), a educação é para a sociedade o meio pelo qual ela prepara o ser para a sua própria existência, é preciso que se repense as bases que são usadas para construção dos currículos, visto que não é possível educar a não ser partindo de valores já colocados (Nidelcoff, 1994 *apud* Chates, Souza e Silva, 2016, p. 10).

Docentes e pesquisadores tem registrado falhas na implementação da lei 11.645 ao relatarem ausência de suporte por parte da escola e a sobrecarga do conteúdo em cima das matérias da área de humanas (história e sociologia). Efetivar a vontade da lei 11.645/08 é mais do que trabalhar em sala de aula o conteúdo sobre os povos negros

e indígenas, é também reconhecer que a realidade desses grupos étnico-raciais, historicamente estigmatizados, perpassa pela valorização de seus direitos sociais, civis, culturais e econômicos.

Siquelli (2013, p. 109) aduz que para que isso ocorra é necessário a mudanças em discursos e posturas na escola, e que ações educativas devem ser estabelecidas, pois a escola possui a obrigatoriedade de cumprir o papel de assegurar o direito à educação de todo cidadão, garantido o acesso, a permanência e a qualidade de ensino e aprendizagem. Com isso, a autora aponta que tem se também o papel da escola no engajamento pela superação do racismo da discriminação social, política, econômica, racial, cultural, entre outras, visto que a escola, enquanto grupo social, conserva certo grau de autonomia perante a sociedade (Znaniecki, 1947, p. 142).

Enquanto Siquelli (2013, p. 108) coloca que a obrigatoriedade legal da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica representa a materialização daquilo que é de direito de qualquer um dos cidadãos, Chates (2016, p. 1379), no mesmo sentido, afirma que defender a adequada implementação da Lei 11.645/08 não tem a ver com legalismo e nem com a defesa de uma farsa relacionada aos povos negros indígenas na contemporaneidade. A antropóloga afirma que não adianta aprovar leis de um lado, e do outro usar de negligência na garantia dos direitos da população negra e dos territórios indígenas, na garantia de saúde e escolas diferenciadas e no ataque à integridade física das lideranças. Faz-se necessário atrelar diretamente a implementação da Lei 11.645/08 à defesa dos direitos dos negros e dos indígenas como um todo e não os restringir aos muros de uma escola ou a uma sala de aula.

4 | A LEI 11.645/08 NAS ESCOLAS DE CAMAÇARI

Antes de registrar os resultados obtidos nas pesquisas, cabe ressaltar algumas problemáticas enfrentadas, quais sejam as dificuldades de dialogar com professores da rede pública, tendo em vista as suas rotinas de aulas extremamente cheias e em mais de uma unidade de ensino. Tal fato resultou em um número baixo de professores que retornaram os nossos questionamentos, o que reduz a amostragem da pesquisa, mas que quando comparado com as respostas de professores de outras instituições, acabam se assemelhando nas posições.

A escola da rede privada (CESMA) foi a que mais professores nos deram retorno (5). Na federal (IFBA) e na estadual (Mascarenhas), 2 docentes em cada uma responderem o questionário. Já na escola municipal (São Thomas), escola de nível fundamental, apenas um docente respondeu o questionário. Cabe registrar que embora no questionário fosse solicitado que informassem a disciplina que eles ensinam, quase nenhum dos entrevistados respondeu esse questionamento. Todavia sabemos que são professores da área de ciências humanas (história, sociologia, geografia) e alguns

outros da área de linguagens.

Outro ponto é a dificuldade de conseguir fazer com que os estudantes respondam as perguntas. Em duas escolas (federal e privada) ultrapassamos a marca dos 25 alunos, em uma (estadual) passamos dos 30, já na quarta (a municipal), nem 15 responderam as questões colocadas. Todavia, como as questões foram feitas em mais de uma turma, as respostas mostram um panorama mais sólido sobre a abordagem do conteúdo em sala e quais áreas do saber mais trabalham essas questões dentro da escola.

Nas respostas apresentadas pelos 5 professores da escola CESMA, da rede privada, é possível identificar um maior consenso sobre algumas questões. Quando questionados sobre se conhecem a lei 11.645/08, 4 responderam que sim um alegou não conhecer o diploma legal. No segundo questionamento houve uma maior divergência entre as respostas. Questionamos a respeito de os conteúdos tratados pela 11.645/08 estarem incluídos ou não nas ementas das disciplinas que eles ministram ou se eles são trabalhados por conta própria pelo professor. 1 professor afirmou que está incluso, 2 apontaram que trabalham por conta própria, 1 que o tema está incluso de forma transversal e um que a temática não está inclusa. A terceira pergunta era sobre a presença da história e cultura afro-brasileira e indígena nos materiais didáticos utilizados pelos professores, 4 afirmaram que os conteúdos estão presentes e 1 apontou que não. Quando questionados sobre se enxergavam a lei 11.645/08 como uma forma de inclusão, 4 respondeu que sim e 1 que não.

Os 2 professores da escola estadual Mascarenhas, quando questionados sobre se conhecem a lei 11.645/08 e se os conteúdos tratados pela 11.645/08 estão incluídos nas ementas das disciplinas que ministram, responderam que sim. A terceira pergunta era sobre a presença da história e cultura afro-brasileira e indígena nos materiais didáticos utilizados. Nesse ponto, um docente afirmou que sim e o outro registrou que considera uma abordagem deficiente. Quando questionados sobre se enxergavam a lei 11.645/08 como uma forma de inclusão, ambos responderam que sim e que ela é também uma forma de reparação histórica.

Como foi dito anteriormente, somente um docente da escola municipal São Thomas respondeu o questionário. Sobre as perguntas, o professor em questão apontou que conhece a lei 11.645/08, que os conteúdos trazidos pela lei estão nas ementas das disciplinas, que esses conteúdos estão presentes nos livros didáticos, embora de forma insuficiente e que reconhece o referido diploma legal como uma forma de inclusão.

Quanto ao Instituto Federal da Bahia – IFBA campus Camaçari, 2 professores, da área de humanas, responderam o questionário. Ambos apontaram que conhecem a referida lei. Sobre a presença dos conteúdos nas ementas das disciplinas houve uma divergência pois um afirmou que sim e o outro que não estavam presentes e que o aborda por conta própria. Todavia, ambos afirmaram que os materiais didáticos utilizados possuem tal conteúdo e que reconhecem a lei 11.645/08 como uma forma

de inclusão.

No que tange as respostas dos estudantes, é possível visualizar quase sempre uma maioria consolidada em relação a algumas posições e questões. Quando questionados se conhecem a lei 11.645/08, dos 26 estudantes do CESMA que responderam, 24 disseram que não e 2 que sim. Questionados sobre se os professores da área de humanas abordam os conteúdos da mencionada lei, 21 disse que sim e 5 que não. Já sobre os professores da área de exatas, 15 disse que sim e 11 disse que não. Quando questionados sobre se enxergam a lei 11.645/08 como uma forma de inclusão, 24 afirmou que sim e 2 que não.

Em relação as respostas dos 32 estudantes do Colégio Mascarenhas, 27 afirmam desconhecer a lei 11.645/08, enquanto 4 alegam conhecer e 1 não respondeu. Na pergunta sobre os professores humanas, 18 afirmam que o conteúdo é trabalho e 14 disse que não. Sobre os de exatas, 24 afirmam que não, enquanto 8 disse que sim. Na pergunta sobre a 11.645/08 ser vista como uma forma de inclusão, 27 disse que enxerga dessa forma e 5 alegou que não tem essa visão sobre lei. Já entre os 14 alunos do São Thomas que retornaram os questionários, 11 dizem desconhecer a lei, enquanto 3 afirma conhecer. Todos os 14 afirmaram que os professores de humanas trabalham a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena em sala. Já sobre os professores de exatas abordarem os referidos conteúdos, 2 disseram não saber, 7 apontaram que sim e 5 que não. Sobre a 11.645/08 ser vista como uma forma de inclusão, 5 disseram que enxergam dessa forma, 6 disseram que não sabem, 2 responderam que não e 1 deixou a questão sem resposta.

Já no IFBA Camaçari, 29 estudantes responderam as questões. Dentre esses, 25 alega não conhecer a lei 11.645/08, enquanto 4 dizem conhecer. 28 afirmaram que os professores de humanas abordam os conteúdos em sala, enquanto 1 disse que não. Sobre os professores de exatas, 24 disseram que eles não abordam, 4 disseram que eles abordam e 1 disse que as vezes é abordado. Na questão sobre a 11.645/08 e a sua transversalidade com a inclusão, 2 disseram que não enxergam essa lei como uma forma de inclusão, 1 disse que “depende” e 26 disse que sim, enxerga dessa forma.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados que foram obtidos e estão acima expostos, é possível chegar a algumas considerações, que não podem ser confundidas com conclusões acerca do tema, em virtude de a quantidade de professores e estudantes que responderam o questionário ter sido muito baixa. Todavia, podemos notar que muitos estudantes de Camaçari não conhecem a lei 11.645/08, embora saibam que o conteúdo que ela torna obrigatório é abordado em sala de aula, principalmente pelos professores da área de humanas. Os pesquisadores que se debruçam sobre o estudo da problemática

em torno aplicação da lei 11.645/08 apontam que a abordagem desses temas não deve ser feita somente pelas disciplinas da área de humanas, mas sim por todas as matérias. Na pesquisa podemos observar que, quase sempre, os professores de outras áreas, sobretudo a de exatas, não abordam esses conteúdos em sala. No que diz respeito à leitura da lei 11.645/08 como uma forma de inclusão, a maioria dos estudantes apontaram que enxergam dessa forma. No campo docente, a leitura é a mesma. Todavia, quando o foco é conhecer a lei objeto desse estudo, a maioria absoluta aponta que conhece a lei e que aborda em suas salas.

Com isso, é possível visualizar que a lei 11.645/08 está sendo parcialmente implementada nas escolas de Camaçari, pois só parte dos docentes tem incluído essas temáticas em suas aulas. Todavia, se reconhecemos a educação como política pública de garantia constitucional, e se olharmos para a lei 11.645/08 como uma forma de inclusão, objetivando a redução das desigualdades, e ligando a determinação desse diploma legal com o direito à educação, é possível afirmar que a não efetividade e o não cumprimento dessa lei torna parcialmente inefetiva a política pública de educação no município de Camaçari.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 out.2018.

BRASIL, Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Educação-MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília/DF, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 18 out.2018.

CHATES, T. de J. Ensino de Sociologia e Lei 11.645/08: experiência de ensino, pesquisa e extensão no IFBA. **Revista Em Debate (UFSC)**, Florianópolis, v.14, p. 122-139, 2015.

CHATES, T. de J.; SOUZA, R. B.; SILVA, L. N. **Descolonização da escola: reflexões a partir do ensino, pesquisa e extensão no IFBA.** In: VI Seminário do PPGCS/UFRB: Poder e Cultura: discursos e contradições, 2016, Cachoeira-Bahia. GT 08 Novos pesquisadores na universidade e as condições de engajamento na produção científica, 2016.

CHATES, T. de J.; et al. **Lei 11.645/08 e o ensino de ciências sociais no ensino médio integrado: reflexões a partir do ensino e pesquisa no IFBA.** In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 1, 2016, Aracaju. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS, Aracaju: UFS, 2016, p. 1363-1380.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** 4ª ed., Trad. Lourenço Filho. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1955.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 3ª ed. rev. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979 (Coleção Educação Universitária).

OLIVEIRA, J. P. de. GOULART, T. E. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula: a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas. **Aedos**, Porto Alegre, v.4, n.11, p. 564-576, set. 2012.

SIQUELLI, S. A. O papel pedagógico escolar sob o ponto de vista das leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p. 104-122, jan/jun.2013.

ZNANIECKI, Florian. **Organisation sociale et institutions**. Trad. Maria Cecília F. Donnangelo. Presses Universitaires de France, Paris, 1947.

EDUCAÇÃO FEDERAL: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DE IVAIPORÃ/PR E REGIÃO

Débora da Costa Pereira

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

Fábio André Hahn

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
Campo Mourão – Paraná

Marcos Clair Bovo

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
Campo Mourão – Paraná

RESUMO: Enquanto Política Pública, os Institutos Federais não se caracterizam somente pelo caráter de educação gratuita, custeada por recursos públicos, mas também, por apresentarem uma relação direta com o território no qual estão inseridos, com a proposta de transformação socioeconômica da região de abrangência. Com base nisso, este estudo tem o objetivo de analisar, as contribuições do IFPR – Campus Ivaiporã, para o desenvolvimento socioeconômico do município e da região Vale do Ivaí. Para tanto, propôs-se um estudo de natureza quali-quantitativo, com base em pesquisa bibliográfica e de campo, realizada por meio de entrevistas estruturadas com participantes de vários segmentos da sociedade, que têm ligação direta ou indireta à instituição, bem como análise documental sobre dados estatísticos relativos ao município

e à região. Os resultados apontam para contribuições principalmente no que diz respeito ao melhoramento da produção orgânica, impulsionamento de vários setores do comércio, disseminação do conhecimento tecnológico na geração de energia renovável, geração de empregos diretos e indiretos, apoio financeiro aos estudantes e oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade. Embora identificamos algumas contribuições, percebemos também que é preciso a divulgação das ações realizadas pelo campus, pois, a maior parte das pessoas da região de abrangência do instituto não têm conhecimento sobre elas.

PALAVRAS-CHAVE: Instituto Federal. Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Desenvolvimento Socioeconômico.

FEDERAL EDUCATION: THE CONTRIBUTIONS OF BASIC EDUCATION, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL FOR THE SOCIOECONOMIC DEVELOPMENT OF IVAIPORÃ/PR AND REGION

ABSTRACT: As Public Policy, the Federal Institutes are characterized not only by the nature of free education, funded by public resources, but also, because they have a direct relationship with the territory in which they are inserted, with the proposal of socioeconomic

transformation of the region. Based on this, this study aims to analyze, the IFPR – Campus Ivaiporã contributions, for the socioeconomic development of the municipality and the Vale do Ivaí region. For this purpose, a qualitative-quantitative study was proposed, based on bibliographical and field research, conducted through structured interviews with participants from various segments of society, which have a direct or indirect link to the institution, as well as documentary analysis statistical data on the municipality and the region. The results point to contributions mainly related to the improvement of organic production, boosting several sectors of commerce, dissemination of technological knowledge in the generation of renewable energy, generation of direct and indirect jobs, financial support to students and provision of public education, free and of quality. Although we identify some contributions, we also realize that it is necessary to publicize the actions carried out by the campus, since most of the people in the region covered by the institute are not aware of them.

KEYWORDS: Federal Institute. Basic, Technical and Technological Education. Socioeconomic Development.

1 | INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais são instituições públicas que buscam desenvolver a educação profissional e tecnológica visando a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e ensino superior, **por meio do tripé** ensino, pesquisa e extensão, contribuindo assim para a transformação socioeconômica da região na qual está inserido.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), após os 10 anos de sua implantação e expansão, possui atualmente 25 unidades, contemplando vários municípios do estado do Paraná, sendo uma delas localizada no município de Ivaiporã. Partindo dessa unidade especificamente e considerando as finalidades da instituição, problematiza-se a seguinte questão: em quais aspectos o IFPR – Campus Ivaiporã contribui para o desenvolvimento socioeconômico do município e da região onde está inserido? Quais são as políticas públicas propostas por essa instituição de ensino?

Dentro desse contexto, busca-se analisar as contribuições da referida unidade para o desenvolvimento socioeconômico de Ivaiporã e região Vale do Ivaí. Esse estudo tem relevância tanto para a instituição, quanto para a sociedade que tem relação direta ou indireta com o Instituto. Para a instituição, é importante saber o que é possível fazer para melhorar sua atuação junto a sociedade, pois a reavaliação faz parte do processo constata de redefinição do seu papel social na região que integra. Para a sociedade, especificamente, assim como toda instituição pública, o IFPR existe para atender à população oferecendo educação básica, técnica e tecnológica, gratuita e de qualidade, uma vez que, quanto melhor for a instituição, melhor será o retorno para a sociedade.

No que diz respeito à natureza deste estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e de campo, realizada por meio de entrevistas estruturadas com participantes de diferentes segmentos da sociedade, que têm ligação direta ou indireta à instituição, bem como análise documental sobre dados estatísticos relativos ao município e à região.

O presente artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida para o trabalho de avaliação final da disciplina Sociedade e Desenvolvimento: Abordagens Interdisciplinares, do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Unespar – Universidade Estadual do Paraná e encontra-se estruturado em três momentos, considerando: (i) o IFPR – Campus Ivaiporã e o desenvolvimento regional; (ii) dados e procedimentos da investigação; e (iii) os impactos do IFPR – Campus Ivaiporã no desenvolvimento socioeconômico do município e da região Vale do Ivaí.

2 | IFPR E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) foi criado em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n. 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – a partir da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná - ET/UFPR (figura 1). Trata-se de uma instituição pública ligada à rede federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e regido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

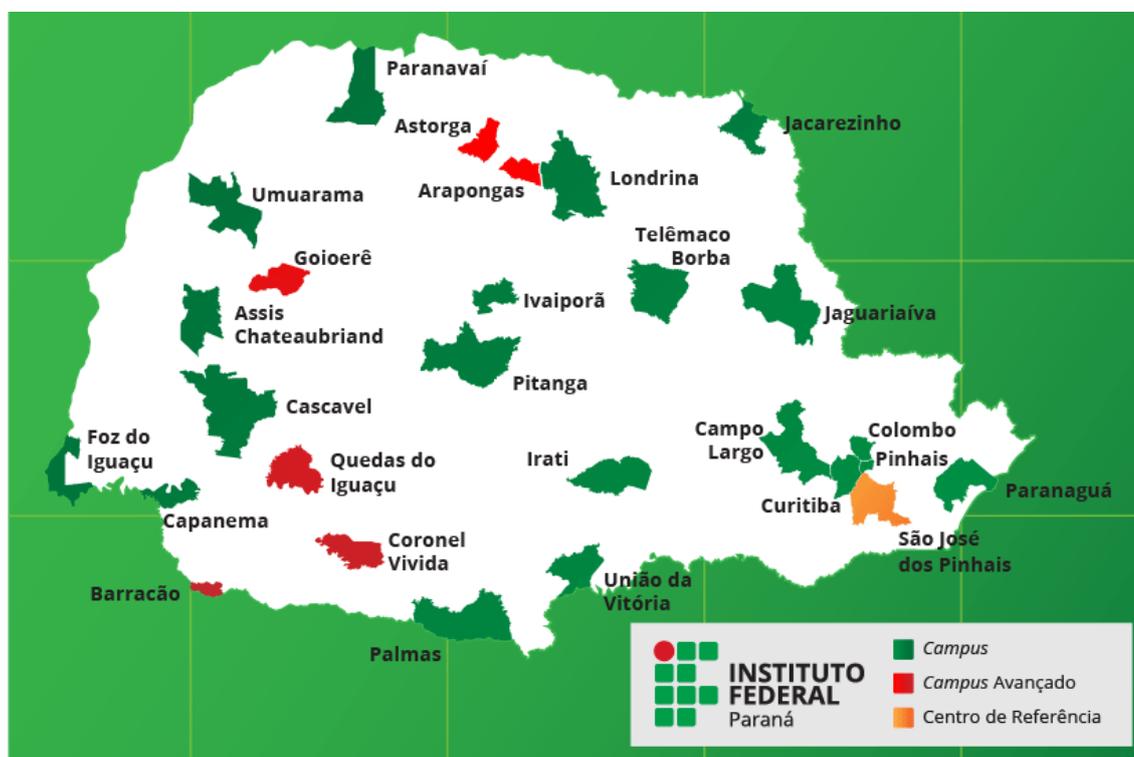


Figura 1. Distribuição espacial do Instituto Federal do Paraná.

Fonte: <https://reitoria.ifpr.edu.br/em-comemoracao-aos-seus-10-anos-ifpr-anuncia-duas-novas-unidades>

Enquanto Política Pública, os Institutos Federais não se caracterizam somente pelo caráter de educação gratuita, custeada por recursos públicos, mas também por apresentarem uma relação direta com o território no qual estão inseridos, com a proposta de transformação socioeconômica da região de abrangência. Oficialmente o MEC estabelece que,

Os Institutos Federais deverão ter a agilidade para conhecer a região em que estão inseridos e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, mas com a temperança quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente alavancadora de desenvolvimento social e econômico (BRASIL, 2010, p. 2).

Com base nessa proposta, o projeto de expansão dos Institutos Federais não poderia se embasar em questões meramente políticas para sua concretização. De acordo com Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), essa perspectiva de expansão estabelece objetivos bem definidos de acordo com critérios técnicos, por exemplo:

[...] elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 73).

Considerando essa ligação direta entre a expansão da rede federal, que contribuiu para a implantação de uma unidade do IFPR em Ivaiporã, com a proposta de transformação socioeconômica da região de abrangência do instituto, antes de responder as questões centrais dessa proposta de investigação, é preciso entender uma outra questão, qual seja, o que podemos entender por desenvolvimento socioeconômico? Apesar de ser um conceito aparentemente de simples compreensão, inúmeros teóricos apresentam diferentes definições, considerando os diferentes contextos históricos.

O economista Rogério Roque Amaro, após fazer uma análise dos conceitos de desenvolvimento a partir da Segunda Guerra Mundial – quando o termo passa a ser difundido cientificamente – até o início do século XXI, destaca que,

Nestes últimos 60 anos, e em particular nos últimos 30 anos, o conceito conheceu várias versões, tornando-se mais complexo e menos linear na sua concepção e aplicação. Essa complexidade foi enriquecida pela contribuição de várias disciplinas e pelas experiências de várias práticas, tomando-se, por seu turno, portadora de múltiplos desafios, quer no que se refere às abordagens interdisciplinares que exige, quer no que respeita às estratégias e aos métodos de intervenção que implica (AMARO, 2004, p. 36).

Dentro desse contexto, podemos dizer que o desenvolvimento de uma sociedade não se mede somente pelo seu crescimento econômico, mas também por um conjunto de outros fatores ligados a questões sociais, psicológicas, ambientais, educacionais, entre outras. Diante dessa complexidade de se conceituar e mensurar desenvolvimento, conforme destaca Amaro, a socióloga Anete Brito Leal Ivo (2012, p. 188), aponta para um “novo modelo de desenvolvimento de caráter mais redistributivo e voltado para

objetivos de bem-estar”. A autora ainda ressalta que,

O debate sociológico do modelo de desenvolvimento diz respeito ao tema da distribuição, ou da justiça distributiva, o que implica pensar como os resultados da economia são apropriados socialmente, questionando “como” se está crescendo e “para quem” se dirigem os resultados dessas políticas e os custos desse crescimento, do ponto de vista da qualidade do bem-estar dos cidadãos (IVO, 2012, p. 195).

A partir desse conceito de Ivo (2012) e tendo por base a justiça distributiva, esse estudo busca compreender como os investimentos oriundos das políticas públicas destinadas ao IFPR – *Campus Ivaiporã* estão retornando para a sociedade e qual público está sendo beneficiado. Diante disso é importante ressaltar que a noção de desenvolvimento que está sendo adotada nesse estudo parte de uma abordagem interdisciplinar do conceito, permeando aspectos distintos, mas que se complementam em prol do bem-estar dos cidadãos.

2.1 O Município de Ivaiporã e a Rede Federal de Ensino

Localizado na região Norte Central do Estado do Paraná, Ivaiporã teve seu desmembramento do município de Manoel Ribas em 19 de novembro de 1961. O município de Ivaiporã tem uma população estimada em 32.035 habitantes e possui uma área territorial de 434,662 Km² (IPARDES, 2019). O município está inserido no Território Vale do Ivaí, região composta atualmente por 28 municípios, de pequeno porte, em sua maioria. Trata-se do segundo maior município da região, sendo, por isso, um polo regional, em que se concentram várias instituições de ensino e de atendimento à saúde, públicas e privadas, de relevante interesse e importância significativa para o desenvolvimento regional. Isso culmina no atendimento às demandas de produção, comércio e serviços existentes nos municípios vizinhos.

No ano de 2009, o município de Ivaiporã foi contemplado com uma unidade do Instituto Federal do Paraná e isto gerou grande expectativa de desenvolvimento regional, principalmente nos aspectos educacionais e socioeconômicos, entre os municípios locais e da região Vale do Ivaí. A princípio, o *Campus* era uma unidade avançada do *Campus* Telêmaco Borba, que era responsável pela gestão administrativa e pedagógica da referida unidade. Em agosto de 2011, o *Campus* Ivaiporã passa a ser uma unidade independente, com equipe diretiva local.

De acordo com a Lei 11.892/2008, os Institutos Federais devem desenvolver educação profissional e tecnológica enquanto processo educativo e investigativo de produção de soluções técnicas e tecnológicas, ajustadas às necessidades socioeconômicas locais, regionais e nacionais, ou seja, em consonância com os arranjos produtivos locais.

Com base nessa proposta, considerando a vasta área agrícola do Vale do Ivaí, bem como o fomento para o mercado da construção civil e o fato da subestação de Furnas estar implantada entre o município de Ivaiporã e Manoel Ribas, os primeiros cursos ofertados pelo IFPR – *Campus Ivaiporã*, com início em 2010, foram o Curso

Técnico em Agroecologia, nas modalidades concomitante – modalidade em que o estudante cursa o Ensino Médio regular em um período, podendo ser inclusive em outra instituição, e no contraturno cursa o Ensino Médio Técnico no Instituto Federal, portanto de forma concomitante – e subsequente – modalidade em que o estudante já concluiu o Ensino Médio e retorna apenas para estudar as disciplinas técnicas – e o Curso Técnico em Eletrotécnica também subsequente. Em 2012, pensando na importância de se desenvolver sistemas de tecnologia da informação para os diversos segmentos comerciais da cidade e região, além de propiciar integração com os outros cursos, dando suporte técnico às demais áreas, o *campus* passou a ofertar o Curso Técnico em Informática integrado, ou seja, modalidade que integra no Ensino Médio as disciplinas do núcleo comum e às disciplinas técnicas simultaneamente.

Após a consolidação dos três eixos tecnológicos – Recursos Naturais, Controle e Processos Industriais, e Informação e Comunicação – e a mudança para a sede própria no início de 2013, o *Campus* iniciou a efetivação das propostas para ampliação das vagas ofertadas e para a verticalização do ensino. O Curso Técnico em Eletrotécnica passou a ser ofertado também na modalidade integrada, a partir desse ano. Em 2015, o colegiado do eixo de Recursos Naturais junto à equipe diretiva da instituição, optaram pelo encerramento do Curso Técnico em Agroecologia subsequente e passaram a ofertá-lo na modalidade integrada. Neste mesmo ano, tem início o primeiro curso de ensino superior da unidade, o curso de Licenciatura em Física. Em 2017, ao passo que se encerra a oferta do Curso Técnico em Agroecologia concomitante, a região passa a ser contemplada com mais um curso superior, o curso de Tecnologia em Agroecologia. Em 2019, mais dois cursos de ensino superior passaram a ser ofertados: Bacharelado em Sistemas de Informação e Engenharia Agrônoma.

Quanto à sua constituição, a instituição possui 77 servidores efetivos, 4 professores substitutos e 16 funcionários terceirizados, que atendem aproximadamente 675 estudantes, oriundos de Ivaiporã, Arapuã, Ariranha do Ivaí, Manoel Ribas, Cândido de Abreu, Jardim Alegre, Lunardelli, São João do Ivaí, São Pedro do Ivaí, Faxinal, Lidianópolis, Godoy Moreira, Nova Tebas, Reserva, Cruzmaltina, Pitanga, Coronel Vivida, Apucarana e Arapongas. No caso dos cinco últimos municípios, os estudantes, advindos dessas regiões, passaram a residir em Ivaiporã para estudar, pelo fato da distância ser inviável para seus deslocamentos diários.

Partindo dessa breve contextualização do município de Ivaiporã e da unidade do IFPR instalada nessa localidade, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa a que se propõe esse estudo.

3 | DADOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

No que diz respeito à natureza da pesquisa, primeiramente, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, envolvendo análise e interpretação de dados subjetivos

e quantitativos, pois ambas abordagens podem se complementar a fim de validar a pesquisa cientificamente. Conforme salientam Lakatos e Marconi (2011, p. 200), a validação de uma entrevista se dá pela “comparação com a fonte externa, com a de outro entrevistador, observando as dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelo entrevistado”.

Sendo assim, quanto ao procedimento de coleta de dados, foram realizadas cinco entrevistas estruturadas, com participantes de vários segmentos da sociedade, a saber: Onivaldo Flores Júnior, servidor do IFPR – *Campus* Ivaiporã, atualmente em exercício na Reitoria, que esteve na direção-geral do *Campus* de outubro 2012 a março 2019; Luiz Carlos Gil, ex-prefeito do município de Ivaiporã e empresário do ramo da construção civil e agropecuário em Ivaiporã e região; Lúcia de Jesus Maia Buzato, coordenadora do grupo gestor do Território Vale do Ivaí; Mauro Merigue, presidente de ACISI – Associação Comercial e Industrial e de Serviços de Ivaiporã; Thaís Fernanda de Souza Monteiro, estudante egressa do curso técnico em Agroecologia subsequente, do IFPR – *Campus* Ivaiporã, hoje servidora do IFPR – *Campus* Irati, no cargo de Técnico de Laboratório de Agroecologia.

Por se tratar de um estudo que busca conhecer as contribuições do IFPR – *Campus* Ivaiporã para o desenvolvimento socioeconômico de Ivaiporã e região, o critério para a escolha dos entrevistados partiu da importância de mesclar sujeitos da instituição e externos a ela, visto que diferentes percepções advindas destes dois contextos são de extrema importância para esse estudo. Quanto aos participantes externos à instituição, procurou-se por lideranças locais e regionais, uma vez que estes possuem conhecimento sobre as atividades de seus pares, podendo contribuir sistematicamente para a pesquisa.

O roteiro da entrevista é constituído de quatro questões, a saber: 1) Na percepção do (a) senhor (a), quais as contribuições do IFPR – *Campus* Ivaiporã para o desenvolvimento socioeconômico de Ivaiporã e região?; 2) Quais ações desenvolvidas pela instituição o (a) senhor (a) destacaria como as mais significativas para Ivaiporã e região?; 3) O (a) senhor (a) tem conhecimento de segmentos do comércio que foram impulsionados com a implantação do IFPR – *Campus* Ivaiporã?; e 4) Em termos de retorno para a sociedade, o (a) senhor (a) acredita que os investimentos em estrutura, recursos humanos e equipamentos tecnológicos, destinados ao IFPR – *Campus* Ivaiporã, estão sendo aplicados para atender à população de maneira satisfatória?

Além das entrevistas, que foram realizadas no período de 18 a 27 de maio do corrente ano, foi realizada também uma análise documental por meio de dados do IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, bem como uma busca de informações junto ao Departamento de Engenharia do Município de Ivaiporã e site da ANEEL – Agência Nacional de Energia Elétrica.

4 | OS IMPACTOS DO IFPR – CAMPUS IVAIPORÃ NO DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DO MUNICÍPIO E DA REGIÃO VALE DO IVAÍ

Após realizar as análises das entrevistas, identificamos vários apontamentos elencados pelos sujeitos entrevistados, com relação às contribuições da referida instituição de ensino para o desenvolvimento socioeconômico de Ivaiporã e região, conforme mostra o quadro 1.

Pergunta	Destaque dos entrevistados
Quais contribuições do IFPR – Campus Ivaiporã para o desenvolvimento socioeconômico de Ivaiporã e região?	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento a demandas pontuais: abertura do curso de Agroecologia para atender demandas da região, que é agrícola e o curso de Eletrotécnica para atender aos funcionários da subestação de Furnas; • Trabalho articulado do curso de Agroecologia com a Emater e produtores rurais e auxílio na certificação de produtores orgânicos; • Auxílio financeiro repassado aos estudantes por meio da Assistência Estudantil, que possibilita a permanência no curso e injeta dinheiro no município; • Realização de projetos que possibilitam melhoramento da produção, proporcionando desenvolvimento agropecuário; • Geração de empregos, mais conhecimento para a população e mais possibilidade das pessoas estudarem; • Oferta de conhecimento tecnológico aos produtores, para melhorar a qualidade da produção orgânica; • Oferta de ensino público, gratuito e de qualidade para Ivaiporã e região; • Disseminação de conhecimento para a população, propiciando desenvolvimento da cidade e região; • Contribuição para o aumento da diversificação da produção; • Disseminação de conhecimento tecnológico na área da construção civil, por meio do curso de Eletrotécnica, na geração de energia fotovoltaica; • Aumento de construções (moradias próprias ou para locação) na cidade.
Quais ações mais significativas desenvolvidas pelo IFPR – Campus Ivaiporã?	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pesquisa e extensão, como cursos e projetos destinados aos produtores rurais para melhoramento da produção orgânica; • Eventos como palestras, seminários e oficinas desenvolvidos para estudantes e comunidade externa; • Abertura do curso de Engenharia Agrônoma; • Profissionalização dos jovens, por meio dos cursos técnicos; • Parceria com o Território Vale do Ivaí, na oferta do curso de Fruticultura, capacitando técnicos agrícolas de 27 municípios da região; • As contribuições para a diversificação da produção orgânica.

<p>Quais segmentos do comércio que foram impulsionados com a implantação do IFPR – Campus Ivaiporã?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção civil; • Prestação de serviços no ramo de instalações elétricas; • Realização da feira orgânica, por meio de whatsapp; • Aumento do setor alimentício, principalmente dos restaurantes; • Comércio varejista, principalmente lojas e mercados; • Setor imobiliário.
<p>O IFPR – Campus Ivaiporã está atendendo a sociedade de modo a dar retorno sobre os investimentos recebidos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. • Aprovação de egressos nos vestibulares; • Parcerias e convênios do IFPR – Campus Ivaiporã com outras instituições de Ivaiporã e região. • A sociedade nem sempre tem conhecimento do que é feito na instituição. • Ainda há muito que se investir.

Quadro 1. Síntese das respostas dos entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores.

Os dados do quadro 1 revelam as contribuições do IFPR – Campus Ivaiporã para o desenvolvimento socioeconômico do município e região em relação às ações realizadas pelos eixos tecnológicos de Recursos Naturais, por meio do curso de Agroecologia, e, Controle e Processos Industriais, com o curso de Eletrotécnica. São contribuições relacionadas a vários aspectos, que, conforme defende Ivo (2012, p. 202), tendem a propiciar o desenvolvimento no sentido amplo do termo, englobando “o equilíbrio entre crescimento econômico, equidade social e proteção do meio ambiente”.

Dentre essas ações, os eventos realizados pela unidade, como, palestras, seminários, cursos, oficinas, são considerados relevantes, pelo seu caráter extensionista, contribuindo não somente com os estudantes, mas também com a comunidade local e regional. Esse tipo de ação tem sua importância reconhecida por discentes, conforme salienta a estudante egressa Thaís Monteiro, no seguinte excerto: “eu acho que isso ajudou bastante, essa parte da bolsa e dos projetos desenvolvidos, tanto pra mim quanto para os meus colegas [...] eu acho muito importante esses eventos que são abertos ao público, pra que a comunidade também possa participar”. O mesmo reconhecimento é feito por entrevistados da comunidade externa, conforme destaca Lúcia Maia, sobre o curso de Fruticultura, oferecido pelo Território Vale do Ivaí, em parceria com o IFPR – *Campus* Ivaiporã, ao afirmar que “foi um projeto de grande relevância para o estado do Paraná, não só pra nossa região. Nós capacitamos 27 municípios”.

Assim sendo, essas atividades extensionistas reforçam a ideia da “justiça distributiva”, apresentada por Ivo (2012, p. 195), uma vez que os resultados dessas ações, custeadas pelas políticas públicas, são apropriados por vários sujeitos da

sociedade, evidenciando “como” acontece o crescimento e “para quem” ele se dirige e beneficia, de modo que o desenvolvimento não se restringe somente à instituição, ou aos estudantes dela, mas também a outros cidadãos da região de abrangência.

Por meio dessas atividades de extensão, outra ação significativa realizada pela instituição, mencionada nas entrevistas, é a questão do apoio aos produtores no processo de certificação da produção orgânica. Por meio do NEA – Núcleo de Estudos em Agroecologia do Vale do Ivaí, implantado na unidade em 2013, foi ofertado um curso FIC – Formação Inicial e Continuada, de Agricultura Orgânica, para os produtores do Assentamento 8 de Abril, além de outras atividades formativas na área de produção orgânica, bem como o acompanhamento e a viabilidade de participação desses produtores nos encontros da Rede Ecovida, que busca contribuir na organização das famílias produtoras por meio do processo de certificação participativa (<http://ecovida.org.br>). Ao todo são 7 produtores em processo de conversão e 3 que já conseguiram registro.

Do mesmo modo, as atividades relacionadas à pesquisa ganham destaque, quando os entrevistados referem-se à importância das ações do IFPR – *Campus Ivaiporã* para o melhoramento e a diversificação da produção da região, geração de energia fotovoltaica, pois para se chegar aos resultados finais, a serem aplicados a campo, muitas pesquisas são realizadas para isso, transformando-se em produtos para a população.

Com relação à implantação da usina de energia fotovoltaica no *Campus*, de acordo com informações obtidas no site da ANEEL – Agência Nacional de Energia Elétrica, trata-se da primeira unidade de consumo com geração distribuída de grande porte instalada em Ivaiporã, com uma potência de 63,72 (KW). O diferencial dessa usina é que, além da geração de energia renovável, serve como laboratório aos estudantes, podendo ser visitada também pela comunidade externa, para que a população entenda como funciona, conheça os benefícios e possa implantar em suas residências, pontos comerciais, entre outros, conforme a necessidade e possibilidade de cada um.

Similarmente, no que tange ao ensino, as contribuições da instituição se mostram bem relevantes para os entrevistados. Mauro Merigue destaca que “[...] não teve nenhum curso que ficou vago [...] todos que fizeram [...] serviu pra muita coisa. Profissionalizou muita gente, muitos jovens estão formados, abriu a mente, pensam diferente”. Concordando com essa ideia, Carlos Gil salienta que, das contribuições que o IFPR – *Campus Ivaiporã* propicia para o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Ivaí: “o principal que eu vejo é a própria educação. A qualidade da educação [...] a gente ouve falar ‘que é o ensino mais puxado que tem em Ivaiporã’ [...] ‘lá é pra quem gosta de estudar mesmo’. O pessoal pega firme. Legal isso”.

Essa qualidade no ensino ofertado é ponto de convergência à ideia de desenvolvimento voltado ao “bem-estar dos cidadãos”, apresentada por Ivo (2012, p. 195), uma vez que, além de propiciar desenvolvimento cognitivo, educacional, crítico e social para os estudantes, pode contribuir futuramente para o desenvolvimento

econômico deste, pois, ao elevar o nível de escolaridade e conhecimento, as possibilidades do sujeito ser bem-sucedido em sua vida profissional, “eixo fundamental da integração social” (IVO, 2012, p. 206), tornam-se maiores, refletindo em qualidade de vida para ele e os seus.

Além da qualidade do ensino, mencionada pelos entrevistados, os cursos são oferecidos gratuitamente e, por meio do programa da Assistência Estudantil. Alguns estudantes são contemplados com bolsas e auxílios financeiros, seja pela participação em projetos, ou pela condição de vulnerabilidade socioeconômica em que se encontram. Isso contribui para que estudantes de vários municípios consigam estudar no IFPR – *Campus Ivaiporã*, impulsionando alguns setores da economia do município e da região.

Com relação a esses recursos financeiros, Onivaldo Júnior salienta que “é um auxílio pro desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas e um auxílio também na renda das famílias e na renda da população das cidades da região”. No ano de 2018, por exemplo, foram destinados cerca de R\$ 345.300,00, por meio do programa de Assistência Estudantil, para a unidade de Ivaiporã, de acordo com relatório de gestão elaborado pela SEPAE – Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, junto ao setor financeiro do *Campus* e encaminhado para DAES – Diretoria de Assuntos Estudantis, em fevereiro de 2019. Essa ação não se trata de uma política pública de simples “transferência de renda” (IVO, 2012 p. 206), mas sim, se caracteriza como contribuição tributária direta numa conversão para o desenvolvimento amplo do cidadão, uma vez que contribui para a permanência e êxito dos estudantes na instituição.

Da mesma forma que o programa da Assistência Estudantil contribui com o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Ivaí, por meio dos estudantes, a geração de empregos, diretos e indiretos, proporcionada pela implantação do Instituto, também traz suas contribuições. Assim como alguns estudantes de outros municípios, vários servidores precisam locar imóveis na cidade, ou acabam por construir moradias próprias, fixando residência em Ivaiporã. Esses estudantes e servidores oriundos de outras localidades, fortalecem o comércio local, principalmente nos setores alimentício, imobiliário, comércio varejista e construção civil. Thaís Monteiro, que tem a visão tanto de estudante, quanto de servidora do Instituto atuando hoje no campus Irati, ilustra isso ao explicar que,

Quando eu estudava (no IFPR – *Campus Ivaiporã*), muitas vezes não dava tempo de fazer almoço em casa, ou até ir para casa para almoçar, acabava pedindo almoço dos restaurantes ou indo mesmo na cidade pra almoçar. Acredito que a maioria dos servidores fazem isso também, tanto é que as vezes a gente se encontra nos restaurantes. [...] Hoje estou trabalhando no IF e morando em Irati, portanto grande parte do meu salário fica no comércio de Irati. Não tem como ir pra outra cidade pra fazer compra de mercado, pra comprar roupas e outras coisas assim [...] Tem alguns amigos meus, de quando eu fazia o tecnólogo no ano de 2017, vinham de fora e tiveram que alugar casa em Ivaiporã para morar.

O relato acima e dados obtidos junto ao Departamento Municipal de Engenharia

de Ivaiporã, via *e-mail*, revelam as contribuições do IFPR – *Campus* Ivaiporã para o desenvolvimento urbano do município e seu entorno. De acordo com o referido departamento, após 2010, ano de início das atividades do Instituto, foram aprovados 9 loteamentos residenciais no município. Isso pode indicar uma expansão significativa no setor da construção civil, bem como em outros segmentos impulsionados pelo aumento do número de habitantes que fixam residência em Ivaiporã ou que permanecem temporariamente.

Os entrevistados reconhecem as contribuições do Instituto para o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Ivaí, bem como depositam muitas expectativas nele. Mauro Merigue destaca que, “agora nós temos um curso que era pedido e já se falava há muitos anos de vir pra cá, que é o curso de Agronomia. Ele está instalado..... é importantíssimo pra nós, isso aí não tem dinheiro que pague”. A vinda do curso de Engenharia Agrônômica é uma conquista para Ivaiporã e região. Espera-se, por meio dele um fortalecimento ainda maior do setor agrícola da região Vale do Ivaí. Com relação à expectativa sobre o Instituto, Carlos Gil ressalta que, “o IFPR ele está começando a madurar [...] Eu acredito nisso, que os efeitos futuros serão maiores que os vistos até agora”. Esses relatos nos permitem perceber a importância e credibilidade da instituição perante a sociedade.

Apesar das várias contribuições elencadas pelos entrevistados, eles também destacaram um ponto muito relevante a ser considerado pela instituição. Segundo eles, muitas pessoas ainda não têm conhecimento sobre as ações do IFPR – *Campus* Ivaiporã e isso faz com que a relevância das atividades de ensino, pesquisa e extensão, lá desenvolvidas, não tenha o reconhecimento devido a sua importância. A partir disso, percebemos a importância de disseminar os resultados obtidos nesse estudo, contribuindo assim com a divulgação das ações desenvolvidas pela instituição.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou o impacto e as contribuições do IFPR – *Campus* Ivaiporã para o desenvolvimento socioeconômico do município e da região Vale do Ivaí, com destaque para o melhoramento da produção orgânica, impulsionamento de diferentes setores do comércio; disseminação do conhecimento tecnológico na geração de energia renovável; geração de empregos diretos e indiretos; apoio financeiro aos estudantes e oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade.

Com impacto inquestionável no desenvolvimento regional, o Instituto Federal ainda enfrenta alguns desafios, especialmente no que tange à divulgação de suas ações e nas oportunidades a serem proporcionadas para as comunidades da região onde está inserido.

Esse estudo apresenta uma análise ainda preliminar e introdutória como parte de uma investigação com maiores proporções sobre os impactos e contribuições

do IFPR – *Campus Ivaiporã* no desenvolvimento socioeconômico do município e da região Vale do Ivaí. Apesar de resultados parciais já é possível mensurar os impactos do Instituto na vida das comunidades da região, além disso o estudo revelou a necessidade de uma investigação mais detalhada junto a alguns setores produtivos, como: proprietários de restaurantes, imobiliárias, comércio varejista, produtores orgânicos, construtores, entre outros. A ampliação da investigação poderia revelar para além dos resultados já apontados, detalhes mais precisos sobre diferentes setores impactados pelo Instituto.

REFERÊNCIAS

AMARO, Rogério Roque. “Desenvolvimento: Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria”. **Cadernos de Estudos Africanos**, nº 4. Lisboa: ISCTE, 2004, pp. 35-70. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/cea/article/view/8659>. Acesso: 14 de maio de 2019.

ANEEL – **Agência Nacional de Energia Elétrica**. Geração Distribuída: Unidades Consumidoras com Geração Distribuída da Unidade da Federação: PR. Disponível em: http://www2.aneel.gov.br/scg/gd/gd_estadual_detalhe.asp?uf=PR Acesso: 31 de maio de 2019.

BUZATO, Lúcia de Jesus Maia. [Entrevista concedida em 24 de maio de 2019] Lidianópolis, Paraná, 2019.

GIL, Luiz Carlos. [Entrevista concedida em 27 de maio de 2019] Ivaiporã, Paraná, 2019.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico do Município de Ivaiporã**. 2019.

IVO, Anete Brito Leal. O Paradigma do Desenvolvimento: do Mito Fundador ao Novo Desenvolvimento. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 187-210, Maio/Ago. 2012. Disponível em: <http://www.desenvolvimentoqs.ufba.br/ivo-anete-b-l-o-paradigma-do-desenvolvimento-do-mito-fundador-ao-novo-desenvolvimento-caderno-crh-u-0>. Acesso: 20 de maio de 2019.

JUNIOR, Onivaldo Flores. [Entrevista concedida em 18 de maio de 2019] Ivaiporã, Paraná, 2019.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC – Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um Novo Modelo em educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes. Brasília, 2010.

MERIGUE, Mauro. [Entrevista concedida em 22 de maio de 2019] Ivaiporã, Paraná, 2019.

MONTEIRO, Thaís Fernanda de Souza. [Entrevista concedida em 20 de maio de 2019] Ivaiporã, Paraná, 2019.

PACHECO; Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 71-88. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso: 22 de maio de 2019.

Rede de Agroecologia Ecovida. Site oficial: Sobre: **Certificação Participativa, 2019**. Disponível em: <http://ecovida.org.br/sobre/> Acesso: 03 de junho de 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O EMPREENDEDORISMO VOLTADO AO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO COM APOIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL

Roberto Righi

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdade
de Arquitetura e Urbanismo
São Paulo – S.P.

PALAVRAS-CHAVE: empreendedorismo;
ensino a distância; educação profissional e
tecnológica; oportunidades de novos negócios.

PUBLIC POLICIES AND ENTREPRENEURSHIP RETURNED TO PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION WITH SUPPORT OF DISTANCE EDUCATION (EAD) IN BRAZIL

RESUMO: O presente artigo caracteriza a dinâmica das políticas públicas, as oportunidades de empreendedorismo e de novos negócios no novo paradigma de ensino e aprendizagem, representado pelo EAD e suas formas híbridas, para a educação profissional e tecnológica. Como objetivos específicos se têm: em primeiro lugar, compreender as transformações emergentes com a sociedade do conhecimento, as tecnologias de informação e comunicação, as necessidades da produção contemporânea e do mundo do trabalho. Em segundo lugar, a caracterização da demanda e a oferta, com: o perfil, o porte, as características funcionais, o plano estratégico e a infra-estrutura física necessária, requisito básico para as políticas públicas, e mais especificamente os referenciais de qualidade do MEC. Isto tudo constitui ponto de partida para o empreendedorismo e novos negócios no EAD para o ensino privado no Brasil. Os resultados sugerem novas oportunidades de empreendedorismo e novos negócios diante do novo paradigma de ensino e aprendizagem formulado.

ABSTRACT: This article characterizes the dynamics of public policies, the opportunities of entrepreneurship and new business in the new paradigm of teaching and learning, represented by EAD and its hybrid forms, for professional and technological education. Specific objectives are: firstly, to understand emerging transformations with the knowledge society, information and communication technologies, the needs of contemporary production and the world of work. Second, the characterization of demand and supply, with: the profile, the size, the functional characteristics, the strategic plan and the necessary physical infrastructure, a basic requirement for public policies, and more specifically the MEC. This is a starting point for entrepreneurship and new business in EAD for private education in Brazil. The results suggest new opportunities for entrepreneurship and new

business in the face of the new paradigm of teaching and learning formulated.

KEYWORDS: entrepreneurship; distance learning; professional and technological education; new business opportunities.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, muitas instituições oferecem educação a distância - EAD, atendendo ao mercado brasileiro crescente. Neste processo não só as universidades empreendem projetos educacionais, mas também as empresas adotam a educação corporativa.

Nos últimos 10 anos houve forte expansão do ensino a distância no Brasil. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2014 (MEC/INEP, 2015), em 2004 havia cerca de 60 mil alunos em cursos a distância ou 1,5% do total dos matriculados, situação que em 2014 passou para cerca de 1 milhão e 342 mil alunos ou 17,1% do total dos matriculados, num crescimento de mais 40% ao ano.

Hoje se vive na era do conhecimento com a afirmação do tele trabalho, a banalização do lugar e a necessidade das relações assíncronas, impossíveis de respondidas pelo ensino unicamente presencial. Estas novas relações trazem novas oportunidades de negócios do EAD.

A finalidade deste artigo é caracterizar a dinâmica e as oportunidades de empreendedorismo e novos negócios no novo paradigma de ensino e aprendizagem, representado pelo EAD e suas formas híbridas no ensino. A ênfase que é dada ao emprego do EAD no ensino profissional e tecnológico, seja na graduação, na pós-graduação ou formação continuada, deve-se a maior adequação desta modalidade técnica para o ensino e aprendizagem de adultos, devido às necessidades de concentração e responsabilidade exigidas, inadequadas para uma criança.

2 | DESENVOLVIMENTO RECENTE DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Nos últimos quarenta anos ocorreu o crescimento do emprego do EAD, principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Infelizmente, no Brasil a expansão desta modalidade foi tardia e só ocorreu a partir do decreto 5.622 de 2005 que equiparou o EAD ao ensino presencial, atraindo a iniciativa privada.

O EAD reduz a necessidade do aluno ir à escola física, resumindo isto ao necessário acesso aos polos de apoio descentralizados, requisito básico para os referenciais de qualidade do MEC. A necessidade disto depende das particularidades do curso escolhido. O processo de aprendizagem atual deve ser diferente do tradicional. Hoje o mundo está em construção, o conhecimento é provisório, e a aprendizagem deve ser significativa, com o professor a promovendo, através do desafio contínuo aos alunos. Este processo decorre do incremento da velocidade de transformação das

práticas profissionais e dos conhecimentos teóricos pelo acesso aos diversos recursos da internet.

O desenvolvimento histórico da EAD ocorreu em três períodos de diferentes tecnologias no processo de mediação pedagógica. A primeira fase é a geração textual, do estudo por correspondência, que ocorreu entre 1890 e 1960. A segunda geração analógica surgiu através das Universidades Abertas, entre 1960 e 1980. A terceira geração digital é dos anos 1980, com as tecnologias emergentes de informação e comunicação TIC, em redes de computadores, síncrona ou assíncrona através de: chats, fóruns, listas de discussão e outros. O baixo custo e alta interatividade dos computadores dão dinâmica à educação, com a inovação e a descoberta apoiando a aprendizagem (ROPOLI et al.,2002).

Atualmente, as instituições tendem a oferecer cursos de EAD para atender um mercado crescente. O aumento do número de cursos de EAD nas instituições de ensino superior privado deve-se a: alto custo da educação tradicional e presencial; agilidade e flexibilidade nos ajustes dos cursos EAD; superação das limitações dos horários de trabalho; dinamização da formação continuada; diminuição dos deslocamentos e despesas de manutenção e principalmente a evolução das TIC. As vantagens superam em muito as desvantagens, com espaço para iniciativas empresariais em um campo de grandes oportunidades de crescimento e lucratividade.

Os objetivos dos cursos do ensino superior acadêmico e formal nem sempre atendem as necessidades do mundo do trabalho. Há uma mudança no mercado de trabalho cada vez mais globalizado e diversificado, em que as mudanças econômicas e sociais ocorridas na sociedade contemporânea se refletem em novas demandas e tipologias de ensino. Mesmo assim, a formação em nível superior é cada vez mais exigida pelo mercado de trabalho, assim como a formação continuada para atualização e adequação profissional. O EAD se apresenta como alternativa mais viável, com a aprendizagem livre das limitações de lugar e horário, situação inovadora que gera área empresarial nova, altamente propícia ao empreendedorismo e novos negócios.

3 | AS DEFICIÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO

A educação numa interpretação idealizada é segundo Gadotti (1984) um complexo processo, de perfil contínuo e com diversas finalidades, começando pelo indivíduo que adquire capacidade de se transformar a si mesmo, e de forma mais ampla como agente de mudança da natureza e da sociedade.

A globalização e as TIC geram a necessidade da cibercultura, que cria mudanças no trabalho e na vida. O impacto disto na educação envolve a mudança do conhecimento e a obsolescência da formação (LÉVY, 1999). Outro aspecto novo e importante é a fluidez que constitui uma metáfora entre o estado sólido e líquido e os fenômenos urbanos e sociais, gerando mobilidade, efemeridade e flexibilidade,

associados aos complexos conceitos da não corporificação e não territorialização (BAUMAN, 2000). Este novo paradigma cria a ruptura com a escola tradicional, estática e rígida.

Pastore (2014) afirma que com o desenvolvimento das tecnologias são exigidas sempre novas habilidades. Ele diz que dentro de dez anos, a maior parte das pessoas trabalharão com técnicas ainda não inventadas hoje. Como explicação disto Harvey (1989) explica que o capitalismo é tecnologicamente dinâmico, não apenas por causa da capacidade do empreendedor inovador, mas devido às leis da competição econômica e das condições de luta de classe. Havendo flexibilidade, os trabalhadores se ajustam, com novas formas de aprendizagem, como o EAD.

Na sociedade contemporânea a grande velocidade das transformações possibilitadas pelas emergentes tecnologias da informação gera impactos nas profissões, que passam a ser cada vez mais especializadas, podendo ganhar novos rumos e novas perspectivas. Para Peter Drucker, 1994 houve uma profunda mudança de valor do ensino universitário, diminuindo-o.

A tecnologia avança rapidamente e para Moran (2000) o desenvolvimento da educação atual não é uma questão meramente técnica. Ensinar e o aprender devem ser adequados a transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

4 | ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior privado ocupa hoje mais de 75% das matrículas no Brasil. Surgiu na Constituição de 1891 e se firmou definitivamente a partir de 1998, quando foi regulamentado com autorização e avaliação do poder público pelo Decreto 2306 de 1997, que define a figura empresarial. A expansão quantitativa do ensino privado iniciou-se na década de 1970, atendendo expectativas do mercado em busca da realização pessoal e de ascensão social. Entre 1960 e 1980 o crescimento do número de matrículas do setor privado foi de mais de 800%, com a criação de instituições isoladas e aumento de cursos e vagas. Na seqüência, a década perdida de 1980 gerou estagnação do setor, com a longa crise financeira e a interferência do Estado (SAMPAIO, 2011).

Na década de 1990 surgiram políticas públicas e ações de empreendedorismo com bons resultados. Houve corrida para a criação de universidades privadas, com a maior autonomia universitária da Constituição de 1988. Como resultado disto, entre 1985 e 1996 o Brasil passou de 20 para 64 universidades, sendo a maioria delas privada. Nesta época também ocorreu uma mudança qualitativa da estrutura universitária privada marcada pela desconcentração regional e interiorização, bem como com a diversificação da oferta de cursos, com a fragmentação de carreiras orientada para ampliar e diversificar a clientela do mercado (SAMPAIO, 2011). Outro elemento de grande impacto na expansão da educação privada foi o decreto 2306 de

19/08/1997, que estabelece novos direitos civis e comerciais.

No final do século XX e no início do século XXI a expansão do setor do ensino superior privado prosseguiu com a estabilidade proporcionada pelo Plano Real, apesar da atuação burocrática do Ministério da Educação, focada no acesso e na qualidade do ensino. Na primeira década do novo século as matrículas do ensino superior dobraram, alcançando mais de 5 milhões, e apresentaram uma crescente participação do setor privado. Apesar disto tudo, o sistema de ensino superior apresentava taxas decrescentes de matrículas e uma relação difícil e ociosa de candidato/vaga da ordem de 0,5 e 0,9, nos setores privado e público, respectivamente. O gargalo provocado pela estagnação do secundário era a causa daquela situação. A resposta do mercado privado foi a atração através de quatro novos artifícios, saídas para superar a crise (SAMPAIO, 2011).

O primeiro artifício foi a regionalização e interiorização da oferta. Assim, as vagas nas regiões mais subdesenvolvidas do Nordeste, Norte e Centro-Oeste cresceram em detrimento ao Sul e Sudeste que permaneceram estagnadas. O EAD entra nesta estratégia de descentralização, sem novos Campi, substituídos por pólos. Entre 2000 e 2008 só uma universidade privada foi criada no país. O segundo artifício utilizado é a criação de novas carreiras pelo setor privado resultantes de atividades que anteriormente prescindiam da formação superior, tais como: chef de cuisine, designer de móveis (marceneiro), profissionais de moda, beleza e estética e outros. Estes cursos ganharam *glamour* e o pretense mercado de luxo, permitindo contornar um Estado regulador das profissões tradicionais e um mercado fraco. O terceiro artifício é o desenvolvimento de cursos não tradicionais com conteúdos e formas muito diversas, geralmente com ênfase nos cursos de pós-graduação *latu-sensu*, presenciais ou a distância. O quarto artifício baseava-se na oferta de cursos de graduação tradicionais em EAD, tanto pelo setor privado quanto público, com crescimento muito acentuado, possível pela inovação proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação TIC, com redução dos custos e ampliação dos mercados (SAMPAIO, 2011).

Assim, as quatro estratégias utilizadas para superar a falta de candidatos, as altas taxas de evasão e a estagnação demonstram criatividade e a replicação de experiências já realizadas em países mais desenvolvidos, onde esta crise de clientela ocorreu há mais tempo, como nos EUA e Europa. Também, desempenharam destaque a necessidade da educação continuada e da reciclagem profissional, além do aumento da expectativa de vida e da dilatação do período produtivo como estratégias para a criação do novo ciclo do setor privado. Pode-se afirmar que o setor privado do ensino superior brasileiro vive hoje com atraso a incorporação da produção *just in time* e o deslocamento da esfera da produção para o consumo no capitalismo, expresso por Harvey, 1989. Os produtos educacionais são customizados com a finalidade de induzir o consumo, mantendo e fazendo crescer a demanda.

Há no Brasil 2069 instituições privadas de ensino (90% do total), com 40% tendo finalidade lucrativa. Apesar das dificuldades apresentadas, há um segmento

da educação superior que vai muito bem. É formado por instituições privadas que se associam a bancos, que lançam IPO (Initial Public Offering) de ações na Bolsa de Valores ou se integram a redes internacionais de ensino. Esta situação traduz o ápice do amadurecimento do setor ocorrido a partir do Decreto 2306 de 1997, quando as instituições assumiram finalidade lucrativa. Do universo de mais de 2 mil instituições, apenas 36 grupos educacionais possuem ações na Bolsa de Valores, que são as de maior peso no setor, tanto em porte quanto em número de matrículas (SAMPAIO, 2011). As principais empresas deste segmento são: Kroton, Estácio, Ser Educacional e Anima; com porte muito destacado (KOIKE, 2016).

Quanto à localização regional, existem dois processos em curso no setor do ensino superior privados. De um lado, há a concentração de matrículas nos grandes centros urbanos do Sudeste. De outro, comparecem um grande número de instituições de pequeno porte no interior, freqüentemente associadas com grandes grupos educacionais, através de franchising, representação, EAD e outros. Este processo alimenta o ingresso no mercado de uma grande quantidade de alunos da classe média C, do contingente de cerca de 20 milhões de brasileiros deste segmento social. Quanto à dimensão do mercado potencial brasileiro ele é ainda bastante grande, exigindo estratégias comerciais adequadas. Hoje apenas 19% dos jovens entre 18 e 24 anos freqüentam a educação superior (I. P. E. A. PNAD 2009, 2010). Esta proporção é inferior a média de 30% dos países industrializados e dos vizinhos, como Chile e Argentina (SAMPAIO, 2011).

Em síntese, o cenário do setor de ensino superior privado é muito competitivo e a entrada e permanência empresarial exigem atitudes inovadoras e agressivas. Com o aumento do porte, as associações e o EAD torna-se possível a luta pela concorrência através da redução das mensalidades.

5 | TRABALHO, PERFIL PROFISSIONAL E ENSINO

É importante destacar que as mudanças econômicas e sociais ocorridas na sociedade contemporânea se refletem em novas demandas ao ensino, onde a formação em nível superior passa a ser condição cada vez mais requerida para o ingresso no mercado de trabalho. Além disto, a necessidade de formação continuada para atualização e adequação a vida profissional, aponta para os novos caminhos onde o ensino a distância se apresenta como alternativa mais viável, pois permite aprendizagem em qualquer lugar e horário.

Para melhor compreender esta mudança é preciso aprofundar o estudo e dar a ele um tom mais crítico. O trabalho está em transformação, em sincronia com as mudanças do capitalismo. Há um íntima relação entre a reestruturação produtiva, a estrutura de trabalho e as configurações do ensino público e privado, presencial e a distância e outras (GUERRA, 2010).

A hegemonia do capital financeiro, com sua volatilidade, rapidez e operação de curtíssimo prazo de especulação, caracterizam o extrato financeiro superior. Assim, há uma nova dinâmica do capital financeiro com o ciclo encurtado, formando uma burguesia rentista, com ganhos resultantes da transferência do circuito da produção e troca. Para o mundo do trabalho a situação é muito diversa, a mão de obra torna-se de uso flexível e descartável (DRUCK e FILGUERIAS, 2007).

Em síntese, a flexibilização do trabalho impera com a terceirização, precarização, pluri-emprego, rotatividade, instabilidade e o sobre-trabalho. A concorrência pelo trabalho aumenta exigindo cursos e treinamentos voltados à especialização e atualização. O empreendedorismo coloca-se como uma nova alternativa de inserção profissional. Tudo isto gera nova cultura do trabalho, onde o trabalhador se responsabiliza pela própria empregabilidade, com cursos e programas de treinamento, estabelecendo a sua formação continuada. A crise do fordismo dos anos 1970 é sucedida pela reestruturação produtiva, onde o trabalho assume novas formas de dominação (DRUCK, 2002).

O perfil do trabalhador hoje almejado pelo mercado é: não especializado, não regulamentado, polivalente e multifuncional. Ele deve desenvolver competências e habilidades voltadas ao mercado, com certificados que garantam a competitividade e a adaptação. Esta perspectiva atende orientações do Banco Mundial e entidades internacionais e nacionais que prescrevem políticas públicas e privadas (GUERRA, 2010).

Do lado da oferta, recentemente expande-se bastante o setor educacional privado, com a participação nos cursos de graduação e outros de menor duração, atendendo a lógica do mercado e o interesse empresarial. O ensino a distância se coloca nesta estratégia de instrumentalização da educação, representando grande nicho de mercado.

Hoje há três modalidades de ensino: híbrido, semipresencial e a distância. O híbrido (*blended learning*) combina o aprendizado *on-line* e *off-line*, onde o aluno estuda virtualmente onde e quando quiser e também com os colegas e tutor em encontros presenciais. O ensino *on-line* se desenvolve em aprendizagem em plataformas virtuais. Os encontros presenciais limitam-se às avaliações e outros, obedecendo a legislação vigente. O ensino semipresencial aproveita os 20% da carga horária total do curso, permitida pela legislação.

É claro que a evasão dos alunos dos cursos de ensino a distância preocupa os professores, tutores e demais envolvidos. O learning management system - LMS e os ambientes virtuais de aprendizagem - AVA são os principais meios de suporte a educação *on line*. Ambos devem ser integrados. A Web 2.0 opera na integração das ferramentas de comunicação num todo dinâmico e mutável, onde os alunos atuam de forma colaborativa e descentralizada, base da cultura contemporânea.

Porém, é preciso evitar a banalização do ensino, a superficialidade e

precarização da educação superior e do ensino. Um bom exemplo do que deve ser seguido é o da projeto Universidade Aberta do Brasil, maior sistema nacional de educação superior do país com 830 polos; e é voltada a formação de professores de educação básica pública.

6 | LEGISLAÇÃO REGULATÓRIA DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

É fundamental que o empreendedorismo e os novos negócios ocorram em conformidade com a legislação pertinente à questão no país. É essencial que a EAD possua regulamentação. Tanto é importante isto, que só a partir de sua existência que este cresceu e adquiriu maturidade. Quanto aos seus aspectos históricos e o quadro normativo, a educação à distância foi introduzida no sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), nos seus artigos 80 e 87 (BRASIL, 1996). É importante verificar a evolução dos conceitos relativos ao EAD na legislação brasileira. Assim, de acordo com o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o conceito de Educação a Distância é definido, como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos (BRASIL, 1998). Com o avanço na disseminação das novas tecnologias da informação e da comunicação, este conceito foi redefinido pelo decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Pelo Decreto 5.622, de 19/12/2005 (BRASIL, 2005), quando este foi equiparado ao ensino presencial da educação básica até o nível superior, passo importantíssimo para a consolidação e crescimento do EAD no país. Neste documento o ensino a distância é a modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversas (BRASIL, 2005).

A infra-estrutura educacional é requisito básico para os Referenciais de qualidade do MEC. As redes institucionais de ensino são formadas por sua sede e os diversos polos de apoio presencial. Isto deve ocorrer em conformidade com a legislação pertinente à questão no país. No credenciamento do Polo de Apoio Presencial há necessidade de um projeto único, que contemple em seus indicadores uma descrição completa quanto implantação, as instalações físicas, a equipe de técnico-administrativo, coordenadores, tutores, recursos tecnológicos, laboratórios de informática e biblioteca.

De forma focada, a Portaria Normativa nº 2 (BRASIL, 2007 b), de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. O documento *Referenciais de Qualidade para educação superior a distância* do MEC apresenta orientações que são fundamentais para o alcance da qualidade do ensino e aprendizagem, alvo no planejamento e organização de um curso a distancia.

Trata também o RQEAD a fundamental relação entre o EAD e os encontros

presenciais, voltada à superação do isolamento e a evasão dos alunos, que é cobrada por 12 pontos diferentes e basilares, definido e valorizando principalmente o papel estratégico dos pólos de apoio descentralizados.

7 | PROJETOS DOS NOVOS ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento de novos espaços de aprendizagem pode ser interpretado como uma resposta a mudança no perfil do estudante, nativo digital, pois cresce na era da televisão e da internet, com novas expectativas sociais e culturais (VALENTI, 2015).

Hoje é importante verificar-se a contraste entre os paradigmas do campus universitário tradicional e as tele universidades equipadas com sistemas de aprendizagem interativa e cooperativa acessíveis de qualquer lugar e tempo. As dimensões e características da infraestrutura e os custos de operação são completamente diferentes, com uma redução drástica (LÉVY, 1999). As mudanças na organização dos espaços das escolas é marcada por: novas configurações das salas de aula; otimização da infra-estrutura, com a intensificação do uso dos espaços no tempo; flexibilidade de horário de uso; e horários flexíveis e menor deslocamento.

A onda de mudança teve um importante incremento nos últimos anos, especialmente no EUA. A ênfase tem sido principalmente a transformação das edificações existentes numa atitude de reforma e reciclagem. Os novos recursos tecnológicos e o aprendizado mais centrado no aluno e no trabalho impõem espaços mais flexíveis em tamanho e disposição do mobiliário. O trabalho atual é baseado em atividades em equipe e de natureza colaborativa, frequentemente de forma virtual e remota, exigindo funcionários mais proativos, criativos e integrados. As instituições universitárias norte-americanas buscam acompanhar estas mudanças laborais (RATHS, 2014).

O processo de avaliação do ensino-aprendizagem é definido como contínuo, visando permanente acompanhamento dos alunos, na dimensão presencial e a distancia. Também é dada forte ênfase na avaliação institucional em seus diversos componentes da organização pedagógica, do corpo docente, de tutores e do técnico-administrativo, bem como das instalações físicas; desembocando numa meta avaliação crítica do sistema.

Na seqüência, há uma preocupação do emprego de equipe multidisciplinar, propícia a enfrentar o desafio do planejamento, implementação e gestão do EAD. A gestão acadêmico administrativa também é destaque, diante da necessidade de integração institucional, fundamental diante da complexidade do EAD.

Finalmente, é destacada a necessidade da sustentabilidade financeira, importante diante do volume de investimentos iniciais exigidos pelo EAD, onde a consonância entre o projeto político-pedagógico, suprimento de insumos, infra-estrutura e a oferta de vagas no tempo é decisivo ao sucesso do empreendimento.

Também, deve agir para a formação continuada de docentes, para garantir que estejam aptos a trabalhar com os diversos recursos. O novo paradigma mostra que ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espacial e temporal, tanto pessoal, como de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Assim, não basta a instituição de ensino equipar o seu espaço com os mais modernos recursos tecnológicos se não houver mudança na prática pedagógica.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD constitui uma oportunidade para a democratização do acesso à ensino superior devido ao seu menor custo e a melhor oferta e abrangência espacial e temporal, possível com a evolução das TIC, particularmente apropriado para educação profissional e tecnológica.

A escola como um recinto confinado é incompatível com os meios de comunicação modernos, onde é necessária a troca entre as experiências polivalentes. A velocidade das transformações das práticas profissionais e dos conhecimentos teóricos altera o papel do professor, pois as informações são disseminadas por recursos midiáticos. A própria disposição da sala de aula deverá mudar com a utilização dos recursos eletrônicos, além de propiciar as discussões em grupo e toda a instituição escolar.

A sociedade está mudando como um todo e na sua forma de ensinar e aprender. Em um ambiente de crescente interconectividade, a educação é ainda o caminho mais adequado para transformar a sociedade para um futuro mais livre e edificante. No ambiente virtual de aprendizagem, se realiza a interação e comunicação entre professores e alunos, presentes em locais diversos, pois há muitas ferramentas virtuais, de natureza síncrona e assíncrona. Cada ferramenta virtual possui seus atributos, que levam a vantagens e desvantagens, limitando e delimitando o seu emprego.

A legislação brasileira impõe diretrizes para a oferta do ensino a distância de qualidade, que devem ser incorporadas nas iniciativas para adequação dos espaços de aprendizagem às normas. Apesar da menor utilização destes, se considera como essenciais para o sucesso. As sedes e os pólos de apoio devem trazer inovações e não reproduzir os espaços convencionais e tradicionais, produto de concepções industriais ultrapassadas.

O emprego crescente das TIC gera ferramentas de aprendizagem potentes que devem conter concepções pedagógicas e espaços de aprendizagem inovadores. O uso destas ferramentas nos AVAs revoluciona o ensino e aprendizagem como forma de criação conjunta do conhecimento, atuando na redução da evasão, pela melhor qualidade da comunicação motivadora dos alunos e agentes do EAD.

A incorporação das tecnologias na educação levará a um ensino cada vez mais híbrido, onde coexistirão os momentos de atividades virtuais e presenciais, que

possibilitarão o maior engajamento e o aprendizado efetivo do aluno, sem a distinção entre as metodologias de ensino presencial e a distância. Para os cursos de formação contínua o aluno tende a depender cada vez mais do espaço virtual e cada vez menos do espaço real.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

Brasil. Congresso Nacional. Lei n. 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.494 de 10 de Fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências (referente ensino a distância) (revogado pelo Decreto no 5.622). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

DRUCK, Graça. Flexibilização e precarização: formas contemporâneas de dominação do trabalho — Introdução. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, jul./dez. 2002.

_____; FILGUERIAS, L. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.10, n. 1, 2007.

DRUCKER, Peter F.; DRUCKER, Peter Ferdinand. **Post-capitalist society**. Routledge, 1994.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serv. Soc. Soc. São Paulo**, n. 104, p. 715 – 736, out/dez. 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

KOIKE, Beth. Sob gestão nova, Estácio eleva lucro no trimestre. **Valor Econômico**, 11 de novembro de 2016, B7.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Anderson M. M. et ali. Um enfoque empreendedor para a educação a distância. **Produção on line**. Vol. 2/número 1/junho de 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. 2007.

Ministério da Educação e Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: 2014.

MORAN, José Manuel. Aprendizagens inovadoras com tecnologias. **Informática na Educação**. V(3), n. 1, setembro 2000, p. 141 – 144.

NETO, F. J. S. L. Educação a Distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas. **Retrieved January**, v. 16, p. 2003, 1998.

PASTORE, José. Defasagem entre tecnologias e a educação. **O Estado de São Paulo**. 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,defasagem-entre-tecnologias-e-a-educacao,1134297,0.htm>> Acessado em: 27.05.2016

ROPOLI, E. et al. **Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador**. Campinas, SP: EAD Unicamp, 2002.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior**, 2011.

SILVA, Luiz F. S. da; REIS, Marcia C. dos; STURION, Leonardo. A importância do empreendedorismo como fator de inovação na educação. *UNOPAR Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, V. 13, n.1, p.85 – 90, jun. 2012.

SQUAIELLA, R.B.F.; RIGHI, Roberto. Development Prospects for Distance Higher Education in Brazil – New Technologies for the Construction and Dissemination of Education. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 3, p. 73-83, 2015.

SCHLÜNZEN Jr., Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. In: **ETD–Educação Temática Digital** 10 (2009), 2, pp. 16 – 36.

VALENTI, Mark S. Beyond active learning: transformation of the learning space. **Educase Review**. Jul./Ago. 2015. P. 30 – 38.

USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Raquel Martins Fernandes Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso no Campus Cuiabá -
Bela Vista
Cuiabá – MT

Paulo Alves Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso Campus São Vicente
Cuiabá – MT

Daiara Colpani

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus – AM

Fernanda Silveira Carvalho de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Mato Grosso no Campus Cuiabá -
Bela Vista
Cuiabá – MT

Rodrigo Ribeiro de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo
São Paulo - SP

de educação e ética ambiental, com predomínio da autonomia e criatividade dos estudantes para com as postagens. Através do artigo relacionam-se os resultados pedagógicos destas atividades com alguns referenciais teóricos na educação como: o pensar complexo de Matthew Lipman e Antoni Zabala, a autonomia de Paulo Freire, pensamento narracional de Hannah Arendt e os conceitos das NTICs, tais como: cibercultura de Pierry Lèvy, Sociedade em Rede de Manuel Castells. A pesquisa utilizou-se da documentação direta, pesquisa de campo e a aplicação de questionários. Considera-se que os objetivos propostos pela AMBIÉTICA foram atingidos, uma vez que a temática ambiental e outras de cunho social, foram amplamente debatidas, na perspectiva de reações ulteriores que, para além dos limites da sala de aula, produziram autonomia e um pensar complexo. **PALAVRAS-CHAVE:** Novas tecnologias educacionais; redes sociais, ensino, educação ambiental, ética ambiental.

USE OF SOCIAL NETWORKS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: The AMBIÉTICA page is five years old, created on Facebook and administered by the students of the 5th

RESUMO: A página AMBIÉTICA possui cinco anos, criada no Facebook e administrada pelos estudantes do 5º semestre de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *campus* Cuiabá, Bela Vista, como atividade da disciplina de Ética Ambiental - CQA 316. A página objetiva a interação entre os conteúdos

semester of Environmental Management Technology of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso, Cuiabá campus, Bela Vista, as an activity of the discipline of Environmental Ethics - CQA 316. The page aims at the interaction between education content and environmental ethics, with a predominance of students' autonomy and creativity towards posts. Through the article the pedagogical results of these activities are related to some theoretical references in education such as the complex thinking of Matthew Lipman and Antoni Zabala, Paulo Freire's autonomy, Hannah Arendt's narrative thinking and the concepts of NICTs such as: cyberculture by Pierry Lèvy, Network Society of Manuel Castells. The research utilized direct documentation, field research and the application of questionnaires. It is considered that the objectives proposed by AMBIÉTICA were reached, since the environmental and other social issues were widely debated, in the perspective of later reactions that, beyond the limits of the classroom, produced autonomy and a complex thinking.

KEYWORDS: New educational technologies; Social networks; Teaching; Environmental education; Environmental ethics.

1 | INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IF's) são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008). O formato característico da fundação dos mesmos evidencia uma perspectiva de formação profissional e tecnológica com objetivo de favorecer a “consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (BRASIL, 2008, p. 02), que remetem a um ensino não meramente tecnicista, como afirmam Afonso e Gonzales (2016, p. 719):

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é historicamente influenciada por diferentes concepções de formação, dentre elas a que defende uma formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, implicando em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho; ou a que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na perspectiva da politécnica, com foco na formação integral do trabalhador.

Neste sentido, disciplinas de formação humanística coadunam neste processo e no intuito de fomentar o viés tecnológico junto ao social é que se propôs o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), bem como redes sociais, tal como o Facebook, em atividades didático-pedagógicas no âmbito do ensino-pesquisa-extensão de maneira indissociável.

Neste contexto, observou-se que a página AMBIÉTICA, na rede social Facebook, atualmente é a maior rede social do mundo, para além de seus 2,27 bilhões de usuários ativos mensais, no mundo, com 130 milhões no Brasil. Os usuários ativos são aqueles que efetuaram *login* no Facebook durante os últimos 30 dias (STATISTA,

2018a; STATISTA, 2018b).

Fez-se uma análise da repercussão da rede social, através dos comentários, compartilhamentos, curtidas e publicações que foram realizados na linha do tempo AMBIÉTICA, por meio dos conceitos revisados da literatura educacional: pensar complexo de Matthew Lipman e Antoni Zabala, autonomia de Paulo Freire, pensamento narracional de Hannah Arendte, e os conceitos relativos às novas tecnologias de informação e de comunicação (NTICs), tais como: cibercultura de Pierry Lèvy e Sociedade em Rede de Manuel Castells, além de avaliar as três edições do CURTABLV (Festival de Vídeo Curta Metragem Ambiental), 2013, 2014 e 2015, a partir da sua repercussão e participação da comunidade escolar.

O artigo analisa e busca compreender a contribuição da AMBIÉTICA, em redes sociais, para a formação educacional do estudante e para a efetivação do tripé ensino-pesquisa-extensão.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL

A linguagem digital é uma nova forma de comunicação social advinda das novas tecnologias, que foram desenvolvidas ao longo dos últimos anos, as quais influenciam a vida social e se relacionam com os diversos campos do saber humano. Conceitos como Sociedade em Rede (CASTELLS, 2013), Galáxia da internet (CASTELLS, 2003), Cibercultura (LÉVY, 1999b), Virtualização (LÉVY, 1999c), e Inteligência Coletiva (LÉVY, 1998), configuram a linguagem digital. Estas novas formas de comunicação têm como ferramentas as novas interfaces das tecnologias da informação desenvolvidas a partir da década 1970, com a criação do computador e a inserção da internet a partir da década de 1990, as quais influenciaram a vida social e se ramificam com os diversos campos do saber humano.

Castells (2013, p. 39) afirma que se tem uma sociedade em rede vivendo a Era da Informação, o que pode alterar profundamente a cultura, o modo de produção e os fluxos da informação. E, ainda, que devido à penetrabilidade em todas estas esferas da vida humana, a revolução da tecnologia da informação será o ponto inicial para analisar a complexidade de uma nova economia, sociedade e cultura em formação.

Lévy (1995, p. 04) explica que novas formas de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a sua própria inteligência estão dependendo de dispositivos informacionais de todos os tipos. A cada dia que passa, a escrita, a leitura, a visão, a audição, a criação e a aprendizagem são capturadas pela informática, que avança a cada momento.

Estes avanços, Lévy (1999b, p. 17) denomina de cibercultura e os entende como um conjunto de técnicas, materiais ou intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que foram desenvolvidos com o crescimento

do ciberespaço. Sobre o ciberespaço, para o autor, é a própria rede se configurando também como um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Especificando não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas o universo de informações que a mesma abriga, como os seres humanos que navegam e alimentam este universo.

Para Lévy (1999b, p. 46), a virtualidade constitui um traço distintivo da nova face da informação, uma vez que a digitalização é o fundamento técnico da virtualidade. Sobre o projeto de Inteligência Coletiva, Lévy (1998) explica que supõe um abandono da perspectiva de poder, uma vez que procura abrir o vazio central, o poço da clareza, que permite o jogo com a alteridade, a quimerização e a complexidade labiríntica.

Castells (2003, p. 07) explica que a internet passou a ser a sustentação tecnológica para as organizações na Era da Informação: a rede é como um conjunto de nós interconectados. A formação das redes envolve práticas humanas antigas, porém as redes ganharam vida nova apenas neste tempo, constituindo-se em redes de informação intensificadas pela internet.

A industrialização iniciou o homem na era dos maquinários. Esta inserção, passagem da modernidade à contemporaneidade impôs os novos modos de viver a vida, trazendo novas necessidades de comunicações e da influência das redes sociais nas cotidianidades das pessoas, ou seja, as “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática” (LÉVY, 1995, p. 4).

Cada vez mais as pessoas se apresentam conectadas nas redes informáticas e dependentes das mesmas, seja para comunicar, trabalhar e/ou como forma de entretenimento. No âmbito educacional, as novas tecnologias são altamente questionadas quanto aos seus prós e contras. Considera-se de extrema importância que a escola seja, enquanto unidade educadora, adaptada aos novos conceitos tecnológicos para, assim, atender de modo satisfatório as exigências da modernidade. Entretanto, ocorre com frequência:

(...) excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, “anestesiando” a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social. Saturação e superabundância ameaçam o navegador da Internet que, como certas pesquisas mostram, não tira partido das riquezas de informação pertinente, não estando formado para ir diretamente ao essencial (MARCHESSOU, 1997, p. 15).

Portanto, é papel do professor atuar, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas também como mediador participativo, sabendo ensinar a selecionar os instrumentos, canais e documentos necessários de acordo com os aspectos pedagógicos.

O computador e tantas outras novas tecnologias, anteriormente, eram usados apenas como aparatos de estudos e pesquisas conduzidas por especialistas. Com o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas, principalmente, as promovidas com o advento da internet, começam a surgir na sociedade novas formas de comunicação

e organização das atividades humanas. Dentre estas se destacam as redes sociais virtuais que são um importante instrumento de socialização universal, possibilitando as inter-relações pessoais e a troca de informações entre pessoas que distam milhares de quilômetros em alguns instantes.

A página AMBIÉTICA foi criada no Facebook pelos estudantes do 5º semestre do Curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Cuiabá Bela Vista, e a sua fundação ocorreu em 15 de outubro de 2012, em atividade da disciplina de Ética Ambiental, em que educador e estudantes propuseram um meio de compartilhar conhecimentos e gerar conteúdos procedimentais e atitudinais da Ética Ambiental, a princípio sugeriram a criação de um blog, depois, com o crescimento do Facebook, este foi escolhido como plataforma de conhecimento e interação social. O nome Ambiética foi criado pelos próprios estudantes, em uma junção de ‘ambi’ de ambiente e ética, em alusão à própria disciplina.

A metodologia didática utilizada foi a comunidade de investigação, que possui atividades de metodologia de cunho cooperativo (SHARP; SPLITTER, 1998). A comunidade de investigação cria, enquanto prática pedagógica, um ambiente de uma construção ativa, criteriosa, participativa e autocorretiva do conhecimento, através de temas/problemas filosóficos, partindo da realidade circundante e permite propiciar a construção de novos significados em um encontro efetivo com conceitos e conteúdos, novos e diversos em uma troca de saberes e descoberta de valores, que resulte em construção cultural.

Através da metodologia da comunidade de investigação, o educador favorece um ambiente de investigação sobre temáticas relativas ao conteúdo programático da disciplina e a partir das pesquisas e debates, as produções e/ou pesquisas dos estudantes são compartilhadas na página, e como se trata de um recurso também visual, os estudantes são incentivados a relacionar a ética ambiental com a educação ambiental, no sentido de formação de opinião. Ao mesmo tempo, os estudantes aprendem a usar recursos diversos nas postagens: fotos, músicas, filmes, reportagens, artigos produzidos, dentre outros. As postagens são o resultado de atividades de ensino e de pesquisa desenvolvidas durante o semestre. Os conteúdos compartilhados variam entre assuntos ambientais, como: poluição, aquecimento global, extinção de animais, entre outros, até assuntos reflexivos acerca da fome mundial, preconceito racial, etc. Os conteúdos postados, muitas vezes, se inter-relacionam com dados geográficos, estatísticos, diferentes estruturas e jogos de linguagem, humor, frases filosóficas, ou seja, incentivam a interdisciplinaridade de assuntos já discutidos em ambiente escolar trazendo-os às redes sociais.

Desde sua fundação, a página da AMBIÉTICA é um espaço virtual que serve como meio de exposição da temática ambiental, além de, anualmente, ser palco para o CURTABLV. Os vídeos do mesmo ficam expostos na AMBIÉTICA (durante o período estipulado pelo regulamento, que varia entre sete a quinze dias), em que o

vídeo com maior número de ‘curtidas’ é vencedor na categoria júri popular, possuindo também uma premiação da categoria do júri técnico (tendo como critérios de avaliação a abordagem do tema, a criatividade e o conjunto da produção em nível técnico).

3 | PENSAMENTO AUTÔNOMO NA ALDEIA GLOBAL

Seguem alguns conceitos-chave e possíveis autores de referência para a proposta de uma educação para a cidadania planetária, em educação profissional e tecnológica, tais como: pensar complexo, a partir do referencial de Matthew Lipman e Antoni Zabala; autonomia, de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*; e pensamento narracional de Hannah Arendt, em *A Vida do Espírito* para observar a página AMBIÉTICA, através dos três conceitos em questão. Faz-se necessário avaliar, a partir de critérios pedagógicos, a fim de esclarecimentos, visto que a introdução de novas tecnologias educacionais no meio escolar, frequentemente, encara desafios e polêmicas quanto a sua eficiência e eficácia na relação ensino/aprendizagem.

Para Lipman: “O pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções.” (LIPMAN, 1995, p. 33) produzindo significados. É preciso um pensar “conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (LIPMAN, 1995, p. 37), o pensar complexo. No artigo *Caring as Thinking*, Lipman acrescenta a excelência do pensamento proposto, em *O Pensar na Educação*, a dimensão afetiva e de sensibilidade, em que *caring thinking* foi traduzido no Brasil por pensar cuidadoso. No fragmento abaixo se percebe, em resumo, as características do pensar complexo:

Quando pensamos criticamente, estamos aplicando ao nosso pensar regras, critérios, normas, razões e prescrições que são racionais e adequadas para este fim. Quando pensamos criativamente, estamos inventando caminhos para expressar a nós mesmos ou o mundo ao nosso redor; estamos tentando ultrapassar os caminhos que pensamos no passado; estamos imaginando detalhes de mundos possíveis e propondo inovações não precedidas. Quando pensamos cuidadosamente, somos atenciosos com o que achamos importante, com o que temos sentimentos afetivos, com aquilo que nos exige, requer ou necessita para pensar sobre ele (LIPMAN, 1995, pp. 1-13).

Este pensar é alcançado em um ambiente em que o educador e o educando possuam como competência, em sua *práxis*, a autonomia do pensar e agir (FREIRE, 1996). Freire (2001, p. 13) afirma: “Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção e os sentimentos”. O diálogo e a criação rompem a passividade, permitindo aos participantes do processo de aprendizagem interferir, significativamente, em seu meio social (FREIRE, 1996). A curiosidade, para Freire (1996), impulsiona a busca por esclarecimentos, em uma construção histórica que através do diálogo permite compreender o outro. Para Freire (1987, p. 29): “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que,

ao ser educado, também educa”. A educação permite ao homem, enquanto fonte de conhecimento, intervir na realidade e mudar a história, a política, o mundo, em um processo de construção autônoma. A pessoa pode sair de uma condição subjugada e se tornar um agente modificador da realidade.

Para Hannah Arendt, esta *práxis* é possível através da criação que se encontra dentro da *vita activa* que envolveria não apenas a dimensão pública, mas o labor (atividade biológica), a ação e o trabalho e produção (do artificial).

As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido se tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual viemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou que o estabeleceu através da organização, como no caso do campo político (ARENDR, 2001, p. 31).

Quem cria expressa, em um pensamento narracional, que não reduz o complexo ao conceito, mas reconstitui os significados pela imaginação. Já a percepção difere da intuição e expressão, visto que a primeira é um juízo de existência sobre o belo (Arte), mas não é suficiente para a produção artística (AGUIAR, in BIGNOTTO, 2003, p. 218).

Segundo Arendt (2001), o *pensamento narracional* produz a reconciliação efetiva dos homens com as suas experiências, em uma criticidade não abstrata e um desvencilhar da passividade, estimulando um pensamento autônomo (idem, p. 224). Nesta perspectiva, Lipman, Freire e Arendt se encontram em dimensões epistemológicas, do primeiro se encontram com as dimensões política e estética dos outros autores respectivamente.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa se constituiu de três etapas: 1) Pesquisa Bibliográfica; 2) Pesquisa Documental e 3) Pesquisa de Campo. Na pesquisa bibliográfica se realizou a leitura de arquivos e livros sobre os temas predominantes no presente artigo, como: redes sociais, ética e educação ambiental. E na pesquisa documental foi realizada a avaliação de dados qualitativos e quantitativos da página AMBIÉTICA do Facebook. Os dados qualitativos analisados consistem nos conteúdos compartilhados, comentários realizados e sua respectiva relevância baseada nos conceitos: pensar complexo, autonomia e pensamento narracional. Já os dados quantitativos analisados consistem no número de ‘curtidas’, comentários e compartilhamentos de postagens realizados na AMBIÉTICA, assim como no número de pessoas que ‘curtiram a AMBIÉTICA, no período de 15 de outubro de 2012 até o dia 6 de abril de 2016.

A pesquisa de campo consistiu na aplicação de questionários com questões relacionadas à página AMBIÉTICA do Facebook e ao CURTABLV. Foram aplicados dois questionários: A - elaborado para estudantes administradores da página AMBIÉTICA; B- elaborado para estudantes participantes do CURTABLV. Ambos foram constituídos por onze questões e estas foram baseadas nos conceitos do pensar complexo de

Matthew Lipman e Antoni Zabala, autonomia de Paulo Freire e pensamento narracional de Hannah Arendt. Cada questionário consistiu em dez questões objetivas, com cinco alternativas cada e uma questão aberta.

As questões estão disponíveis a seguir com suas respectivas palavras-chave em **negrito**.

Questionário A:

1. Após conhecer, interagir e publicar na **página AMBIÉTICA**, responda baseado (a) em sua experiência: a) Você desenvolveu maior **críticidade** sobre determinado tema? b) Você teve novas ideias/ desenvolveu sua **criatividade**? c) **Pesquisou e elaborou**, por si mesmo, suas postagens? d) Mudou algo no seu **modo de agir e/ou pensar** sobre o meio ambiente? e) Você considera que estas atividades tenham contribuído para a construção de um **conhecimento significativo**? f) Considera ser importante atividade como esta na **ética ambiental**? g) Você sugeriu/ divulgou a página para seus amigos do Facebook? Contribuiu para a **repercussão** da página? h) Considera a página AMBIÉTICA um meio de publicação favorável para expor seu **ponto de vista** para as pessoas?
2. Sobre o **Festival de Vídeo Curta Metragem Ambiental**, responda: a) Este contribui para **aprendizagem** na ética ambiental? b) Este contribui para a **divulgação da página AMBIÉTICA**?
3. Qual foi sua **percepção** ao presenciar/ participar do Festival de vídeo curta metragem pela página AMBIÉTICA?

Questionário B:

1. Após conhecer a **página AMBIÉTICA** no Facebook, responda baseado (a) em sua experiência: a) Você desenvolveu maior **críticidade ou criatividade** sobre determinado tema? b) Mudou algo no seu **modo de agir e/ou pensar** sobre o meio ambiente? c) Você sugeriu/ divulgou a página para seus amigos do facebook? Contribuiu para a **repercussão** da página? d) Considera a página **AMBIÉTICA** um meio de publicação favorável para expor seu **ponto de vista** para as pessoas?
2. Sobre o **Festival de Vídeo Curta Metragem Ambiental**, responda com sua opinião: a) Este contribui para maior **aprendizagem e críticidade** sobre temas relevantes? b) Este desperta a **criatividade dos estudantes** durante seu desenvolvimento? c) Esta atividade é considerada importante para o **desenvolvimento do estudante**? d) Este contribui para a **divulgação da página AMBIÉTICA**? e) Considera o **Festival** de vídeos curta metragem um meio de publicação favorável para expor seu **ponto de vista** para as pessoas? f) Você considera que este Festival tenha contribuído para a construção de um **conhecimento significativo**?
3. Qual foi sua **percepção geral** ao presenciar/ participar do Festival de vídeo curta metragem pela página AMBIÉTICA?

O questionário A foi aplicado para as seguintes turmas: - 5º semestre de Gestão Ambiental/G.A (matutino/noturno); - 6º semestre de Gestão Ambiental (noturno)

e - 8º semestre Ensino Médio Integrado em Química (vespertino); em 2016; sendo estas turmas administradoras da AMBIÉTICA no semestre; abaixo a quantidade de estudantes que responderam ao questionário tipo A.

Turma	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Questionários Respostados
5º semestre G.A. (mat.)	6	2
5º semestre G.A. (not.)	25	17
6º semestre G.A. (not.)	15	11
8º semestre Química (vesp.)	10	8
TOTAL	56	38

Tabela 1. Universo de aplicação do questionário A

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa.

O questionário B foi aplicado para estudantes de diversas turmas do IFMT, que estiveram presentes no encerramento do CURTABLV em março/2016. Ao total, foram 34 questionários respondidos.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada conteúdo compartilhado na AMBIÉTICA, pelos administradores, desde sua fundação, foi analisado de acordo com os principais conceitos dos autores estudados – pensar complexo, autonomia e pensamento narracional – sendo que, cada vez que um desses conceitos é identificado nas postagens, é somado 1 (um) ponto para o correspondente, assim como mostra a tabela a seguir. Além disso, o número de curtidas, comentários e compartilhamentos, em cada postagem, foi quantificado de acordo com o assunto abordado.

Assunto	Curtidas	Comentários	Compartilhamento	Pensar Complexo	Autonomia	Pensamento Narracional
Desmatamento	684	49	23	112	31	39
Poluição	834	47	41	133	52	44
Conservação da Natureza	973	28	37	136	48	54
Consumismo	305	14	12	53	21	31
Reciclagem/ Reutilização/ Alternativas Sustentáveis	1039	65	56	184	165	80
Saúde/ Epidemias	178	5	12	28	30	27

Aquecimento Global e Desastres Ambientais	492	24	34	71	30	35
Ética/ Ética Ambiental	1127	44	45	185	59	111
Produções próprias dos estudantes	343	17	6	31	18	25
Extinção/ Tráfico/ Maltrato de animais	227	26	6	37	16	22
Infraestrutura da Cidade	80	5	0	25	10	5
Conflitos Sociais	63	14	5	8	4	5
Fome mundial	37	4	3	6	1	5
Política	94	10	5	22	10	10
Divulgação de Eventos/ Páginas	382	13	14	29	24	15
Agrotóxicos/ Transgênicos	97	8	6	12	11	5
Questões Indígenas	59	11	2	10	8	5
Informações Explicativas	267	9	4	27	17	22
Violência	17	0	0	2	1	0
Filosofia/ Filósofos	780	19	21	111	29	102
Festival Curta Metragem	5852	773	451	36	35	33

Tabela 2. Análise dos temas da página AMBIÉTICA

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa.

Dentre os conceitos ambientais mais curtidos, comentados e compartilhados na página AMBIÉTICA se tem: reciclagem/ reutilização/ alternativas sustentáveis; conservação da natureza e poluição, respectivamente. Todos estes são diretamente relacionados com a sustentabilidade, considerada a saída para a problemática ambiental do século XXI e, sistematicamente, citados pelos meios de comunicação, atualmente, incluindo também a massiva divulgação nas redes sociais. A justificativa para a enfática preocupação com a sustentabilidade se refere ao fato de que o uso dos recursos naturais é imprescindível ao desenvolvimento econômico, social, cultural, político, científico e tecnológico da humanidade, pois a partir do consumo, do beneficiamento e da industrialização destes, a população humana pôde evoluir, exponencialmente, em número de habitantes, em expectativa e qualidade de vida (SOUZA, 2014). Logo, a conciliação da busca de melhores condições materiais de subsistência com a necessidade de um desenvolvimento, que seja sustentável, surge como uma solução prática e acessível para problemas ambientais vivenciados diariamente (BURSZTYN, 2001).

O assunto com maior repercussão corresponde ao CURTABLV que, mesmo com suas poucas edições, tem o maior número de ‘curtidas’, comentários e compartilhamentos. Já na análise correspondente aos conceitos se destacam os assuntos: ética/ ética ambiental em *pensar complexo*, reciclagem/ reutilização/ alternativas sustentáveis em *autonomia* e filosofia/ filósofos em *pensamento narracional*.

As análises ocorreram até o dia 6 de abril de 2016, em que o total de curtidas da AMBIÉTICA somou 3.386 curtidas. Ao analisar o Gráfico 1 se pode perceber que o número de ‘curtidore’s cresceu, significativamente, na AMBIÉTICA durante o

período de realização dos festivais. Como, por exemplo, a segunda edição realizada em novembro de 2014 (com 13 vídeos inscritos) e a terceira realizada em março de 2016 (com seis vídeos inscritos). O primeiro Festival foi em março/abril de 2013 (oito vídeos), no entanto, o Facebook não disponibiliza os dados deste período.



Gráfico 1. Total de curtidas na página AMBIÉTICA

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa.

A Tabela 2 ilustra os principais países, cidades e idiomas dos ‘curtidores’ da página AMBIÉTICA no mundo todo. Os dados obtidos comprovam o grande alcance e a intensa contribuição da página, não só no âmbito escolar, mas também em escala mundial.

Pais	Seus fãs	Cidade	Seus fãs	Idioma	Seus fãs
Brasil	3.294	Cuiabá, MT	1.573	Português (Brasil)	3.240
México	10	Várzea Grande, Mato G...	379	Inglês (EUA)	46
Portugal	8	São Paulo, SP	49	Português (Portugal)	26
Estados Unidos da Am...	7	Goiânia, GO	38	Espanhol	23
Espanha	7	Rio de Janeiro, RJ	38	Espanhol (Espanha)	17
Japão	6	Campo Grande (Mato ...	34	Francês (França)	6
Indonésia	4	Cuiabazinho, Mato Gro...	27	Árabe	6
Tailândia	4	Curitiba, PR	27	Indonésio	4
Peru	3	Manaus, AM	21	Tailandês	4
Venezuela	3	Rondonópolis, MT	20	Inglês (Reino Unido)	4

Tabela 3. Localização das curtidas na página AMBIÉTICA

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa.

Sobre o impacto da página AMBIÉTICA, em relação ao ensino e aprendizagem, pode-se observar o resultado da aplicação do questionário anônimo. O Gráfico 2 apresenta as questões que aparecem na ordem do próprio questionário, conforme as palavras-chave de cada questão.

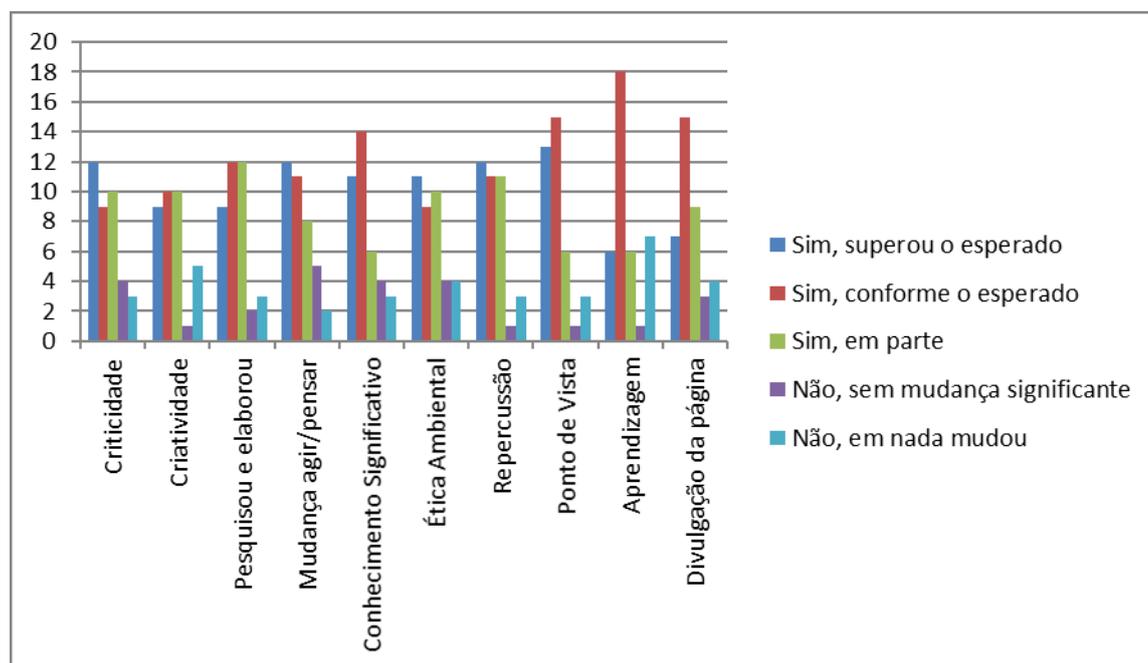


Gráfico 2. Questionário A – Aplicado aos administradores da AMBIÉTICA

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 2 contém a soma da frequência das respostas das quatro turmas para uma possível análise geral. Os resultados “positivos” são destaque todas as questões, o que mostra que as atividades atingiram os objetivos, segundo as avaliações dos estudantes administradores da AMBIÉTICA, exceto a qual tem por palavra-chave “aprendizagem”, que se refere à influência do CURTABLV na aprendizagem de Ética Ambiental. A alternativa “nada mudou”, nessa questão, superou as alternativas “conforme o esperado” e “em parte”, individualmente.

Há uma significativa distinção entre os resultados finais e os resultados de cada turma, o que pode ser influenciado pela idade, grau de escolaridade, grau de envolvimento nas atividades e número de estudantes por turmas, entre outros aspectos. É interessante observar que o número maior de respostas “superou o esperado” se encontra na turma do Ensino Médio, que pode estar mais habituada ou inserida nas redes sociais e considerá-las importantes ou fundamentais. Ao analisar as respostas do 8º semestre do Ensino Médio Integrado em Química se pode perceber que, na maioria dos critérios estabelecidos, a influência da AMBIÉTICA e também do CURTABLV, de acordo com a opinião dos estudantes da referida turma, supera o esperado. A alternativa “nada mudou” foi respondida apenas 2 (duas) vezes, uma em cada questão, as quais se referem à influência do CURTABLV na aprendizagem em ética ambiental e sua respectiva contribuição para a divulgação da AMBIÉTICA. Já

na turma do 5º semestre G.A. (matutino) se pode perceber que todas as alternativas respondidas consideram que os resultados foram positivos, sendo “conforme o esperado” e “em parte” as mais frequentes. No 6º Semestre G.A. (noturno), mais uma vez, as alternativas mais frequentes são “conforme o esperado” e “em parte”.

Ao analisar os resultados do questionário, as turmas em separado, percebe-se diferenças entre elas. Os questionários aplicados ao 5º semestre G.A. (noturno), percebe-se uma maior divergência de opiniões, em que as alternativas negativas aparecem com mais frequência em relação às outras turmas. As alternativas mais frequentes correspondem a “conforme o esperado” e “em parte”. O resultado “superou o esperado” foi mais significativo somente no item “Mudança agir/pensar”, de acordo com a opinião dos estudantes desta turma. As respostas para a última questão (aberta), nesta turma, também foram as mais críticas, em que quatro estudantes consideraram: “não significou nada para mim”, “foge da disciplina”, “sem organização”, “um vídeo igual a outro”, “apenas observei os vídeos”, “sem instrução”, “melhor assistir aula de filosofia”. Esta atitude crítica pode mostrar que o resultado de favorecer a autonomia foi alcançado, pois emitiram opiniões próprias sobre o mesmo ou, por outro lado, pode até ser que estes estudantes não tenham participado ativamente da produção do vídeo. O que pode ser considerado mais contraditório ou até satisfatório em relação a esta turma é o fato de ter realizado uma das produções audiovisuais vencedoras do CURTABLV 2016, produção que, inclusive, venceu a etapa estadual de o Concurso Pesquisar e Conhecer para Combater o *Aedes aegypti* - etapa estadual, Ministério da Educação (BRASIL, 2016), na categoria Ensino Superior, o que deu visibilidade nacional ao trabalho pedagógico desenvolvido.

As questões aplicadas no dia do encerramento do CURTABLV, em março de 2016, aos participantes do evento (estudantes no geral, não necessariamente administradores ou produtores de vídeos), são apresentadas nos Gráficos 3 e 4, uma vez que o questionário é dividido em duas partes: - questões sobre a AMBIÉTICA; - questões sobre o CURTABLV.

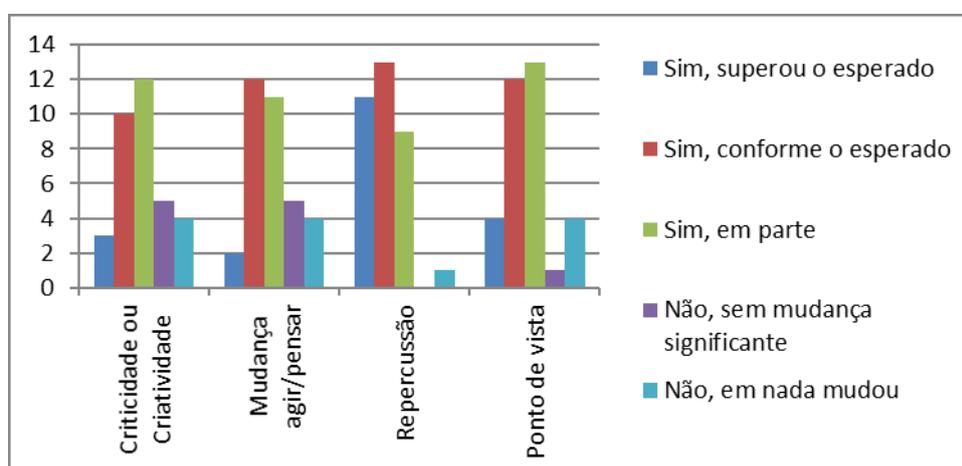


Gráfico 3. Questionário B – Questões sobre a página AMBIÉTICA

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 3 apresenta as questões relacionadas com a página AMBIÉTICA. A percepção geral é de que as alternativas em destaque são as respostas: “conforme o esperado” e “em parte”. A questão com palavra-chave “repercussão” teve frequência maior de respostas “positivas” e esta se refere à autoavaliação de cada estudante, enquanto divulgador da AMBIÉTICA e seus conteúdos.

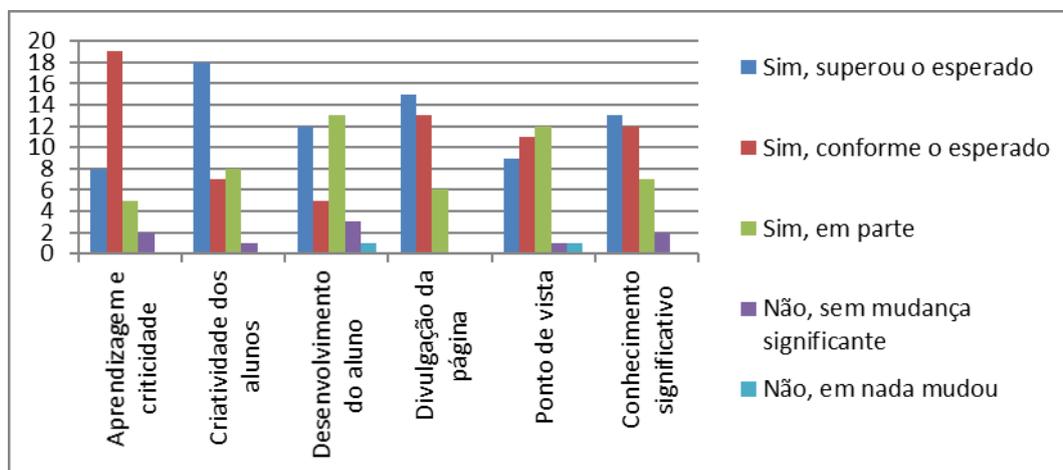


Gráfico 4. Questionário B – Questões sobre o CURTABLV

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 4 destaca as questões relacionadas ao CURTABLV, as alternativas em destaque são, predominantemente, de resultados positivos em todas as questões, o que constata a eficácia do CURTABLV, em termos de desenvolvimento do estudante e do ser humano.

Pode-se perceber que, no questionário A, respondido por administradores da página AMBIÉTICA, a mesma é avaliada de maneira mais “positiva” e recebe maior reconhecimento em termos de influência, de formação de opiniões críticas construtivas, etc. Já no questionário B, respondido por estudantes que, não necessariamente tiveram experiência anterior na administração da AMBIÉTICA, a página recebe um percentual menor de aproveitamento, ou seja, o conhecimento da página, dos processos de funcionamento e de construção de conteúdo, auxilia na compreensão de todo o processo, tornando possível um melhor aproveitamento da experiência e do espaço voltado para a disseminação do conhecimento. O contrário também é perceptível na análise, uma vez que os estudantes que participaram do CURTABLV julgaram-no “mais positivamente” que os estudantes que administraram a AMBIÉTICA e não participaram somente do CURTABLV.

O envolvimento com as respectivas atividades favoreceu os resultados, este fato pode significar uma ausência de afastamento para uma visão mais crítica ou, simplesmente, que a experiência com o processo de conhecimento o torna mais significativo e amplo, possibilitando um julgamento com maior propriedade. De uma forma ou de outra se percebe que ao participar das atividades, os estudantes as receberam e avaliaram “positivamente” nos elementos que foram propostos, em

relação a uma educação que envolva ensino-pesquisa e extensão, uso de NTICs e aprendizagem significativa.

De um modo geral, as atividades permitiram o desenvolvimento do pensar complexo, da autonomia e do pensamento narracional em que houve um comprometimento com as atividades e as mesmas ocorreram conforme o esperado.

Sobre as respostas para a última pergunta do questionário (Qual foi sua percepção geral ao presenciar/participar do Festival de Vídeo Curta Metragem pela página AMBIÉTICA?), de um modo geral, as avaliações tanto da AMBIÉTICA e do CURTABLV foram satisfatórias, tendo em vista que os estudantes consideram que o CURTABLV favorece a AMBIÉTICA e vice-e-versa, sendo enriquecedora a participação no CURTABLV:

Acredito que o AMBIÉTICA nasceu pela necessidade de **conscientizar** a sociedade de modo dinâmico e eficiente sobre os **problemas ambientais ao nosso redor**, o formato “competitivo” do Festival unido ao objetivo nobre faz com que os participantes sintam um enorme prazer em fazer parte disto (comentário de um questionário).

Alguns disseram sobre o CURTABLV: tornou a “preocupação com o tema mais abrangente”; “contribuiu para o desenvolvimento da página”; “contribuiu para a vida acadêmica”; “uma experiência única, superando o esperado”, “me deu um novo ponto de vista em relação aos temas”, “boa oportunidade para divulgar as ideias pessoais” a um grande número de pessoas (3 respostas); “fortalece a dinâmica em grupo” e “interage as classes” (8 respostas). Muitos afirmaram ser uma experiência: interessante / nova / produtiva / positiva / muito boa / legal / enriquecedora / maravilhosa (16 respostas), ou que favoreceu o conhecimento/aprendizagem/pensamento crítico/ criatividade (12 respostas), referindo-se ao CURTABLV e à AMBIÉTICA, destacando sobre a AMBIÉTICA que esta “ajuda na obtenção de conhecimento por meio de artigos confiáveis”.

Dentre as sugestões: “estudos legislativos”; “mais tempo e recurso tecnológico”; “falta investimento do instituto”; “poderia ser melhor com a participação em massa dos estudantes do campus”; “fiscalização maior da comissão técnica quanto à concorrência desleal (perfis ‘fakes’) (2 respostas); “tratar o próximo da melhor forma possível”.

Em 2013, quando a tecnologia era (ainda) pouco difundida, a proposta de estudantes de 14 anos produzirem filmes foi inusitada e desafiadora. A tecnologia e a facilidade de acesso ajudaram os participantes a entregar, ano após ano, trabalhos ricos em *pensamento complexo, autonomia e criatividade* e, inclusive, com qualidade de produção. *Smartphones* atuais têm recursos inimagináveis em câmeras profissionais de alguns anos atrás. Em 2013, estudantes do 2º semestre de Química gravaram uma adaptação da crônica: *O amor tem razões que a razão desconhece* (Max Shulman), com uma câmera popular, sem muito cuidado com técnicas profissionais e uma edição básica, e eles conseguiram capturar a essência da história e transmitir a mensagem, o que é almejado por muitos profissionais.

No CURTABLV 2014, estudantes do 6º semestre gravaram com um celular e alguns cartazes uma mensagem de reflexão sobre as consequências da copa do mundo em Cuiabá, ideia e execução muito simples, mas harmonizada com a trilha sonora perfeita (Hino Nacional). Também em 2014, os estudantes do 1º semestre de Química falaram sobre humanidade com lições de amizade e de amor, a qualidade do vídeo não deixou a desejar em nenhum ponto, mesmo tendo sido gravado com um celular e editado em um programa amador, o vídeo se equipara às grandes produções devido ao uso correto dos recursos disponíveis, filtros inteligentes e a trilha sonora perfeita trouxe qualidade profissional para a criação.

Dois detalhes técnicos foram determinantes para o aprimoramento dos vídeos: a acessibilidade e o acesso à informação. O primeiro, a acessibilidade, diz respeito aos celulares e seus recursos: - de redução de ruído, o que faz o vídeo ficar estável e dá aspecto de filmagem profissional; - controle de ISO (define a sensibilidade do suporte fotográfico); - e a resolução cada vez mais precisa. Quanto ao acesso à informação, foi disponibilizado a cada dia um número maior de tutoriais de edição de vídeo e editores gratuitos. A estes elementos se associam aspectos técnicos, a criatividade e a vontade de fazer, o que resulta em produções audiovisuais de excelência. As ferramentas das NTICs permitem o uso autônomo no contexto da produção, a disponibilidade de acesso e a qualidade dos equipamentos permite aos estudantes fazerem escolhas sobre a temática e como desenvolvê-la. Acresce a isto que o trabalho é desenvolvido em grupos, nos quais cada um contribui de uma forma, e os que não têm acesso à tecnologia se beneficiam com outros colegas, desenvolvendo assim aspectos sociais fundamentais de um pensar cuidadoso, próprio do pensar complexo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados em relação ao ensino e a aprendizagem, através do uso das redes sociais, com a página AMBIÉTICA, evocam uma perspectiva de construção de uma cidadania planetária, corroborando com os conceitos levantados no presente texto de uma educação profissional e tecnológica, que alie os conhecimentos técnicos e a formação humanística de modo interdisciplinar e transversal.

Nesta senda, a página AMBIÉTICA surge como uma alternativa de resposta para esta necessidade, vislumbrando a possibilidade de relacionamento entre diferentes disciplinas e áreas temáticas, além de se apresentar como um espaço democrático e informal, extrapolando os limites físicos das salas de aula, e possibilitando maior interação entre a comunidade acadêmica e temas que afetam o cotidiano da humanidade.

A educação, na era atual, pressupõe um reconhecimento da dinâmica contextual, da globalização e das necessidades planetárias. O'Sullivan, em seu livro: *Aprendizagem transformadora – uma visão educacional para o século XXI*, mostra a perspectiva de

uma educação que evoca três elementos básicos: sobreviver, criticar e criar. Segundo o autor, vive-se hoje na transição da era cenozoico-terminal para o período ecozoico, em que o homem determinaria a sobrevivência ou não do Planeta e a educação deveria caminhar para uma consciência planetária, ou seja, envolveria uma educação integral, para a qualidade de vida, em uma visão ecozoica transformadora. O autor admite, inclusive, que para isso haveria uma educação do espírito humano, a partir da diversidade e da percepção da “profunda dimensão da subjetividade no contexto da interioridade, da *autopoiesis*, da paisagem interior” (O’SULLIVAN, 2004, p. 377). Este autor anteriormente citado admite haver uma identificação entre uma “dimensão profunda da espiritualidade” com o “princípio da subjetividade”, o que remete novamente a uma compreensão mais ampla de racionalidade, em suas diversas dimensões.

O autor também discute o processo de virtualização e como este faz o homem criar um mundo a partir da riqueza do mundo natural, mas este mundo criado pode ainda apenas reproduzir os sistemas de poder que se observam no natural/cultural. Neste ponto, o autor mostra que o virtual pode expandir a racionalidade a um convite para o espiritual, mas é apenas uma expansão da mente, a vivência do espiritual permitiria uma experiência mais ampla do corporal até um sentido mais amplo da vida (O’SULLIVAN, 2004).

Observa-se em meio a crenças e a necessidade de ser, em meio a máquinas e a necessidade de conviver, em um contexto de globalização, a necessidade de sobreviver, portanto, as palavras de Castells, em seu livro *Sociedade em Rede*, ao dizer o que pretende no mesmo, atestam uma possibilidade de uma visão equilibrada para o prosseguimento dos dias globais:

O projeto inspirado deste livro nada contra as correntes de destruição e contesta várias formas de niilismo intelectual, ceticismo social e descrença política. Acredito na racionalidade e na possibilidade de recorrer à razão sem idolatrar a deusa. Acredito nas oportunidades de ação social significativa e de política transformadora, sem necessariamente derivar para as corredeiras fatais de utopias absolutas. Acredito no poder libertador da identidade sem aceitar a necessidade de sua individualização ou de sua captura pelo fundamentalismo (CASTELLS, 2013, p. 24).

Pretende-se com as redes sociais e a linguagem audiovisual na educação, abrir perspectivas de ampliação do conhecimento, em suas dimensões epistemológicas, éticas e políticas, estéticas e sustentáveis, que contemplem uma cidadania planetária e um ambiente natural/cultural/virtual que favoreça a beleza das relações inclusivas entre indivíduos livres em uma aldeia global, na qual a formação de profissionais do século XXI seja uma formação completa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.

ARENDDT, H. A. **Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BIGNOTTO, N.; MORAES, E. J. (org.) Hannah Arendt: **diálogos, reflexes, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concurso Pesquisar e Conhecer para Combater o Aedes aegypti** - etapa estadual, Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37671>>. Acesso em: 28 de nov. de 2018.

_____. **Lei 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifets.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Política Nacional dos Resíduos Sólidos. Lei nº 12.305** de 02 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>.

BURSZTYN, M. (org.) **Ciência, ética e sustentabilidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FERREIRA, G. C. Redes Sociais de Informação: uma história e um estudo de caso. **Perspectivas em ciência da informação**, v.16, n.3, p.208-231, jul./set. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário a pratica educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Inteligência Coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999b.

_____. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999c.

LIPMAN, M. **Caring as Thinking**. In: Inquiry. New Jersey: Upper Montclair, v. XV, nº01, p1-13, 1995.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A.V. Redes Sociais Virtuais: em espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Novas tecnologias na educação**, v.3, n.1, maio. 2015.

MARCHESSOU, F. Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância. **Revista Tecnologia Educacional** – v. 25, n, 139, nov./dez.

1997 – pp. 6 a 15.

O’SULLIVAN, E. **Aprendizagem Transformadora** – uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SHARP, A.; SPLITTER, L. J. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

SIMÕES, I. A. G. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2009/Maio/sociedade_ciberespa%C3%A7o_Isabella.pdf>. Acesso em 21 de mar. de 2016.

SOUZA, F. S. C. de. A ocupação de áreas de risco excluídas da delimitação das Áreas de Preservação Permanente pelo Código Florestal: o caso de Santo Antônio de Leverger (MT). Monografia. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. 2014.

STATISTA. Number of monthly active Facebook users worldwide as of 3rd quarter 2018 (in millions). October, 2018a Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/2648.10/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

_____. Ranking mundial de los 10 países con más usuarios de Facebook a fecha de abril de 2018 (en millones). Abril, 2018b Disponível em: <<https://es.statista.com/estadisticas/518638/ranking-de-los-paises-con-mas-usuarios-de-facebook-a-nivel-mundial/>>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Artes Médicas, 2002.

ZENÓBIO, J. H.; GROSSI, M. G. R. Redes Sociais na Educação: Benefícios no Uso de Ferramentas do Facebook pelos Professores nos Processos de Ensino e Aprendizagem. **Anais... SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT02/GT_02_x22x.pdf>. Acesso em: 12 de abr. de 2016.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Carolina Farias da Costa

IFFAR, Panambi RS, Brasil.

Aniéli Altmeyer Hermann

IFFAR, Panambi RS, Brasil

Ariane Stahlhofer Schumann

IFFAR, Panambi RS, Brasil

Branca Luíse Bayer

IFFAR, Panambi RS, Brasil

Laura Konageski Felden

IFFAR, Panambi RS, Brasil

Márcio Roberto Boton

IFFAR, Panambi RS, Brasil

Ana Rita Kraemer da Fontoura

IFFAR, Panambi RS, Brasil.

RESUMO: Este trabalho aborda um relato de experiência, que foi desenvolvido em uma escola estadual localizada na cidade de Panambi-RS, com uma turma de Ensino Médio. A escolha da escola para intervenção se deu por não haver muitas que ofertam Educação de Jovens e Adultos - EJA no município. O projeto elaborado propõe debater a temática gênero e sexualidade na escola e foi planejada para que ficasse leve e fosse muito informativo, pois iríamos fazer trabalho com adultos que já tem as suas opiniões formadas sobre determinados assuntos e impor nossa opinião não seria o melhor caminho. Procuramos deixar o projeto bem simples e trabalhando o máximo

de conhecimento possível com a turma. A proposta foi pensada com o intuito de introduzir o respeito relacionado às questões de gênero e sexualidades. As temáticas abordadas e ações realizadas durante a ação educativa foram respeito, gênero e DST's (Doenças sexualmente transmissíveis). Também aplicou-se um questionário para coleta de dados e análise futura. O grupo estava ansioso com relação às reações da turma no que se refere a esses assuntos. Para nossa surpresa fomos muito bem recebidos tanto pela direção da escola como pelos professores e alunos, a turma foi bem participativa e colaborou muito com a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade, DST's, EJA, gênero, respeito, sexualidade

GENDER AND SEXUALITY I N SCHOOL: AN APPROACH TO THE TEACHING OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

ABSTRACT: This paper addresses an experience report, which was developed at a state school located in the city of Panambi-RS, with a high school class. The choice of school for intervention was given because there are not many who offer Youth and Adult Education - EJA in the municipality. The elaborate project proposes to discuss the topic of gender and

sexuality in school and was planned to be light and informative, as we would do work with adults who already have their opinions formed on certain subjects and imposing our opinion would not be the best way. We try to make the project very simple and working as much knowledge as possible with the class. The proposal was designed with the aim of introducing respect related to gender and sexuality issues. The topics addressed and actions carried out during the educational action were respect, gender and STDs (Sexually Transmitted Diseases). We also applied a questionnaire for data collection and future analysis. The group was anxious about the reactions of the class as regards these matters. To our surprise we were very well received by both the school board and the teachers and students, the group was very participative and collaborated very much with the research.

KEYWORDS: diversity, EJA, genre, respect, STDs, sexuality

1 | INTRODUÇÃO

Podemos ver que com o passar dos anos ocorreram mudanças de comportamentos e crenças relacionados à sexualidade. Em diferentes lugares e culturas tornou-se questionável em todos os campos de conhecimentos o assunto de gênero e sexualidade, que inicialmente eram encarados como natural e posteriormente certos relacionamentos eram tidos como anomalias, até mesmo sendo realizados tratamentos clínicos, a homossexualidade, por exemplo era considerada doença.

Mesmo no contexto atual, onde houve a ampliação das discussões em torno das questões de diversidade, que envolvem temas como corpo, gênero e sexualidade, ainda se encontra dificuldades para abordar essas temáticas no contexto escolar. O Plano Nacional de Educação tem como diretrizes superar as desigualdades, promover a cidadania e o respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2015). Portanto, são assuntos que deveriam ser discutidos em sala de aula e na maioria das escolas não há abertura de um espaço para que essas temáticas sejam abordadas, muitas vezes pelo despreparo dos professores diante dessas questões.

Sabe-se que a escola também reproduz discriminações, promovendo a separação dos mecanismos de classificação, como crianças de adultos, ricos de pobres, católicos de protestantes, ou qualquer um que faça parte de uma religião que não seja a cristã. O mesmo não seria diferente com estudantes da EJA, onde “alguns/algumas jovens e adultos lidam com problemáticas como vergonha, discriminação e desmotivação, tendo dificuldades de superar o rótulo de fracassados (as) que a eles/elas foram associados/as” (SOUZA et al, 2015).

Por existirem essas dificuldades, bem como a preocupação por esses estudantes de EJA já trazerem consigo uma bagagem histórica e também seus conceitos definidos, que nossa maior preocupação foi trabalhar uma proposta de maneira dinâmica, onde a principal mensagem fosse a do respeito. E também, abordamos as DSTs.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Os materiais usados nessa pesquisa foram materiais impressos (folders informativos, questionário), vídeo, música e exposição no quadro. Métodos utilizados foram os procedimentos para o desenvolvimento da intervenção foram exposição dialogada e debate.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a preocupação central desse trabalho foi destacar o respeito sobre gênero e sexualidades, esta pesquisa ancorou-se no artigo “Desestabilizando ideias sobre diversidade de gênero e sexual em uma turma de EJA: análise de uma experiência”. Por se tratar de um assunto muito polêmico para um município pequeno e localizado no interior do Rio Grande do Sul, pensando nisso o tema escolhido foi respeito, porém, não falamos para os discentes sobre o que seria nossa pesquisa, somente que se tratava de um trabalho sobre diversidade nas variadas formas.

Assim, primeiramente instigamos os discentes com a seguinte pergunta: “O que falta no mundo para ele ser melhor”. Tivemos uma boa participação dos discentes que responderam as seguintes palavras: ética, valores, honestidade, respeito, igualdade, caráter, limites, fé, entre outros. Seguinte a essa atividade, foi passado o vídeo com a música “Um novo tempo”, onde os alunos deveriam refletir sobre a mensagem que a canção passava. Nessa etapa houve pouca interação, achamos que por eles não entenderam muito nossa intenção. Uma aluna citou que a música lhe passava uma sensação de felicidade, por ser animada.

Ao iniciar a fala sobre DSTs um folder explicativo sobre o assunto foi distribuído para os alunos, a partir disso houve um questionamento perante a turma perguntando se tinham o conhecimento do que era a sigla DSTs e o silêncio dominou, explicou se que DSTs remete a doenças sexualmente transmissíveis, que são contraídas por ato sexual desprotegido, uso de agulha compartilhada, transfusões sanguíneas feitas de formas caseiras e também chamou se a atenção para a esterilização dos materiais de manicure. Ressaltamos que o uso de camisinha, seringas descartáveis, autoexame previnem DSTs e que AIDS não tem cura, somente tratamento, então indicamos que ao suspeitar de estar portando algum vírus que vá para o posto de saúde mais próximo para que se façam testes para iniciar imediatamente o tratamento ou até possível reverter a situação.

Expomos também o significado da sigla LGBT, que “embora se trate de um grupo social ainda fortemente estigmatizado, é inegável que a atuação dos movimentos sociais tem provocado mudanças no imaginário e agregado conhecimentos sobre a homossexualidade, de maneira a tirá-la da “clandestinidade”, (Pereira, 2009, p. 17). Após distribuímos outro folder informativo da SAE (Serviço de Atendimento Especializado) e alguns preservativos masculinos para todos os alunos, após a entrega

ouvimos a frase “o que é isso?” e então fizemos breves explicações sobre seu uso e notamos desinformação por parte de alguns alunos por ouvirmos “da pra usar três de uma vez né, pra garantir”, explicamos que na verdade isso só irá aumentar o risco que o preservativo rompa por causa do atrito entre o látex. Um preservativo feminino também foi exposto, o que causou bastantes dúvidas por não ser tão conhecido como o masculino.

Após o diálogo sobre DST's o grupo entregou para os alunos de EJA um questionário com três diferentes situações e pediu que os mesmos dissertassem sobre como reagiriam a essas situações. Como exemplo dos questionamentos realizados, pode-se destacar; “Se você fosse a um restaurante com a família e se sentassem ao lado de uma família de homossexuais”. A maioria das reações foram positivas, opiniões que traziam palavras como, respeito, amizade, igualdade foram muito usadas para as repostas. Em relação a primeira situação algumas das respostas foram as seguintes: “Bem tranquilo, na minha casa não temos preconceito!”, “Trocaria de lugar”. Como pudemos ver os alunos de EJA tem divergentes opiniões, mas dos onze alunos mais a professora a maioria mostrou que respeita situações diferentes da normalidade e cotidiano.

Posteriormente à aplicação do questionário, foi passado um vídeo que pedimos para que eles prestassem atenção e se colocassem na situação. O vídeo se chama “Flamingo Pride”. Ao fim do vídeo foi perguntado o que eles entenderam, um aluno relatou “Bobagem, sonzeira”, depois desse comentário ninguém falou mais nada, percebemos que a turma não havia entendido muito bem o vídeo, então, oralmente recapitulamos tudo que aconteceu no vídeo. Os comentários foram “O flamingo não gostava de festas e não se sentia parte daquilo”, “Buscou ser o que não era fisicamente”. Nesse momento um dos alunos perguntou se algum membro do grupo era homossexual, apenas uma do grupo relatou que tem um irmão gay e não vê diferença nenhuma, e então, uma aluna se manifestou falando que tinha amigos gays e que aceitava numa boa, mas, por ser mãe de menino, se o filho dela se tornasse gay, seria uma decepção, pois ela cria ele para ser homem. Entretanto, outra aluna, também mãe, disse que ama os filhos independente de suas escolhas. Conforme Guacira Louro “gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, num processo sempre inacabado. (2017, p. 1). Logo após esses relatos, partimos para a última atividade da noite que era a entrega de um pequeno mimo para cada aluno e professora junto um texto sobre respeito.

4 | CONCLUSÕES

O trabalho teve que ser muito bem elaborado, teve que ser pensado de uma forma que fizesse com que todos participassem, tirassem suas dúvidas e expusessem

suas opiniões sinceras sobre esse assunto, que ainda é muito polêmico. Por se tratar de adultos que já tem sua opinião formada sobre esses assuntos e serem adultos que provavelmente estavam cansados, pela a aula ser na parte da noite, procuramos fazer uma apresentação mais leve e bem explicativa sobre o assunto, que fosse mais lúdica e simples e que contasse com a participação de todos. O foco principal era orientar e deixar a mensagem de respeito, não queríamos mudar opiniões radicalmente, porque já são adultos e a escolha de mudar de opinião é unicamente deles, o objetivo maior era trabalhar que todos os indivíduos devem ser respeitados indiferente de suas escolhas, gostos, aparência e principalmente orientação, seja homossexual ou heterossexual, todos mexerem respeito. E lembrar que, Segundo Alexandre Castro, “não há caminho certo, o que ainda há, certamente, é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na desconstrução das violências e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas na construção de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença (2012, p.17).

REFERÊNCIAS

CASTRO, Alexandre. **SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**. PUC-Rio e UFRJ. Rio de Janeiro. 2012. p. 17 Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.o Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ. p 27.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 43-53.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

PEREIRA, M. E. et al. (Org.) **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; 2009.

SOUZA, M. et al. **Desestabilizando as ideias sobre diversidade de gênero e sexual em uma turma de eja: análise de uma experiência**. *Revista Educação e Políticas em Debate*. Bahia, v. 4, n.2, ago/dez. 2015. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota Técnica nº 32/2015. Brasília, 11 set 2015.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E IMPACTOS NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Luiz Henrique Pereira Pavan

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Santa Rosa
Santa Rosa – Rio Grande do Sul

Paola Maiara Angst

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Santa Rosa
Santa Rosa – Rio Grande do Sul

Taciara Lais Borgartz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Santa Rosa
Santa Rosa – Rio Grande do Sul

Analice Marchezan

Docente orientadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Santa Rosa
Santa Rosa – Rio Grande do Sul

RESUMO: O estudo desenvolvido tem como objetivo identificar o índice de evasão escolar quando ocorre gravidez na adolescência. Para esta pesquisa, foram realizados questionários com a coordenação e direção das três escolas de Santa Rosa – municipal, estadual e particular. O estudo justifica-se por ser de grande importância na comunidade escolar, tanto na docência, como para discentes, visto que, em grande parte das pesquisas bibliográficas feitas observa-se que as justificativas para tal fato se dá por falta de informação, tanto da família

como na escola. Com a realização do trabalho, observa-se que os índices de evasão escolar por gravidez precoce ocorrem principalmente com famílias de baixa renda, que não obtêm o suporte necessário para que a adolescente continue seus estudos, prejudicando assim, seu desenvolvimento dentro da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: escola; evasão; gravidez; adolescente.

PREGNANCY IN ADOLESCENCE AND IMPACTS ON CONTINUITY OF STUDIES

ABSTRACT: The objective of this study was to identify the school dropout rate when adolescence occurs. For this research, questionnaires were carried out with the coordination and direction of the three Santa Rosa schools - municipal, state and private. The study is justified because it is of great importance in the school community, both in teaching and for students, since, in a great part of the bibliographical researches made, it is observed that the justifications for this fact are due to lack of information, both of the family as in school. With the accomplishment of the work, it is observed that the school dropout rates due to early pregnancy occur mainly with low-income families, who do not obtain the necessary support for the adolescent to continue her studies, thus harming her development within

the society.

KEYWORDS: school; evasion; pregnancy; teenager.

1 | INTRODUÇÃO

A adolescência, sendo um tema numerosamente abordado na sociedade, trás consigo discussões sobre essa fase, onde o jovem já busca sua autonomia e direito de tomar suas próprias decisões, estas muitas vezes, sem o acompanhamento de seus pais.

Segundo Brasil (1990 apud SILVA et al, 2010), a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que “a adolescência equivale à faixa etária dos 10 aos 20 anos de idade, sendo uma das etapas evolutivas do homem que se caracteriza pelo desenvolvimento biopsicossocial. Ocorrem aqui as mudanças da puberdade e acarreta na inserção social, econômica e profissional”.

A grande maioria da população fala sobre adolescência, mas poucos sabem o seu significado. De acordo com Lasch (1991), a adolescência nada mais é que a passagem para a vida adulta, uma fase sem muitas responsabilidades sendo observadas pelas atitudes, onde se espera a capacidade para se autogerir, assim como se responsabilizar pelos próprios atos.

O período que corresponde à adolescência é um momento de turbulências na vida dos jovens. Segundo La Taylle (1990) as mudanças ocorrem inicial e principalmente no seu corpo, o adolescente volta suas atenções primordialmente para si. As mudanças significativas que ocorrem no adolescente fazem com que ele realize um grande esforço para reorganizar o seu esquema corporal. O desenvolvimento físico é a base para o desenvolvimento da personalidade.

Neste sentido, o adolescente passa por várias mudanças, dentre elas, a evolução do corpo e a nova identidade que está criando. Recebe neste momento várias informações que precisam ser apresentadas de forma clara para que ele saiba quais as escolhas mais seguras a serem feitas.

Na atualidade é comum observar-se que a atividade sexual dos jovens possui um início cada vez mais precoce. É a partir desta idade que o jovem começa a descobrir os mistérios e os prazeres da vida, conhecendo o seu corpo e se relacionando afetivamente com outras pessoas. Segundo Bié et al (2006), a partir do momento em que as adolescentes começam a relacionar-se sexualmente com um indivíduo, o tempo estimado de busca a um serviço de saúde é cerca de 12 meses, onde recebem orientações sobre anticoncepcionais.

É compreensível que os pais e filhos achem dificuldades em falar sobre sexo. Os adolescentes sentem-se envergonhados ou mesmo receiam a desaprovação dos pais. Os pais, por sua vez, sentem-se desprevenidos e desajeitados para falar do assunto (LISKIN et al, 1987). Em alguns casos em que ocorre o oposto, Fleury (1995) diz que: “os pais, quando conseguem abordar o tema, não encontram meios de desvencilhar-

se de suas histórias pessoais, às vezes conflitadas, e limitam-se a oferecer ou impor conselhos superficiais”.

Em muitos casos a família e sua participação no dia a dia da vida do jovem são de extrema importância para o adolescente. Quando não ocorre este envolvimento familiar orientando, os pais acabam por não aceitar o começo da vida sexual de seus filhos, conseqüentemente não intervindo de maneira positiva nesta ocorrência, resultando na maternidade e paternidade antecipada, a gravidez na adolescência (RIBEIRO, 2008).

Entretanto, identifica-se que muitos adolescentes não recebem devidas informações sobre educação sexual, desta forma acabam demorando ou nem buscando orientações sobre o uso de métodos contraceptivos, ocasionando comumente em uma gravidez não planejada. Muitas vezes isto se deve ao fato de não terem conversa com pais e familiares sobre a educação sexual deixando a grande responsabilidade para as escolas.

Segundo Souza e Osório (1993) como as crianças estão frequentando cada vez mais cedo creches e maternais, sendo delegado os cuidados do(a) filho(a) à escola, assim, os educadores veem-se obrigados a desempenhar as funções que não seriam responsabilidade da instituição em que se encontram. Delega-se a formação de hábitos, disciplina e a aprendizagem formal da criança, mas, além disso, é necessário dar-lhes educação sexual. As escolas tem desta forma uma responsabilidade ainda maior sobre o adolescente, tendo o cuidado de informar e garantir que crianças e adolescentes estejam cientes dos métodos anticoncepcionais e dos riscos das relações precoces.

Falando do adolescente pai no âmbito educacional, o jovem pai acaba muitas vezes deixando os estudos de lado quando se inserir no mercado de trabalho. A vida adulta, imposta precocemente, não é bem recebida e não há tempo hábil de se recolocar no âmbito escolar. A tendência de um jovem rapaz que sai da escola para assumir uma família/casamento/filhos é de apenas trabalhar, afinal as despesas são muitas. Ele acaba infelizmente não voltando à sala de aula, quando muito apenas adia e vai à busca do diploma anos mais tarde.

A mãe adolescente, principalmente quando de classe econômica baixa, se vê obrigada a largar os estudos para cuidar a criança, pois devido às condições financeiras, não tem onde deixar o recém-nascido. A família da jovem não tem como auxiliar com cuidados diários, pois dependem do trabalho para sustentar a família, ou tendo algum familiar que possa cuidar, a jovem, quando possui a idade necessária, precisa trabalhar para auxiliar com as despesas. Seja pela dependência familiar, do pai do recém-nascido, necessidade de trabalho e tantos outros fatores que desafiam esta nova fase da vida das adolescentes é que acabam optando ou necessitando aumentar as estatísticas do abandono escolar.

As mídias possuem uma forte influência sobre os adolescentes despertando tendências e criando situações que despertem a sua identidade. Porém segundo Fujimori *apud* Carvalho e Matsumoto (2009), dentre múltiplas determinações, a

erotização do adolescente, promovida pela mídia, estimula a iniciação sexual precoce que, na ausência do domínio das práticas contraceptivas, pode resultar em gravidez inesperada.

Já segundo Gomes et al. (*apud* SILVA, p. 7, 2011):

A questão referente à queda da idade média da menarca e do início da atividade sexual aparece entrelaçada à gravidez na adolescência, assim como a ausência de informação e a dificuldade de acesso aos métodos contraceptivos. Igualmente corrente é a assertiva de que a gravidez em mulheres menores de 20 anos tem incidência maior nas classes economicamente desfavorecidas.

Observa-se que a falta de informação sobre métodos contraceptivos geralmente acontece nas classes mais baixas, sendo que estas mulheres apresentam os maiores índices de gravidez antes dos 20 anos, o que muitas vezes resulta no abandono escolar e na dificuldade de se colocar no mercado de trabalho.

Para Reis (2009), as estatísticas demonstram uma alta ocorrência em agravantes econômicos, biológicos, psicológicos e sociais, resultando a gravidez na adolescência. Constrói-se um efeito em série a partir destes resultantes: adolescentes sem condições socioeconômicas adequadas → gravidez na adolescência → falta de recursos para criar e educar filhos(as) → aumento das dificuldades econômicas com o nascimento da criança → dificuldades na continuidade dos estudos → dificuldades econômicas.

Identifica-se que a maioria dos casos de gravidez na adolescência não foram planejados, mas ocorreu pela falta de métodos contraceptivos ou outros fatores. Neste sentido, Friedman e Phillips (1981) afirmam que associando a gravidez com a imaturidade emocional da adolescente podem ocorrer importantes alterações psicológicas, gerando extrema dificuldade em adaptar-se à sua nova condição.

A gravidez vem acompanhada muitas vezes de sonhos, alegrias e realizações, isto quando a mãe já teve seu amadurecimento biológico completo. Quando esta gravidez ocorre acidentalmente, ou seja, apresenta-se de forma indesejada, os riscos a curto e longo prazo são imensos, tanto à saúde da mãe como a saúde do filho, como cita Moreira et al. (2008): “uma rápida passagem da situação de filha para mãe, do querer colo para dar colo. Nessa transição abrupta do seu papel de mulher, ainda em formação, para o de mulher-mãe”.

A gravidez traz consigo a responsabilidade de cuidar, educar, amar, fornecer alimento, abrigo e bem-estar á outro ser que será dependente até completar a maioridade. Por tal fato, é minimamente necessário que as mães tenham, em conjunto com os pais, uma estabilidade financeira, emocional, e psicológica para que a criança tenha uma boa estrutura familiar, e como vemos isso não ocorre na grande maioria dos casos, como afirma Moreira et al. (2008, p.312):

A grande maioria é despreparada física, psicológica, social e economicamente para exercer o novo papel materno, o que compromete as condições para assumi-lo adequadamente e, associado à repressão familiar, contribui para que muitas fujam de casa e abandonem os estudos. Sem contar com as que são abandonadas pelo parceiro, muitas vezes também adolescente.

As jovens, em diversos casos, avaliavam a gravidez na adolescência como um meio de adquirir liberdade, estando assim, fora da área de visão e domínio de seus pais. Com isso, Almeida (2002) comenta que entre as adolescentes houve uma separação entre as atividades de cuidar da casa, avaliada como uma função obrigatória, e cuidar de crianças, como uma atividade gratificante. No discurso dessas adolescentes, ter um filho – e casar – apareceu como uma condição que ajudaria na conquista da autonomia e maior liberdade diante do controle rígido dos pais que, entretanto, demonstraram padrões mais flexíveis sobre a vida sexual de suas filhas comparado aos pais de gerações passadas.

Identifica-se que a maioria dos casos de gravidez na adolescência não foram planejados, mas ocorreu pela falta de métodos contraceptivos ou outros fatores. Neste sentido, Friedman e Phillips (1981) afirmam que associando a gravidez com a imaturidade emocional da adolescente podem ocorrer importantes alterações psicológicas, gerando extrema dificuldade em adaptar-se à sua nova condição.

Em muitos casos, as meninas acabam tendo a responsabilidade de cuidarem sozinhas da crianças porque os índices de abandono por parte do pai são elevados.

Muitas pesquisas vêm sendo realizadas – principalmente fora do Brasil – em torno da paternidade adolescente; mesmo quando pouco, todo o apoio e atenção numa gravidez adolescente são dados à mãe, e mais uma vez a presença física ou virtual do pai é negligenciada. Segundo Mundigo (1995), é grande o número de homens que desejam participar da vida em família, não apenas como meros trabalhadores assalariados que sustentam a casa. Sabe-se hoje que práticas e representações masculinas contribuem e muito na melhoria dos resultados de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST's), programas relacionados à saúde infantil, planejamento familiar, entre outros.

A evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência é um fator preocupante, pois apresenta-se em números elevados e principalmente com pessoas de baixa renda. Segundo Barnett et al. (2004), a evasão relacionada a gravidez, acarreta em resultados negativos para a adolescente com seu filho, juntamente com a sociedade, pois é neste período que a jovem recebe o direito de inserção social, com a possibilidade de ascender economicamente através do sistema educacional.

Além disso, muitas adolescentes abandonam a escola após a gravidez por não sentirem-se confortáveis com a situação a qual se encontram, porém sabe-se que tal atitude dificultará a sua formação como profissional e cidadã. Para exemplificar isto, Siqueira e Tanaka (1986, p.9) afirmam que:

No tocante à educação, a interrupção, temporária ou definitiva no processo de educação formal, acarretará prejuízo na qualidade de vida e nas oportunidades futuras. E não raro com a convivência do grupamento familiar e social a adolescente se afasta da escola, frente à gravidez indesejada, quer por vergonha, quer por medo da reação de seus pares.

Rocha (2009), explica esta decorrência em virtude de que as gestantes não

contam com serviços públicos, creches, que poderiam cuidar dos filhos para que pudessem trabalhar ou terminar os estudos, fator decorrente ao fato de que as jovens assumem os afazeres domésticos. Outra preocupação que atinge também os pais é trocar a escola, ou conciliar de forma ineficiente, pelo trabalho, com o fim de sustentar o filho.

Sobre as ideias de Dimenstein (*apud* ROCHA, 2009):

À medida que a jovem estuda, ela passa a ter mais perspectivas de vida, apostando numa profissão. Também adquire maiores informações sobre concepção e como evitá-la. Tende, portanto, a retardar a gravidez (...) manter a jovem estudando é a receita para reduzir a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis.

Almeida (2002) comenta que a literatura sobre gravidez na adolescência ressalta uma questão social importante que ‘condena’ a gravidez por ela dificultar a formação escolar e profissional da jovem mãe, isto é, na maioria das vezes a mãe adolescente acaba por abandonar ou interromper os estudos e tem poucas chances de se integrar ao mercado de trabalho para sustentar o filho(a), principalmente quando a sua origem é de uma família sem recursos.

A partir destas considerações, elabora-se um questionário que foi aplicado em 1 escola municipal, 1 estadual e uma particular de Santa Rosa, tendo por finalidade dialogar com os meios escolares para evidenciar se esta evasão relacionada à gravidez na adolescência existe e quais medidas a escola assume como prevenção para evitar que outro caso ocorram.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Para este estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa quantitativa, como também exploratório, em três escolas de Santa Rosa - RS, sendo estas: uma particular; uma estadual e uma municipal, que foram escolhidas aleatoriamente por sorteio.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário para a coordenação e direção das escolas selecionadas com cinco questões elaboradas de forma mista, onde questionou-se se a escola apresenta as temáticas de gravidez na adolescência e prevenção aos alunos, a idade considerada correta pela escola para trabalhar estes assuntos em sala de aula, como a escola lida se houver um caso de gravidez adolescente na escola, se ocorre o retorno do da mãe e pai a escola e por fim, se a escola intervém na relação aluna(o) – pais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas foram realizadas em três escolas – municipal (A), estadual (B) e particular (C) –, com seus respectivos coordenadores e diretor. Através de questionários, abordou-se o tema gravidez na adolescência, como esse assunto é

tratado nas escolas, quais os métodos utilizados para a conscientização da criança e jovem sobre a prevenção necessária para uma relação sexual segura.

Na ilustração abaixo apresentam-se os resultados analisados após as entrevistas onde observa-se que a Escola A que é da rede municipal identificou um caso de gravidez na adolescência nos últimos três anos, já a Escola B, da rede estadual e a Escola C, da rede particular apresentaram dois casos entre as alunos neste período.

Já a figura 2 identifica a idade mínima para que as escolas comecem a falar sobre Gravidez na Adolescência e prevenção. A Escola A começa a trabalhar as temáticas a partir dos 11 anos, a Escola B a partir dos 10 anos e a Escola C a partir dos 10 anos.

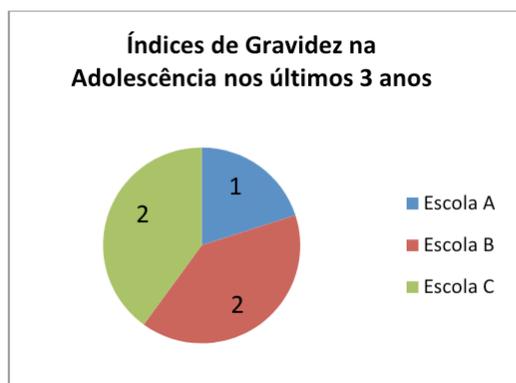


Figura 1: Índices de Gravidez na Adolescência nos últimos 3 anos

Fonte: Autores (2017)

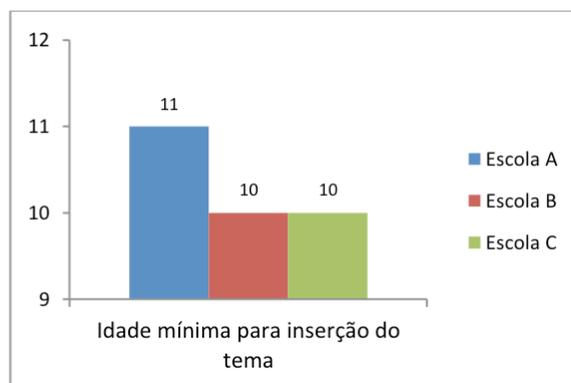


Figura 2: Idade mínima para inserção do tema Gravidez na Adolescência

Fonte: Autores (2017)

Verifica-se que a escola de rede particular apresentou os maiores índices de Gravidez na Adolescência mesmo começando a trabalhar o assunto já no início da adolescência. Será necessário identificar se a abordagem com os alunos está sendo eficaz na prevenção.

O quadro abaixo apresenta os índices de evasão escolar durante ou após a gravidez:

Evasão Escolar	Escola A	Escola B	Escola C
Sim	x		
Não		x	x

Quadro 3: Ocorrência de evasão escolar pelas adolescentes grávidas.

Fonte: Autores (2017)

Verifica-se que a Escola A da rede municipal apresentou índices de evasão escolar, enquanto a as Escolas B e C, estadual e particular respectivamente, afirmam que as alunas não abandonam os estudos.

Sobre o questionamento de quando e como o tema gravidez na adolescência é abordado, as escolas A e B afirmaram que o assunto é discutido durante as aulas de Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio e por intermédio de

palestras acompanhadas por especialistas, enquanto a escola C apenas adverte os alunos do problema, informando-os a necessidade de prevenção.

Todas as escolas julgam necessária a informação do tema para as crianças a partir de 10 e 11 anos, tratando do assunto com palestras de enfermeiros, técnicos e também com o professor, sendo novamente trabalhado no 8º ano, em que estudam sobre o corpo humano, aprofundando assim o assunto, juntamente com as consequências de uma relação sem proteção, como a gravidez ou possíveis doenças e os métodos contraceptivos.

No caso de uma gravidez precoce, questionou-se como a escola lida com a jovem e sua família e até qual ponto ela pode interferir. Os resultados advindos das escolas obtiveram grande semelhança quanto aos procedimentos realizados quando se descobre uma gravidez no meio escolar. A escola trabalha primeiramente com a jovem, através de conversas e orientações, ocorrendo o encaminhamento a um psicólogo e posteriormente os coordenadores contatam a família, informando a importância do apoio dos pais a essa aluna e os procedimentos necessários a partir deste momento. Já quanto ao estudo, a aluno, atendendo a legislação, possui direito a receber os conteúdos em casa, além de realizar trabalhos à distância. Da mesma forma é notável a diminuição de casos de gravidez na adolescência, quando constatada o repasse de informações aos jovens cada vez mais cedo.

Quando abordado se há indícios de retorno aos estudos pelas estudantes grávidas, a escola A afirma que a maioria não retorna, a escola B diz que geralmente retornam aos estudos, ou mesmo durante a gravidez é fornecido acompanhamento em casa, se ela for de risco e a escola C constatou que não houve abandono aos estudos, dos casos lá ocorridos, tendo as adolescentes, concluído toda a sua formação durante o período gestacional e posteriormente matriculado o seu filho na mesma escola em que frequentou.

Constata-se que o tema gravidez na adolescência tem recebido maior atenção por parte dos educandos e instituições educacionais, o repasse de informações sendo transmitida cada vez mais cedo, trabalhando de maneira didática a temática com os alunos, para que se evitem muitos casos de gravidez na adolescência, conseguindo com isso, uma notável diminuição de casos de gravidez na adolescência juntamente com um menor índice de evasão escolar, orientando jovens a serem mais conscientes, sabendo os meios a que recorrer.

4 | CONCLUSÃO

A adolescência é a fase das descobertas, onde os jovens buscam sua autonomia e o reconhecimento de suas escolhas. Mas, é também o período de muitas dúvidas, em que precisam ser instruídos para que suas atitudes não gerem consequências mais sérias.

Observou-se por meio desta prática que a temática da gravidez na adolescência vem sendo trabalhada de forma mais assídua nas escolas, estas prestando informações e orientações aos adolescentes para que tenham consciência de suas atitudes. Neste sentido, as escolas entrevistadas indicam que uma minoria das jovens ainda abandonam os estudos após a gravidez ocasionando dificuldades posteriormente para ingresso no mercado de trabalho.

Conclui-se através da realização do estudo, que apesar do tema ser abordado de forma mais eficaz nas escolas, através de discussões, palestras com especialistas e constantes informações apresentadas aos estudantes, ainda assim não garante que todas as adolescentes tenham assistência e consigam concluir os estudos, verificando-se que a evasão escolar ocorre de forma mais agravante com as famílias de classe econômica baixa, pois ainda em muitos casos essas jovens mães não recebem auxílio de parentes e/ou de serviços públicos, tendo com isso que largar a escola para se dedicar aos cuidados da criança. Entretanto, o trabalho das escolas tem ajudado a reduzir os índices de gravidez na adolescência e a orientar cada vez mais jovens a respeito das suas consequências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A.S. **Gravidez adolescente**: A diversidade das situações. Revista brasileira de estudos de população, v.19, n.2, p. 197-207, julho/dez, 2002.

BARNET B.; ARROYO C.; DEVOE M.; DUGGAN AK. **Reduced school dropout rates among adolescent mothers receiving school-based prenatal care**. Arch Pediatr Adolesc Med 2004; 158:262-8.

BIÉ, A.P.A.; DIÓGENES, M.A.R.; MOURA, E.R.F. **Planejamento familiar**: o que os adolescentes sabem? RBPS; 19 (13): 125-130, 2006.

CARVALHO, M.B. de; MATSUMOTO, L.S. **Gravidez da adolescência e a evasão escolar**. Paraná, 2009.

FLEURY, D. (1995). **Gravidez na adolescência**: difícil enfrentar essa barra. Revista Crescer, 18, 18-22.

FRIEDMAN, S.B. & PHILLIPS, S. **Psychosocial risk to mothers and child as a consequence of adolescent pregnancy**. Semin. Perinatal. 1981, 5(1), p. 33-7.

LASCH, C. Refúgio num mundo sem coração. **A F, n.amília**: santuário ou, instituição sitiada? Tradução I, Tronca e L, Szmrecsanyi. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1991.

LA TAYLLE, Y. **Transmissão e construção do conhecimento**. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. A criança e o conhecimento: retomando a proposta do ciclo básico. São Paulo, 1990.

LYRA J, M.B. **Gênero e paternidade nas pesquisas demográficas**: o viés científico. Estudos Feministas 2000; 8 (1): 145-57.

LISKIN, L. et al. (1987). **A juventude na década de 1980: problemas sociais e de saúde**. Population Reports, Série M(9), 1-44. (The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland. Edição americana: nov/dez, 1985).

MOREIRA, TMM. et al. **Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez**. Rev Esc Enferm USP 2008; 42(2):312-20. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n2/v42n2a14.pdf> >. Acesso em: 31 de agosto de 2017.

MUNDIGO, A.I. **Papéis masculinos, saúde reprodutiva e sexualidade**. Conferências Internacionais sobre População. Fundação MacArthur. São Paulo, 31 de julho de 1995.

REIS, V.L. dos. **Aspectos psicossociais da gravidez na adolescência: Relatos de mães adolescentes**. Bauru 2009.

RIBEIRO, L.S. **Paternidade na adolescência: experiências relatadas por homens que foram pais adolescentes em Feira de Santana – BA, nos bairros Jomafa e Santo Antônio dos Prazeres**. Feira de Santana, 2008.

ROCHA, C.A. da. **Gravidez na adolescência e evasão escolar**. 2009. 101 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/120798> >. Acesso em: 02 de setembro de 2017.

SILVA, M.A. et.al. **A percepção do risco de gravidez na adolescência**. Minas Gerais, 2010.

SILVA, M. de F. **Sexualidade e gravidez na adolescência**. Campos Gerais, MG, 2011.

SIQUEIRA, A. A. F.; TANAKA, A. C. A. – Mortalidade na adolescência com especial referência à mortalidade materna, Brasil, 1980. **Rev. Saúde Pública**, vol. 20, nº 4, 1986, p. 274-9.

SOUZA, R.P. de; OSÓRIO, L.C. **A educação sexual de nossos filhos: uma visão contemporânea**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

VITIELLO, N. Gravidez na adolescência. In: RIBEIRO, M. (Org.). **Educação sexual: Novas ideias, Novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993, p. 129-145.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Micheli dos Santos de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

Franciele Rosa da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

Milene dos Santos de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

Thays Ferreira da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

Bruna Letiele Damaceno da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

Gessica Zen

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

Elis da Silva Viana

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

Maria Carine Nunes da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilhos.
Júlio de Castilhos – Rio Grande do Sul.

RESUMO: As discussões sobre a temática desigualdade de gênero têm ganhado amplitude nas escolas e universidades nos últimos anos, devido aos movimentos sociais feministas terem cada vez mais força e espaço na sociedade contemporânea e como consequência estas interfere no processo da formação profissional dos indivíduos, com isso o presente trabalho tem como objetivo relatar a importância que as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - NUGEDIS, têm na formação inicial de professores do Instituto Federal Farroupilha e também na desconstrução de estereótipos, dos alunos do curso subsequente e demais cursos oferecidos pela instituição. Esta pesquisa foi feita através de uma análise qualitativa a partir das ideias sintetizadas por esses alunos, com isso foi possível notar a importância de abordar as questões de gênero no âmbito educacional na construção do pensamento crítico diante das desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, espaço educacional, desigualdade, sociedade.

GENDER RELATIONS IN SCHOOL: A CRITICAL THINKING CONSTRUCTION OF THE STUDENTS OF THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA

ABSTRACT: Discussions on the issue of gender

inequality have been gaining in schools and universities in recent years, as feminist social movements have increasingly strength and space in contemporary society and as a consequence these interfere in the process of professional training of individuals, This paper aims to report on the importance that the activities developed by the Nucleus of Gender and Sexual Diversity - NUGEDIS, have in the initial formation of teachers of the Federal Institute Farroupilha and also in the deconstruction of stereotypes, the students of the subsequent course and other courses offered by the institution. This research was done through a qualitative analysis based on the ideas synthesized by these students, with this it was possible to note the importance of addressing gender issues in the educational field in the construction of critical thinking in the face of social inequalities.

KEYWORDS: Gender, educational space, inequality, society.

1 | INTRODUÇÃO

As discussões sobre a temática desigualdade de gênero, tem ganhado amplitude nas escolas e universidades nos últimos anos devido aos movimentos sociais feministas terem cada vez mais força e espaço na sociedade contemporânea. A partir do momento que esses movimentos ganham destaque na sociedade estes interferem na formação dos indivíduos seja na esfera científica, tecnológica ou educacional e como consequência surge-se a necessidade de debater estas questões de gênero e suas relações no âmbito escolar.

Como afirma Silva (2016), uma vez que o ambiente escolar abre pretextos para que as desigualdades de gênero sejam enraizadas, seja no currículo, nas relações sociais ou culturais, está também deve abrir espaços para inserir debates acerca dos direitos humanos, o que implica na necessidade de abordar essas questões na formação inicial de professores. Assim também diz o Plano Nacional de Política para Mulheres (2013-2015) quando a escola por sua vez reproduz as desigualdades entre as pessoas, seja na organização curricular, nos livros, na maneira de avaliar ou nas práticas das salas de aula, isso remete na massiva presença das mulheres no professorado, marca a formação e o reconhecimento social da profissão neste persistente quadro desigual.

Apesar das muitas ações e de programas para minimizar essas desigualdades, ainda assim existe a necessidade de fortalecer estas ações, de modo a contribuir para uma educação igualitária e sem discriminação no ambiente escolar. (BRASIL, p. 23). Assim sendo, é notória a importância de abordar e debater as desigualdades de gênero a partir das suas relações com a educação na formação inicial de professores. Em consequência dessas desigualdades sociais foi implantado no ano de 2016 no Instituto Federal Farroupilha o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, instituído pela Resolução N°. 23 de 24 de maio de 2016 do IFFarroupilha. O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS), ligado à Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) tem

por finalidade desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos e proporcionar espaços para debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual.

Desta forma relata-se neste trabalho as experiências e visões dos alunos do curso subsequente em agropecuária e de alunas do curso superior de licenciatura em ciências biológicas diante das atividades realizadas pelo NUGEDIS, com o objetivo de enfatizar a importância das ações do núcleo para a desconstrução de estereótipos e para a formação inicial de professores e também para a instituição como um espaço educacional.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho é um estudo qualitativo, que tem como método a análise crítica de conteúdo. A análise crítica foi realizada a partir dos conteúdos expressos pelas autoras do curso superior de licenciatura em ciências biológicas, durante as atividades realizadas pelo NUGEDIS: 1- discussão sobre o filme “As Sufragistas”; 2- Intervenção teatral com o grupo Teatro no Buraco. As atividades foram desenvolvidas na primeira quinzena de abril de dois mil e dezessete e no dia oito de março de dois mil e dezessete assim respectivamente. As duas atividades seguiram de um debate e as ideias sistematizadas.

Na 1ª atividade os alunos da turma 10 do integrado subsequente em agropecuária foram convidados pelo Cineclube do NUGEDIS para assistir ao filme “As sufragistas” e ao final os alunos elaboraram uma resenha crítica sobre o filme. A 2ª atividade foi dividida em dois momentos, no primeiro momento consistiu-se em uma intervenção teatral e cultural realizada pelo grupo Teatro no Buraco, a intervenção cênica tem criação de Gelton Quadros, bacharel em Direção e Interpretação teatral formado pelo Curso de Artes Cênicas da UFSM. Quadros é diretor do Teatro no Buraco e tem suas pesquisas fundamentadas no teatro de rua e na cidade como espaço de atuação, explora problemas sociais como questões de raça, de saúde pública, de violência infantil e de violência doméstica.

Neste dia o ator Gelton tratou sobre feminicídio e a violência doméstica, uma realidade cruel, vivenciada por muitas mulheres no Brasil e no Mundo. No segundo momento foi feita uma roda de conversa com a Professora Drª Janaína da Silva Sá que trabalhou o tema “Mulheres que fizeram história: Reflexão da Obra de Carolina de Jesus” onde se teve como público-alvo alunos dos cursos superiores de Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas, diante da roda foi debatido questões sobre a desigualdade de gênero e suas consequências na sociedade e na vida das mulheres.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das atribuições do NUGEDIS é proporcionar espaços para debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual. Diante disso o núcleo vem promovendo várias atividades voltadas para os alunos dos cursos do Instituto Federal Farroupilha, tendo como justificativa a importância de debater sobre essas questões na formação inicial de professores e também para trabalhar a desconstrução de estereótipos vinda como bagagem junto aos alunos, trabalhando assim o respeito, empatia e humanização destas pessoas como indivíduos conscientes.

Com isso, a primeira atividade realizada teve como tema um breve relato do que foi o movimento sufragista e sua luta pelo direito ao voto das mulheres, retratado no filme “As sufragistas”. Sendo de grande valor para a formação do pensamento crítico dos alunos participantes, como pode ser observado diante das opiniões expressas na resenha crítica feita por eles:

Aluno A: [...] “A luta ainda não acabou, a pluralidade advinda desse movimento cria uma empatia imediata com a luta feminista atual. De fato, não precisamos estar ligados a nenhum movimento feminista para que venhamos identificar as injustiças que persistem atualmente, como a inequidade de salários entre homens e mulheres, a violência descabida e assustadora contra as mesmas” [...].

Aluno B: [...] “mas mesmo assim a sociedade machista existe, na maioria das vezes mulheres trabalham a mesma carga horária que um homem e recebem a remuneração menor também recebem críticas e preconceito isso tudo nos prova que os movimentos feministas não podem parar, para que assim haja uma sociedade igualitária para todos nós”.

Aluno C: [...] “Jamais se renda, jamais desista da luta”.

Observou-se com as resenhas dos estudantes, que o tema os sensibilizou, pois o filme mostra de forma impactante a importância do movimento sufragista para o processo de conquista dos direitos das mulheres principalmente ao direito de voto e na formação política das mulheres naquela época, além de mostrarem-se inquietos com as desigualdades de gênero que permanece até os dias de hoje, de fato apesar do filme “As Sufragistas” ser de época ele torna se preeminente por sua triste atualidade.

Com relação à segunda atividade da intervenção teatral: “Desculpa, mas não pertencço a esse mundo” realizado pelo grupo Teatro no Buraco, onde se teve como protagonista o ator Gelton vestido como uma princesa, em sua performance ele retratou a naturalização dos papéis imposto para as meninas e mulheres com a famosa dicotomia romantizada da princesa em busca de seu príncipe encantado como única e exclusiva proposta de vida, a história contada por ele fez com que o público reflita sobre a violência contra a mulher, a história contada por Gelton não tem um final feliz como se é acostumado a ver nos contos de princesa, os acontecimentos ali atuados é de uma mulher vítima da violência disfarçada de romance, naturalizada pela sociedade patriarcal.

Após a intervenção teatral estudantes dos cursos de Licenciatura em

Matemática e Ciências Biológicas foram convidadas/os a participar de uma roda de conversa, onde contou com a colaboração de Gelton e Greice do grupo “Teatro no Buraco”, a roda de conversa foi coordenada pela Professora Dr^a Janaína da Silva Sá que trabalhou o tema “Mulheres que fizeram história: Reflexão da Obra de Carolina de Jesus”, que ficou conhecida por seu livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favela” que abordava a vida de uma mulher negra nas comunidades pobres de São Paulo, diante da roda foi debatido questões sobre a desigualdade de gênero e suas consequências na sociedade e na vida das mulheres.

Na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em virtude das rodas de conversa sobre as questões de gêneros, pode se notar que os debates e os discursos em sala de aula são dotados de empatia por aqueles considerados minorias, os olhares sobre debater as questões de gêneros são outros, isso se refletirá futuramente na regência dentro das salas de aulas no tratamento com os alunos como ressalta Dias (2014, p. 1874) Se faz preciso conscientizar cursistas, graduandos/as e professores/as a terem com as crianças atitudes que não passem modelos sexistas, designar a alunos e alunas as mesmas atividades, ou, cuidando para não reforçar por palavras e ações os modelos machistas arraigado pela sociedade patriarcal.

4 | CONCLUSÕES

Neste sentido é notória a importância de abordar as questões de gênero no âmbito educacional dos últimos tempos, pois apesar de termos avançado tecnologicamente e desenvolvido economicamente, as relações sociais e os direitos humanos da sociedade como um todo e principalmente o direitos humanos das mulheres ainda é alvo de questionamentos e controvérsias, pensar, questionar e debater essas questões como indivíduos, como cidadãos, profissionais da educação e principalmente como formadores e influenciadores de opinião, é de grande responsabilidade na construção do pensamento e conhecimento crítico dos alunos. Desta forma espera-se criar subsídios para elaboração de novas pesquisas, relacionadas com o tema gênero e educação, além do reconhecimento dos núcleos de gênero e diversidade sexual dos Institutos Federais Farroupilhas (IFFar).

REFERÊNCIAS

_____. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres** – SPM. III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2013 - 2015.

COSTA, A.A; RODRIGUES, T.A; VANIN.I; Ensino e Gênero Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

DIAS, A.F; **Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminadora**. 18º Redor. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife- PE. 2014. Disponível

em: <<http://www.ufpb.br/evento/iti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/765/76>> Acesso em: 16 de agosto de 2018.

SILVA, F. S. **Formação Docente um estudo sobre gênero e cidadania na perspectiva dos Direitos Humanos**. Natal Rio Grande do Norte: III CONEDU Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID7849_18082016132232.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2018.

A ÉTICA NO MARKETING DE DESTINO PARA A TERCEIRA IDADE

Raquel da Silva Brum

Graduanda no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São
Borja
São Borja – Rio Grande do Sul.

Bernarda Rodrigues Lopes

Graduanda no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São
Borja
São Borja – Rio Grande do Sul.

Luciana Maroñas Monks

Professora Dra. no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São
Borja
São Borja – Rio Grande do Sul.

marketing da terceira idade não é tão aprimorado apesar de ser um nicho de mercado que vem crescendo. Por fim, constatou-se que as informações apresentadas pelos coordenadores das instituições destacaram que grande parte do público teve suas expectativas realizadas, ficando assim claro que praticamente todos os locais trabalham com ética no meio profissional. Porém, a prática antiética de propaganda e divulgação ainda persiste em alguns locais turísticos. Assim, é importante ressaltar a necessidade da atualização nos meios de comunicação desenvolvidos pelas instituições observadas pelo público alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; Marketing; Idosos; Público

ETHICS IN DESTINATION MARKETING FOR THE ELDERLY

ABSTRACT: The present research deals with ethics in tourism and advertising, aiming to investigate if the information presented to the coordinators of ATAPESB and SESC, through the means of communications, present the reality of the places. The work is divided in two main actions, first the search of literary references in order to base the research and an investigative study carried out in the form of conversations with the coordinators of the elderly groups of

RESUMO: A presente pesquisa trata sobre ética no turismo e propaganda, tendo por objetivo investigar se as informações apresentadas aos coordenadores da ATAPESB e do SESC, através dos meios de comunicações, apresentam a realidade dos locais. O trabalho é dividido em duas ações principais, primeiro a busca de referências literárias afim de fundamentar a pesquisa e um estudo investigativo realizado na forma de conversações com os coordenadores dos grupos de idosos da ATAPESB e SESC – São Borja. De acordo com o estudo bibliográfico desenvolvido, é possível mostrar que o

ATAPESB and SESC - São Borja. According to the bibliographic study developed, it is possible to show that the marketing of the elderly is not so improved despite being a growing market niche. Finally, it was found that the information presented by the coordinators of the institutions highlighted that a large part of the public had their expectations fulfilled, making it clear that practically all the places work ethically in the professional environment. However, the unethical practice of advertising and publicity still persists in some tourist places. Thus, it is important to emphasize the need for updating in the media developed by the institutions observed by the target audience.

KEYWORDS: Communication; Marketing; Elderly; Audience

1 | INTRODUÇÃO

Ética abrange uma vasta área e significa caráter e comportamento, dizendo o que é certo ou errado, justo ou injusto. Segundo Sá (2012), a ética pode ser compreendida como a ciência do comportamento humano diante do próximo, pois envolve os estudos de aprovação ou desaprovação das ações humanas, juntamente com a consideração de valor de uma mediação do que é real e voluntarioso.

Uma das áreas que a ética abrange é a ética profissional, que nada mais é que as normas que os indivíduos devem seguir no âmbito de trabalho, de respeito e bem-estar, ser ético e andar nos padrões e fazer o bem sem prejudicar o próximo, ou seja, o indivíduo tem que seguir os princípios de terminados pela sociedade e pelo seu grupo de trabalho.

O turismo também abrange a ética profissional, especialmente por ser um setor crescente e fundamental para a economia de várias regiões do país. O turismo é uma atividade complexa que está cada vez mais presente no nosso dia a dia, e pode ser definido em várias visões. Beni (2008, p.37), conceitua “o turismo como um elaborado e complexo processo de decisão sobre o que visitar, onde, como e a que preço”. Organização Mundial do Turismo - OMT (2008, pag. 38) diz que “o turismo compreende as atividades que realizam as pessoas durante suas viagens e estadas em lugares diferentes ao seu entorno habitual, por um período consecutivo inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócio e outros”.

Por estar ligada a esse mercado a atividade turística utiliza a propaganda como um meio de promover destinos, produtos e serviços. Desse modo, é relevante refletir sob a importância de atitudes éticas na promoção de campanhas publicitárias no turismo, bem como as consequências para os diversos agentes envolvidos nestas atividades quando ocorre a ausência dessas atitudes (SANTOS; CASTRO, 2008).

Dentre todos esses contextos apresentados, a pesquisa tem por objetivo geral investigar se as informações apresentadas para os coordenadores das instituições da terceira idade, Associação de Trabalhadores Aposentados e Pensionistas (ATAPESB) e Serviço Social do Comercio (SESC), através dos meios de comunicação, apresentam a realidade dos locais. Ou seja, se agem dentro dos padrões da ética ou não.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Para o presente trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas e entrevistas executadas em duas instituições no município de São Borja: Associação de Trabalhadores Aposentado e Pensionistas (ATAPESB) e Serviço Social do Comércio (SESC). Os entrevistados foram os coordenadores responsáveis pelos estabelecimentos que tem como público alvo os idosos.

As pesquisas bibliográficas foram realizadas em artigos acadêmicos em meios digitais e em livros disponíveis na biblioteca Aparício da Silva Rillo no IFFAR campus São Borja, com o intuito de fundamentar a proposta central e dando maior ênfase a ela.

Nas pesquisas qualitativas as ações ficaram pautadas nas entrevistas realizadas com os representantes das instituições ATAPESB e SESC. As entrevistas foram realizadas com a finalidade de investigar a respeito da divulgação dos locais turísticos visitados.

Foram abordadas as questões: se os locais visitados corresponderam com a realidade; se já aconteceu de os lugares visitados não condizerem com a propaganda apresentada; E quais os locais visitados em que as informações foram verídicas.

As perguntas feitas aos entrevistados tiveram como objetivos compreender se as informações apresentadas a eles através dos meios de comunicação apresentavam a realidade dos locais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa realizada notou-se que em alguns meios de comunicação estudados, tais como, sites, panfletos e revistas, as imagens, vídeos e informações apresentadas representam apenas parcialmente a realidade dos destinos. Isto é, não são todos os empreendimentos que revelam de forma fidedigna a sua condição real. Há discrepâncias entre as fotos apresentadas e dimensões dos quartos, no caso de hotéis e na segurança e higiene de alguns restaurantes, por exemplo. Embora haja esta condição, notou-se que maioria dos locais realizam a sua divulgação de forma plenamente equivalente a realidade, o que revela que a maioria dos turistas percebem positivamente tanto as formas de divulgação quanto a realidade dos destinos.

Segundo o coordenador da ATAPESB, todas as cidades que foram divulgadas e visitadas pelos integrantes da instituição e que, conseqüentemente corresponderam a realidade, está apresentado na Figura 1. Na instituição do SESC a pesquisa foi feita de acordo com viagens realizadas por pessoas acima de 60 anos, caracterizando a terceira idade. Segundo o coordenador, esse grupo de idosos se reúnem semanalmente e ainda ressalta que algumas pessoas desse grupo viajam semestralmente e, outros, de 4 a 5 vezes por ano, dependendo do poder aquisitivo dos mesmos. Na Figura 2 a seguir, é possível analisar a porcentagem de pessoas do grupo da terceira idade do

SESC, que relataram se os lugares mostrados a eles correspondem, ou não, com a realidade visitada. Ao total foram visitadas 33 cidades diferentes, entre os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

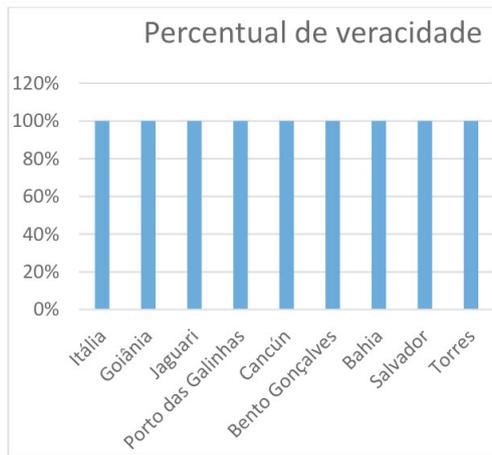


Figura 1- Gráfico da pesquisa feito na ATAPESB.

Fonte: elaborado pelos autores, 2018.



Figura 2- Gráfico da pesquisa feito no SESC.

Fonte: elaborado pelos autores, 2018.

Como pode-se analisar na figura 1, nas cidades visitadas, para todos os turistas integrantes da instituição pesquisada, a realidade dos locais correspondeu com o que foi mostrado e divulgado para os mesmos. Já na figura 2, dentre as cidades visitadas, 90% delas correspondeu com aquilo que lhes foi apresentado, e os outros 10%, a realidade não foi verdadeira com o que lhes foi apresentado.

Segundo Júnior (2005) “o turismo na terceira idade é uma forma geral de distração”. E é com esse propósito, de alertar a sociedade sobre a importância e o respeito que deve dispensar aos idosos, mostrando que apesar da idade, podem ter uma melhor qualidade de vida. As instituições como a ATAPESB e o SESC têm um papel fundamental em proporcionar atividades de lazer, sociais, culturais e turísticas para esse público.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou analisar, por meio dos coordenadores da terceira idade, se os meios de comunicação apresentavam a realidade das cidades visitadas por grupos de idosos de duas instituições da cidade, os quais alegaram que as cidades visitadas pelos grupos condiziam para a maioria, com a realidade apresentada.

Os coordenadores destacaram que grande parte do público teve suas expectativas realizadas, ficando claro que praticamente todos os locais trabalham com ética no meio profissional, porém, a prática antiética de propaganda e divulgação ainda persistem em alguns locais turísticos. Outro fato a ser questionado foi que o

mercado turístico não investe muito em marketing de propaganda para os idosos, sendo que esse público está se destacando cada vez mais no mercado turístico por eles terem mais tempo livre, e por utilizarem o serviço turístico como forma de lazer.

REFERÊNCIAS

BENI, Mario Carlos. **Análise estrutural do turismo**. 13 ed. SÃO PAULO: SENAC, 2008.

JUNIOR, Onildo de Souza Martins. **Turismo e lazer para a terceira idade**. 2005. Monografia (Especialização em turismo, cultura e lazer) -Universidade de Brasília, Brasília, DF.

OMT. **Introdução ao turismo**. São Paulo; Roca, 2001. 371p.

SÁ, Antônio Lopes de. **Ética profissional**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Barbara Carmona; CASTRO, Cleber Augusto Trindade. **Ética em publicidade e propaganda no turismo**. Turismo e sociedade Curitiba, v.1, n.1, p.74-83, abril.2008.

VIAGEM TÉCNICA: UM OLHAR SOBRE A ACESSIBILIDADE NA REGIÃO DOS SETE POVOS DAS MISSÕES

Cláudio Gabriel Soares Araújo

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA,
São Borja – Rio Grande do Sul.

Kellem Paula Rohã Araujo

Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, São Borja –
Rio Grande do Sul.

Leonice Vercelheze Friedrich

Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, São Borja –
Rio Grande do Sul.

Carmen Regina Dorneles Nogueira

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA,
São Borja – Rio Grande do Sul.

Fátima Regina Zan

Instituto Federal Farroupilha – IFFAR. Santo
Ângelo – Rio Grande do Sul.

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo avaliar a acessibilidade dos equipamentos públicos destinados a atender a demanda do turismo em Santo Ângelo e São Miguel das Missões. A avaliação foi realizada durante viagem técnica de estudo pelos alunos do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal Farroupilha e pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa. Constatou-se que os esforços realizados para adaptar os equipamentos turísticos ainda se mostram insuficientes para atender as necessidades da pessoa com deficiência, mesmo que alguns

destes equipamentos recebam visitantes nestas condições. Há necessidade de adaptações e melhorias, principalmente nas calçadas internas e passeios externos, nos acessos, nas rampas e nas sinalizações para pedestres e sinalizações de trânsito. É necessário superar a falta de acessibilidade na estrutura dos equipamentos, investir na qualificação dos envolvidos no processo, melhorar os acessos e os passeios públicos, pois somente removendo as barreiras físicas poderão ser removidas as barreiras culturais que impedem as pessoas com deficiência de praticar o turismo com autonomia, segurança e com dignidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Equipamentos turísticos; Patrimônio cultural; Turismo acessível.

TECHNICAL TRIP: A LOOK AT ACCESSIBILITY IN THE REGION OF THE SEVEN PEOPLE OF THE MISSIONS

ABSTRACT: The objective of this study is to evaluate the accessibility of public facilities to meet the demand for tourism in Santo Ângelo and São Miguel das Missões. The evaluation was carried out during a technical study trip by the students of the Technology Course in Tourism Management of the Federal Institute Farroupilha and by the students of the Post-

Graduation Program in Public Policies of the Federal University of Pampa. It was found that the efforts made to adapt tourism equipment are still insufficient to meet the needs of the disabled, even if some of this equipment receives visitors in these conditions. There is a need for adaptations and improvements, especially on the sidewalks and external sidewalks, access roads, ramps and signs for pedestrians and traffic signs. It is necessary to overcome the lack of accessibility in the structure of the equipment, invest in the qualification of those involved in the process, improve access and public tours, as only by removing the physical barriers can be removed cultural barriers that prevent disabled people from practicing tourism with autonomy, security and dignity.

KEYWORDS: Accessible tourism; Cultural heritage; Teaching; Tourist equipment.

1 | INTRODUÇÃO

As viagens técnicas como metodologia de ensino, proporcionaram aos professores e alunos do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), conhecer às cidades de Santo Ângelo e São Miguel das Missões, onde foi possível identificar que os recursos de acessibilidade não estão suficientes para atender as pessoas com deficiência. Assim buscou-se avaliar os atrativos turísticos formados pelo conjunto de elementos da História e Patrimônio Cultural material que valorizam a os feitos das pessoas que viviam na região desde antes da chegada dos colonizadores espanhóis representados pelos padres da Companhia de Jesus que implantaram os “Sete Povos das Missões” entre 1682 e 1706, no chamado segundo ciclo da História das Missões Jesuítas no Rio Grande do Sul.

A cidade de Santo Ângelo de acordo com o IBGE (2018) conta com uma população estimada de 79.101 habitantes. Atualmente a cidade é reconhecida como a Capital das Missões e como Cidade das Tortas, destaca-se por sua evolução história, belezas naturais e arquitetônicas. Santo Ângelo Custódio encerrou o segundo ciclo de fundação de Reduções Jesuítas nesta região. Nesta cidade foram visitados: um prédio da Administração Municipal destinado a abrigar quatro secretarias e a Biblioteca Municipal Policarpo Gay, a Praça Pinheiro Machado, a Catedral Angelopolitana, a Estação Férrea, o Memorial da Coluna Prestes e o Museu Municipal Dr. José Olavo Machado, todos valorizando a história, o patrimônio, a cultura e a memória local.

A cidade de São Miguel das Missões de acordo com o IBGE (2018) conta com uma população estimada de 7.754 habitantes, esta cidade possui os mais preservados remanescentes materiais dos Sete Povos das Missões por isto, o sítio Histórico de São Miguel Arcanjo foi “Tombado como Patrimônio Cultural, em 1938, e declarado Patrimônio da Humanidade, pela UNESCO, em 1983” (IPHAN, 2019). Nele encontra-se: “a igreja com paredes e com fachada quase completa, parte dos muros do colégio, das oficinas, do cotiguaçú, do cemitério e da quinta. Uma Fonte de abastecimento de

água. Imagens do barroco missioneiro, no museu do sítio arqueológico” (NOGUEIRA, 2007, p. 93-94). No Sítio Arqueológico é apresentado o Espetáculo Som e Luz narrado em português, espanhol e inglês, proporcionando aos turistas um melhor entendimento da história dos Sete Povos das Missões desde seu surgimento até sua decadência com a Guerra Guaranítica ocorrida entre 1754 e 1756, guerra esta que envolveu de um lado os índios guaranis e de outro, as forças espanholas e portuguesas.

Durante a viagem técnica às cidades de São Miguel das Missões e Santo Ângelo se realizou a avaliação da acessibilidade dos equipamentos públicos destinados a atender a demanda do turismo. Com a avaliação é possível apontar para a necessidade de implantar recursos de acessibilidade que atendam às pessoas com deficiência preservando-lhes os seus direitos.

2 | METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa documental, descritiva com abordagem mista realizada através da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que estabeleceu critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade, através da NBR 9050, assim como a NBR 16537 que estabeleceu os critérios e parâmetros técnicos a serem observados para elaboração do projeto a instalação de sinalização tátil no piso, seja para construção ou adaptação de edificações, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência visual ou surdo-cegueira. Para a compreensão sobre turismo e acessibilidade foram utilizados estudos bibliográficos e artigos científicos armazenados em meios digitais.

O levantamento de dados foi realizado através de pesquisa de campo e observação participante, realizada de forma direta e exploratória para a coleta de dados e descrição com abordagem mista e avaliação por método dedutivo onde o observador participante, inserido no grupo de alunos, em meio a turistas e pessoas da própria comunidade observa e registra através de fotos e anotações, os aspectos patrimoniais e sociais vivenciados.

O método da Observação Participante é especialmente apropriado para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Habitualmente recorre-se à Observação Participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo” (i.e., sem recorrer a grelhas de observação standardizadas), que permitem obter informação relevante para a investigação em causa (exemplificando, formulação de hipóteses de investigação, auxílio à elaboração ou adaptação de teorias explanatórias, concessão de escalas de medida dos constructos em análise). (MÓNICO, 2017, p.276)

A pesquisa de campo ocorreu por ocasião das viagens técnicas dos alunos do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFFAR e dos alunos do PPGPP da

UNIPAMPA às cidades de Santo Ângelo e São Miguel das Missões. Estas viagens ocorreram respectivamente nos dias 22 de abril e 16 de junho de 2018.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente o turismo constitui um setor da economia que possibilita o desenvolvimento econômico, social e contribui para a preservação ambiental nas comunidades onde é desenvolvido. O turismo tem ainda a característica de gerar oportunidades de negócios e atrair investimentos públicos e privados.

Para Beni (1998, p.53) o “turismo é uma prática social da vida humana e encontra seu dinamismo enraizado numa experiência da pessoa, do nomadismo e do anseio de superação”. Ignarra (2003) entende que o turismo,

[..] consiste no deslocamento voluntário e temporário de indivíduos ou grupos de pessoas que, fundamentalmente por motivos de recreação, descanso, cultura ou saúde, saem de seu local de residência habitual para outro, no qual não exercem nenhuma atividade lucrativa nem remunerada, gerando múltiplas inter-relações de importância social, econômica e cultural. (IGNARRA, 2003, p.13)

As Naciones Unidas (2008), através do documento denominado *Recomendaciones Institucionales para Estadísticas de Turismo*, trouxe o entendimento de que:

El turismo es un fenómeno social, cultural y económico relacionado con el movimiento de las personas a lugares que se encuentran fuera de su lugar de residencia habitual, normalmente por motivos de ocio. (NACIONES UNIDAS, 2008, p. 1)

A partir destes autores, podemos compreender que o turismo é praticado por pessoas que saem de suas localidades por motivos diversos, buscando experiências alheias ao seu cotidiano. A motivação para a prática do turismo encontra a oferta dos recursos turísticos disponíveis nas comunidades receptoras que apresentam seus recursos naturais, sua arquitetura, sua história e cultura, colocadas a disposição dos visitantes.

De acordo com a OMT (2001, p.43), a oferta turística é definida como: “o conjunto de produtos turísticos e serviços postos à disposição do usuário turístico num determinado destino, para seu desfrute e consumo”. Entre elas podemos destacar: hotéis, restaurantes, agências de viagens, estações, praças, parques, museus, bibliotecas e outras.

Assim, o turismo é formado por elementos como: empresas de transporte, hotéis, serviços de alimentação e hospedagem, restaurantes e equipamentos turísticos, estes elementos são atrativos às pessoas que viajam de suas localidades por motivos diversos, pessoas que consomem produtos e serviços turísticos. No entanto os turistas também utilizam outros serviços não turísticos, mas que agregam valor as localidades e que podem gerar vantagem competitiva na escolha do destino a ser visitado. Estes

serviços incluem agências bancárias, supermercados, hospitais e outros.

Outro aspecto importante a considerar é a necessidade de oferecer produtos e serviços capazes de atender às pessoas com deficiência. Estima-se que aproximadamente 8,34% da população brasileira apresenta pelo menos um tipo de deficiência severa, sendo: 3,46% deficiência visual, 1,12% com deficiência auditiva severa, 2,33% com deficiência motora severa e 1,4% com deficiência mental ou intelectual (IBGE, 2010). Podemos assim considerar que as pessoas com deficiência precisam de recursos de acessibilidade para exercer o direito de ir e vir de acordo com o Artigo 5º e inciso 15º da Constituição Federal. Esse direito de locomover-se pelas cidades em passeios e prédios públicos proporciona-lhes acesso aos locais de prestação de serviços, trabalho, educação e lazer.

A legislação brasileira acrescentou muitos direitos às pessoas com deficiência devido à necessidade de disponibilizar recursos de acessibilidade indispensáveis para que estas possam utilizar os espaços públicos em condição de igualdade com as demais pessoas. Esses direitos se apresentam como um parâmetro de qualidade seja para adequação dos edifícios públicos e de uso público ou na qualificação dos serviços prestados a este público que tem por direito a inclusão.

Os direitos concedidos a pessoa com deficiência visam a promoção de inclusão em três níveis: Integração Social, Inclusão Social e Inclusão Educacional. Para melhor entender estes termos, o Ministério Público do Trabalho (2011), apresenta as seguintes definições:

Integração Social – processo de favorecimento da convivência de alguém tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais. Neste processo a pessoa portadora de deficiência, por seus próprios meios e esforços, busca integrar-se à sociedade, que, simplesmente a recebe, sem ter se preparado para tanto.

Inclusão social – processo mais aperfeiçoado de favorecimento da convivência de alguém tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais. Neste caso, a sociedade se prepara e se modifica para receber a pessoa portadora de deficiência, em todas as áreas do processo social (educação, saúde, trabalho, assistência social, acessibilidade, lazer, esporte e cultura).

Inclusão educacional – possibilidade de a criança ou adolescente portador de deficiência frequentar cursos regulares de ensino, e não apenas escolas de educação especial. (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO, 2011, p. 14-15)

É possível compreender que o termo inclusão tem o sentido de oportunizar as pessoas com deficiência uma vida plena de direitos em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, fica evidente que quando possível desfrute do convívio social de forma autônoma, segura e com dignidade. Estes fatores contribuem para a qualidade dos serviços ofertados.

Para Dias (2008) qualidade turística depende de quatro elementos:

a) As expectativas dos clientes, ou seja, a valorização prévia que tenha do recurso

turístico que motiva o deslocamento;

b) A cultura local; em alguns lugares turísticos, existem traços de comportamento dos residentes que não são compreendidos nos lugares de origem da demanda turística;

c) O nível dos serviços oferecidos em comparação com outros destinos, o preço pago, a profissionalização e o nível geral de atenção e hospitalidade;

d) E, obviamente, o preço, dado que é o barômetro quantitativo que permite uma comparação “pra dentro” e “pra fora” do mesmo com outros lugares turísticos. (DIAS 2008, p.170)

A união destes fatores de qualidade desperta interesse e favorece a escolha de turistas que buscam destinos bem estruturados na oferta de produtos e serviços turísticos. Dentre a oferta estão produtos capazes de satisfazer pessoas com deficiência.

No Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, aos Estados Partes desta Convenção assumem que:

v) Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2012, p.25)

A Convenção nos artigos 9 e 30, apresentam uma série de direitos para assegurar as pessoas com deficiência a acessibilidade de forma independente, permitindo-lhes a participação de forma plena dos aspectos da vida, seja no uso dos transportes, acesso a informação e comunicação, usufruindo de forma igual dos demais serviços oferecidos a população, acessando edifícios, rodovias, meios de transporte, escolas, residências, instalações médicas e locais de trabalho. Devem também ter acesso a serviços de emergência, podendo acessar as instalações e serviços abertos ao público ou de uso público.

Tratando-se de um tema importante para desenvolver a inclusão social, a avaliação da acessibilidade foi realizada no espaço público destinado a recepção dos visitantes e turistas, pois estes espaços apresentam o lugar, seus personagens, sua história, sua cultura e valores, sendo gratuitos ou possuindo um custo baixo de visitação. Ao sair de São Borja com destino a Santo Ângelo, os alunos do IFFAR encontraram as primeiras dificuldades, de um lado, neste grupo encontrava-se uma aluna em cadeira de rodas e um aluno com baixa visão profunda, de outro lado o ônibus fretado não apresentava as providências necessárias para assegurar instalações e serviços acessíveis, também não apresentava Plataforma Elevatória para Embarque e Desembarque de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como não apresentava outros elementos exigidos pela Resolução Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT) nº 3871, de 1º de agosto de 2012 em seu Artigo 4 item V:

V - dispor de veículos equipados com dispositivos sonoros ou visuais, facilmente identificáveis e acessíveis, junto a todos os assentos reservados preferencialmente a passageiros com deficiência ou com mobilidade reduzida, que permitam a sinalização de necessidade de atendimento ao condutor do veículo; (ANTT, 2018)

Os alunos da UNIPAMPA utilizam um micro-ônibus da instituição e não encontraram dificuldades, pois entre o grupo não havia pessoas com deficiência. Porém, o micro-ônibus também não apresentava recursos de acessibilidade.

Na cidade de Santo Ângelo a Visita Técnica se iniciou pela Biblioteca Municipal Policarpo Gay com o intuito de observação de uma amostra sobre as políticas públicas municipais sobre preservação ambiental. Neste local, destaca-se a existência de uma área de aproximação para embarque e desembarque de passageiros onde o piso do passeio externo é constituído de calçadas anti-derrapantes e trepidantes. No interior prédio o piso tem características anti-trepidante e anti-derrapante, considerados ideais para locais de circulação de pessoas com deficiência.

O acesso principal da Biblioteca Municipal possui rampa com corrimão. A porta possui largura adequada e maçaneta do tipo alavanca. O prédio não apresentou pisos táteis, mapas e sinalizações em braile. Os sanitários apresentam degraus no acesso principal e portas internas com medidas inferiores perante as exigências da NBR ABNT 9050. Também não apresenta mobília interna adaptada.

A Visita Técnica seguiu na direção da Catedral Angelopolitana erigida no Centro Histórico de Santo Ângelo, Esta igreja tem como padroeiro um anjo, e não um santo como de costume. Sua construção é semelhante ao templo construído na redução de São Miguel Arcanjo no século XVIII.

A primeira igreja foi construída em 1706 na Redução de San Ángel Custódio nome pelo qual era chamada a cidade no período reducional. A segunda foi uma pequena construção do século XIX para atender à comunidade local. E, por fim, a atual igreja foi edificada a partir de 1929.

A arquitetura da Catedral é de estilo barroco missioneiro, um misto de barroco, renascentista com mescla da cultura artística desenvolvida entre o povo guarani. Na fachada, em pedra *grês* ou *arenito botucatu*, colunas, arcos e esculturas de Valentim Von Adamovich homenageiam os padroeiros dos Sete Povos das Missões.

O acesso da Catedral é realizado por escadas ou por meio de uma rampa, porém esta não tem a inclinação adequada para que uma pessoa com deficiência ou uma pessoa em cadeira de rodas possa acessar de maneira autônoma e segura. Por não haver quem atendesse os visitantes naquele momento, não se encontrou sanitários acessíveis ou adaptados, cabe ressaltar que, este prédio não é público e sim de uso público pertencendo a Igreja Católica.

A Praça Pinheiro Machado em frente à Catedral Angelopolitana, apresenta passeios públicos contendo calçadas e rampas adaptadas. Além destes recursos de acessibilidade o passeio público ao redor e interior da praça apresenta pisos táteis de acordo com a NBR 16537 favorecendo o deslocamento de pessoas com deficiência

visual ou surdo-cegueira.

O Museu Municipal Dr. José Olavo Machado não possui recursos de acessibilidade em seu interior, apresenta degraus e escadas desde a recepção, o que não permite autonomia e segurança as pessoas com deficiência. O sanitário existente no prédio não é adaptado e por consequência não apresenta mobília interna adaptada.

Apesar de não terem sido implantados recursos de acessibilidade em seu interior, os passeios externos possuem pisos táteis, apresenta placas de sinalização vertical indicando vaga para deficiente junto a Praça Pinheiro Machado e uso de sinalização de trânsito que favorece o deslocamento de pedestres em segurança. Há um jardim no museu, apesar de existirem calçadas, estas apresentam obstáculos e degraus. Apesar das dificuldades apresentadas pela estrutura física do prédio o museu recebe como visitantes pessoas com deficiência.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul (IPHAE) (2019), a Estação Férrea de Santo Ângelo foi inaugurada em 16 de outubro de 1921, tendo sido construída no período de 1918 a 1921. Foi formalmente desativada apenas em 12 de setembro de 1969, permanecendo por quase 50 anos como estação de passageiros. Também serviu de abrigo a um posto da Brigada Militar e foi sede da Secretaria Municipal de Cultura. No dia 17 de dezembro de 1996 tornou-se a sede do Memorial da Coluna Prestes, com um acervo relacionado à marcha e à vida de Luiz Carlos Prestes.

Durante a visita a Estação Férrea que atualmente abriga o Memorial da Coluna Prestes, verificou-se que o prédio não dispõe de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência. A presença de um grande número de degraus e escadas marca a arquitetura do prédio de dois pisos.

A antiga estação, construída em alvenaria de tijolos, possui uma tipologia diferenciada em relação às demais estações construídas no Rio Grande do Sul, que geralmente seguiam um projeto padronizado. Ali estão também localizados dois antigos vagões, edificações onde residiam os funcionários da estação e a antiga caixa d'água em ferro. Ao ser inaugurado o Memorial da Coluna Prestes, foi instalado próximo à Estação o Monumento Coluna Invicta, criado pelo artista plástico Maurício Bentes em homenagem à Coluna. (IPHAE, 2019)

Apesar da não existência de recursos de acessibilidade no antigo prédio, a Visita Técnica ocorreu normalmente para os alunos capazes de subir as escadas enquanto que a aluna em cadeira de rodas assistiu uma apresentação oral, rica em detalhes e conhecimentos sobre a temática do lugar. Esta visita encerrou a Viagem Técnica na cidade de Santo Ângelo de onde partimos para São Miguel das Missões.

Em São Miguel das Missões, o principal atrativo turístico, e mais imponente é o Sítio Histórico de São Miguel Arcanjo. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), o sítio foi:

[...] Tombado como Patrimônio Cultural, em 1938, e declarado Patrimônio da Humanidade, pela Unesco, em 1983. São Miguel Arcanjo, ou São Miguel das

Missões, era uma das reduções jesuíticas do Paraguai que formava, com seis outras, os Sete Povos das Missões. Reunia grupos catequizados jesuítico-guaranis situados no nordeste do atual Estado do Rio Grande do Sul, em território brasileiro, às margens do rio Uruguai. (IPHAN, 2019)

Após entrar no Sítio Arqueológico, já estando o grupo frente o museu, quando solicitado indicação de um sanitário adaptado, a primeira informação foi de que o local não dispunha de tal equipamento, somente num segundo momento foi informado da existência de um sanitário adaptado junto a recepção. No interior do Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo não há um roteiro adaptado para pessoas com deficiência, o piso do local é recoberto por grama natural e no interior das ruínas o piso é de pedras ainda do período reducional, fatores que dificultam a locomoção embora não tendo impedido a visita. Outro artefato de grande relevância em São Miguel das Missões é a Fonte Missioneira, porém esta também não apresentou recursos de acessibilidade devido aos muitos degraus de escada existentes, o que impediu a visita da aluna em cadeira de rodas.

É perceptível a falta de investimentos por parte de administradores e gestores públicos com relação a infraestrutura e treinamento para os profissionais envolvidos no atendimento ao público não medida de atenção necessária para às pessoas com deficiência. Há uma distância entre a legislação, a implantação de recursos de acessibilidade e um padrão de qualidade dos serviços prestados pela administração pública. É fato que às pessoas com deficiência tem a possibilidade de contribuir com o fluxo turístico devido ao tempo disponível e pela renda estável garantida pelos programas governamentais de assistência e seguridade social.

Conclui-se que os equipamentos turísticos destinados a atender a demanda do turismo nas cidades de Santo Ângelo e São Miguel das Missões possuem pouco ou insuficientes recursos de acessibilidade. Há a necessidade de investimentos na qualificação dos profissionais para melhor atender a pessoa com deficiência e cumprir a legislação no que diz respeito a implantação de recursos de acessibilidade para que este público possa ter mobilidade com autonomia e inclusão social.

A região dos Sete Povos das Missões não pode deixar de preocupar-se em prover os recursos necessários ao atendimento de pessoas com deficiência. É dever das administrações públicas destes municípios, assim como nos demais, buscar alternativas e apoio junto à comunidade, para realizar melhorias nos serviços oferecidos aos munícipes, aos visitantes e turistas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta turística dos Sete Povos das Missões é formada por elementos da História e Patrimônio Cultural material e imaterial que tem como atrativos turísticos os museus, praças, igrejas, monumentos e sítios arqueológicos. Estes elementos são responsáveis por divulgar os personagens, a história, a cultura e os valores das

pessoas que viveram ou vivem no lugar.

Assim, conclui-se que os equipamentos turísticos destinados a atender a demanda do turismo nas cidades de Santo Ângelo e São Miguel das Missões possuem pouco ou insuficientes recursos de acessibilidade. Percebe-se a necessidade de investimentos na qualificação dos profissionais para melhor atender a pessoa com deficiência e cumprir com a legislação no que diz respeito a implantação de recursos de acessibilidade para que este público possa ter mobilidade com autonomia e inclusão social nestes locais.

REFERÊNCIAS

ANTT, **Resolução nº 3871, de 1º de agosto de 2012**. Disponível em: <http://portal.antt.gov.br/index.php/content/view/full/17277/Resolucao_n__3871.html>. Acesso em: 27 out. 2018.

ABNT. **NBR 9050, Acessibilidade a Edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 3. ed. Rio de Janeiro, ABNT, 2015.

ABNT. **NBR 16537 – Acessibilidade – Sinalização tátil no piso – diretrizes para elaboração de projetos e instalação**. 1. ed. Rio de Janeiro, ABNT, 2016.

BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do Turismo**. 13ª edição, Editora Senac, São Paulo, 1998.

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

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 4ª edição, revisada e ampliada, Brasília, 2012.

DIAS, Reinaldo. **Planejamento do Turismo: Política e Desenvolvimento do Turismo no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2008.

IGNARRA, Luiz Renato. **Fundamentos do Turismo**. São Paulo: Thonson, 2003.

IPHAE, **Antiga Estação Férrea de Santo Ângelo**. Disponível em: <<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=50500>> Acesso em: 26 jun.2019.

IPHAN, **Sítio Histórico São Miguel Arcano**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/766/>>. Acesso em: 26 de jun. 2019.

IBGE. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília. SDH-PR/SNPD, 2010.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santo-angelo/panorama>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-miguel-das-missoes/panorama>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **A inserção da pessoa portadora de deficiência e do beneficiário reabilitado no mercado de trabalho**. Comissão de Estudos para Inserção da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/manual_ppd.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

MÓNICO, Lisete S, et. all. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>>. Acesso em: 29 out. 2018.

NACIONES UNIDAS. **Recomendaciones Internacionales para estadísticas de turismo 2008**, Madrid/Nueva York 2010. Disponível em: <https://unstats.un.org/unsd/publication/seriesm/seriesm_83rev1s.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

NOGUEIRA, Carmen Regina Dorneles. **O Turismo, o Reencontro e a Redescoberta da Região das Missões**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia da FFCL/USP, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01062007-125043/pt-br.php>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

OMT. **Introdução ao Turismo**. Trad. Dolores Martins Rodriguez Córner. São Paulo: Roca, 2001.

ATUAÇÃO DAS EQUIPES DA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA FRENTE À REALIZAÇÃO DA VISITA DOMICILIAR

Iris Camilla Bezerra de Lima Vasconcelos

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Caruaru-PE

Janaina Yara Do Nascimento Prestes

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Caruaru-PE

Déborah Franciane de Castro Pessoa

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Surubim-PE

Ketilly Moane Silva

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Vertentes-PE

Luiz Felipe da Silva

Enfermeiro UNIFAVIP/WYDEN
Toritama-PE;

Suellen Daves Cardona Fernandes Farias

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Caruaru-PE

Raiza Raiane Silva Ribeiro

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Caruaru-PE

Suellen Alyne Alves dos santos

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Caruaru-PE

Sheila Juliana Leite Lima

Enfermeira UNIFAVIP/WYDEN
Caruaru-PE

Ana Paula dos Santos Albuquerque

Doutoranda em Enfermagem – UPE
Mestre em Hebiatria - UPE -Caruaru-PE

Andreza Cavalcanti Vasconcelos

Mestre em Educação no Ensino de Ciências e
Matemática- UFPE/ CAA
Residência em Clínica cirúrgica pela UPE e
Especialista em UTI pelo IESC
Caruaru-PE

Dayanne Caroline de Assis Silva

Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente -
UFPE
Cupira-PE

RESUMO: Neste artigo foi analisada a atuação das equipes de saúde da Estratégia de Saúde da Família no desenvolvimento das visitas domiciliares em uma cidade do Agreste Pernambucano. Tratou-se de uma pesquisa descritiva, transversal e quantitativa, realizada com as equipes que atuam nas Unidades de Saúde da Família do município de Caruaru-PE. Os dados foram coletados no período de fevereiro a março de 2018 através de um questionário estruturado, contendo 19 questões objetivas, e posteriormente analisados por meio da tabulação no Programa Microsoft Excel versão 2010. Foram entrevistados 57 profissionais, sendo 79,0% do sexo feminino. 96,5% realizam a visita domiciliar, porém, 87,7% mencionaram não realizar planejamento para essa prática. As ações de saúde desenvolvidas pela equipe da atenção básica para a realização

da visita domiciliar envolvem a oferta de uma assistência de promoção, proteção e recuperação da saúde que deve ir além da prestação de cuidado no âmbito da unidade básica de saúde. Para isto, os profissionais necessitam estar aptos para planejar e executar essa assistência.

PALAVRAS-CHAVE: Visita domiciliar. Equipe de saúde. Atenção básica.

THE WORK OF THE TEAMS OF THE FAMILY'S HEALTH STRATEGY IN THE CONDUCT OF THE HOME VISIT

ABSTRACT: This article was an analysis of the situation of the students of health and health in the town of Agreste Pernambucano. Treatments of a descriptive, cross-sectional and quantitative research, carried out with the participation of the Family Health Units of the municipality of Caruaru-PE. The data were updated in February 2018 through a structured questionnaire, containing 19 objective questions, and later, through tabulation in the Microsoft Excel version 2010 program. A total of 57 professionals were interviewed, of which 79.0% were female. 96.5% carried out a home visit, but 87.7%. Health actions were created to promote retirement, in addition to protecting the elderly and the health of the elderly. For professionals who are able to plan and execute this assistance.

KEYWORDS: Home visit. Health team. Basic attention.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Saúde da Família (PSF) foi fundado em 1994 com a finalidade funcionar como porta de entrada para os Sistemas de Saúde. Mais tarde, a terminologia de PSF passou a ser empregada como Estratégia de Saúde da Família (ESF) tendo por objetivo potencializar o SUS através de atividades de prevenção, promoção, reabilitação e tratamento da saúde de acordo com as necessidades individuais e coletivas (SANTANA et al., 2015). O funcionamento da ESF ocorre mediante a atuação de uma equipe composta por médico, enfermeiro generalistas ou especialistas em saúde da família, auxiliar ou técnico de enfermagem e agente comunitário de saúde (ACS), além de envolver os integrantes do NASF (Núcleo de Apoio a Saúde da Família) (BRASIL, 2012).

Dentre os integrantes da equipe da ESF, destaca-se o enfermeiro por desempenhar o papel de gerente das Unidades Básicas de Saúde (UBS), espaço voltado a oferta de cuidado a família, paciente e comunidade. Entre as suas atribuições ressalta-se realizar consultas, procedimentos e ações em grupo, solicitar exames complementares, realizar atividades em educação permanente nas UBS ou comunidades. O agente comunitário de saúde (ACS), também tem função primordial no estabelecimento de vínculo entre usuários e comunidade com os demais membros da equipe de saúde por meio do cadastro, atualização de cadastros, orientação e acompanhamento de visitas

domiciliares que por lei seria de cerca de 750 pessoas. O médico tem a função de promover saúde, prevenir, diagnosticar e tratar doenças, realizar ações programadas, no âmbito das Unidade de Saúde, domicílio ou nas comunidades. O cirurgião-dentista, deve desenvolver atividades de saúde bucal, integrar ações de saúde de forma multidisciplinar, ofertando assistência de forma individual e coletiva (BRASIL, 2011).

A realização das ações efetuadas pela equipe da ESF deve ocorrer no âmbito da Unidade Básica de Saúde (UBS) e domicílio. A prestação do cuidado no domicílio acontece através da visita domiciliar (VD) que corresponde a uma das ações preconizadas pela Vigilância da Saúde. Esta atividade apesar de não ser inovadora, representa um meio distinto de colocar em prática a essência da ESF (BARBOSA et al., 2016)

A consideração do contexto social que os usuários se encontram inseridos por meio da realização da visita domiciliar representam uma ferramenta que possibilita a integralidade do cuidado, orienta o usuário e familiares quanto ao autocuidado e aperfeiçoa a qualidade da assistência ofertada a comunidade. A sua realização pela equipe de saúde da família encontra-se por vezes destinada para pacientes acamados ou que tem dificuldade de deslocamento, devido principalmente a desproporção entre a quantidade de famílias a serem assistidas e os membros das equipes de saúde atuante, essa assistência diferenciada acontece também no auxílio com hipertensos, diabéticos, acamados, tuberculosos, gestantes, puérperas e pacientes com hanseníase (GONÇALVES; ZAMBERLAN, 2016).

A condição limitada para execução da visita domiciliar pode fragilizar a capacidade da equipe de conhecer as condições de vida e saúde de seus pacientes dentro do seu contexto social. Para que esta prática de cuidado ocorra de forma efetiva e diferenciada, é importante que aconteça o planejamento, a fim de que o tempo de interação com o usuário seja o mais proveitoso possível (LIMA; SILVA; BOUSSO, 2010).

A realização das ações de saúde no âmbito domiciliar exige do profissional responsável uma visão crítica sobre os diversos motivos que podem intervir na condição de saúde da comunidade e oferta orientações para realização de inúmeros métodos, como consultas primárias e subsequentes que envolva cuidados com curativos, sondas, cateteres, administração e orientação sobre medicamentos, puericultura, realização de pré-natal, acolhimento, exame clínico das mamas, entre outros, para que dessa forma venha a acontecer uma assistência eficaz (RIBEIRO; ABREU, 2017).

A visita domiciliar direcionada a população mantida sob os cuidados das UBS representam ferramentas essenciais para prevenção, promoção e tratamento dos principais agravos das pessoas de diversas faixas etárias que apresentam capacidade limitada de buscar os serviços ofertados pela ESF. Tendo em vista, a relevância da realização destas visitas, identifica-se a necessidade de verificar como os profissionais da atenção básica atuam na realização das mesmas apesar das dificuldades vivenciadas.

2 | MÉTODO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa descritiva, pois descreve as particularidades e características do grupo que foi objeto da pesquisa. Também, caracteriza-se como transversal, visto que relata uma situação em um determinado momento, e de abordagem quantitativa, pois descreve as causas de uma situação através da matemática, quantificando os resultados (GIL, 2009; HOCHMAN, 2005).

Neste sentido, o estudo possibilitou analisar a atuação das equipes da atenção básica na realização da visita domiciliar e direcionadas aos profissionais que a realizam, a fim de entender situações esclarecedoras acerca desse evento.

O estudo foi realizado em 10 Unidades Básicas de Saúde (UBS's) localizadas na Zona Urbana do município de Caruaru-PE. A cidade de Caruaru encontra-se situada à 130 Km de Recife-PE, contém uma população de aproximadamente 356.128 habitantes e uma área territorial de 920,611 km² (IBGE, 2010).

A amostra abordada para esse estudo foi composta por 57 membros que atuam nas equipes das UBS's do município supracitado, distribuídos da seguinte forma: 32 agentes comunitários de saúde, 6 técnicos (as) de enfermagem, 5 enfermeiros (as), 2 médicos (as), 5 odontologistas, 2 auxiliares de saúde bucal e os profissionais do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) que correspondem a 1 nutricionista, 1 fisioterapeuta, 1 psicólogo e 2 assistentes social.

Foi incluída na pesquisa toda a equipe da Estratégia de Saúde da Família das UBS de Caruaru que estavam envolvidos na realização da visita domiciliar e que consentiram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

E foram excluídos da pesquisa os profissionais que preencheram o questionário de maneira incompleta.

A coleta de dados foi realizada nas UBS's, no período de março de 2018, por meio da aplicação de um questionário desenvolvido pelas pesquisadoras. Esse instrumento tinha questões fechadas e autoaplicáveis, incluindo dados sociodemográficos e assuntos relacionados às ações de saúde direcionadas a visita domiciliar.

O questionário foi aplicado individualmente, em uma sala específica da UBS, a fim de respeitar a privacidade da equipe de saúde da Atenção Básica. Os dados foram coletados após os participantes terem recebido os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, o objetivo do estudo e a importância da assinatura do TCLE. A pesquisa foi realizada nos dias de funcionamento da UBS sem interromper as atividades estabelecidas pelo cronograma.

Os dados coletados foram tabulados no Programa Microsoft Excel versão 2010 e foi realizada a estatística descritiva e percentual dos dados. Adiante foram discutidos os resultados de forma quantitativa, através de frequência relativa e frequência absoluta, e apresentados na forma de tabelas.

Esta pesquisa foi realizada conforme os aspectos éticos e legais de estudos que envolvem seres humanos preconizados pela Resolução do Conselho Nacional

de Saúde nº 466/2012. Primeiramente foi apresentado um projeto para avaliação pela Plataforma Brasil, onde este foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UNIFAVIP-WYDEN, segundo CAAE: 80579917.7.0000.5666 e o parecer de aprovação Nº 2.490.839 (ANEXO - A).

3 | RESULTADOS/DISCUSSÃO

Por meio da coleta de dados foi possível identificar as principais variáveis sociodemográficas dos 57 entrevistados, incluindo estado civil, grau de instrução e número de vínculos empregatícios do profissional, conforme descrito na (tabela 1). Os demais dados ressaltam sobre aspectos relacionados a realização da visita domiciliar na Atenção Básica.

Estado Civil	n	%
Solteiro	17	29,8
Casado	27	47,4
Divorciado	6	10,5
União estável	5	8,8
Viúvo	1	1,7
Outros	1	1,7
Grau de instrução		
Ensino Médio	33	57,9
Graduação	11	19,3
Pós-graduação	9	15,8
Doutorado	4	7,0
Número de vínculos empregatícios		
1 vínculo	15	26,3
2 vínculos	42	73,7
Total	57	100

Tabela 1. Perfil dos entrevistados segundo variáveis sociodemográficas. Caruaru-PE, 2018.

Fonte: elaborada pelos autores.

Verificou-se que a idade dos entrevistados foi entre 24 – 60 anos (média: 40,03). Destes 79,0% (n=45) eram do sexo feminino. Tal dado aproxima-se dos achados encontrados em estudos realizados na Estratégias de Saúde da Família (ESF) das regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, onde respectivamente 80,7%, 86% e 81% dos trabalhadores da Atenção Básica eram do sexo feminino. A soberania desse sexo na amostra revela o crescimento social no que diz respeito à competência profissional das mulheres no mercado de trabalho (TOMASI et al., 2008; MARSIGLIA, 2011).

O nível de escolaridade referido por 57,9% (n=33) dos entrevistados abrangendo os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e os técnicos (as) de enfermagem foi o

Ensino Médio, enquanto os demais integrantes da equipe referiram ter realizado graduação, pós-graduação ou doutorado. Apesar desses resultados, identifica-se a necessidade de capacitar todos os trabalhadores da área de saúde para desenvolver as atividades de visita domiciliar de modo eficaz, tendo em vista que embora 96,5% (n=55) dos entrevistados realizem a visita domiciliar, 14,0% (n=8) indicaram a falta de capacitação como uma das principais dificuldades para sua execução como descrito na (tabela 2).

Dificuldades	n	%
Insuficiência de métodos e materiais	19	33,3
Sobrecarga de trabalho	33	57,9
Falta de capacitação profissional	8	14,0
Recusa por parte dos usuários	13	22,8
Falta de iniciativa da equipe	5	8,8
Outros	7	12,3
Facilidades		
Tempo suficiente	17	29,8
Receptividade nos domicílios	32	56,1
Vínculo com os moradores	42	73,7
Integralidade da equipe	32	56,1
Cursos e capacitações	45	78,9
Outros	2	3,5

Respostas múltiplas de 57 (cinquenta e sete) profissionais de ESF

Tabela 2. Dificuldades e facilidades da equipe da Estratégia em Saúde da Família em realizar a visita domiciliar. Caruaru-PE, 2018.

O número de vínculos empregatícios informados por 82,4% (n=47) dos trabalhadores entrevistados foi de apenas 1 vínculo. Segundo, Schimith et al. (2012), esse dado poderia estar associado a oferta de melhor assistência e fortalecimento de relação entre população e profissional por reduzir a sobrecarga de trabalho. Apesar disso, essa foi apontada por 57,9% (n=33) dos participantes como a principal causa de dificuldades para efetuar a assistência, uma vez que às demandas de serviço existentes em cada local tendem a ser incompatíveis com os recursos humanos e estruturais disponíveis (KEBIAN; ACIOLI, 2014).

Dentre as demais dificuldades mencionadas pela equipe entrevistada para realizar a visita domiciliar, destaca-se a insuficiência de métodos e materiais 33,3% (n=19). Estudo realizado no município do Rio de Janeiro por Kebian e Acioli (2014), identificam a necessidade de maiores investimentos na aquisição de recursos materiais afim de responder às demandas de serviço existentes nas UBS, pois a insuficiência ou escassez destes recursos fragilizam ou impedem a atuação profissional.

A recusa por parte dos usuários para desenvolver ações de cuidados relacionadas a execução da visita domiciliar foi mencionada por 22,8% (n=13) dos entrevistados.

Tal circunstância pode ser minimizada a partir do aprimoramento das habilidades profissionais quanto aos aspectos comunicacionais envolvendo o tom de voz, discurso precursor, gestos complementares à fala, postura e distância que mantém do ouvinte. Este processo possibilita a integralidade/singularidade do cuidado por promover a percepção, assimilação e transmissão de informações claras, objetivas, suficientes que mantenham a privacidade de sua família e residência (NASCIMENTO et al., 2017).

A diversidade de dificuldades enfrentada pela equipe para execução da visita domiciliar repercute também nas facilidades encontrada pelos profissionais em realizá-la, conforme descrito (na tabela 2). Dos entrevistados 78,9% (n=45) participaram de cursos e capacitações para executá-la com mais segurança e empenho. Estudos demonstram que o alcance de êxito diante dos objetivos da visita, necessita controlar as dificuldades, entender a realidade social em que estão inseridos, capacitá-los diante das diferentes abordagens da visita a fim de ser condizente com as necessidades de cada sujeito visitado (DRULLA et al., 2009; ANDRADE et al., 2014).

A realização da visita domiciliar pela equipe da ESF pode ser efetuada para execução de diferentes ações como descrito (na tabela 3).

Ações realizadas durante a Visita Domiciliar	n	%
Gestantes e puérperas	45	78,9
Crianças	42	73,7
Acamados	53	93,0
TB ou HAS	39	68,4
Disfunção mental	38	66,7
Distribuição de medicamentos (HAS, DM)	6	10,5
Realização de procedimentos	11	19,3
Ações de saúde bucal	12	21,1
Educação em saúde	42	73,7
Outros	6	10,5
Itens observados		
Apenas o paciente	14	24,6
Higiene	56	98,2
Moradia	48	84,2
Saneamento básico	47	82,5
Qualidade da água	38	66,7
Alimentação	46	80,7
Outros	11	19,3

Tabela 3. Ações realizadas pela equipe da Estratégia de Saúde da Família durante as visitas domiciliares. Caruaru-PE, 2018.

Fonte: elaborada pelos autores.

As principais ações ofertadas pela equipe da ESF durante as visitas domiciliares envolve a prestação do cuidado para as gestantes, puérperas 78,9% (n=45) e crianças 73,7% (n=42). O acompanhamento desses sujeitos tem como objetivo reduzir a

mortalidade infantil através de orientações sobre amamentação e cuidados básicos com o RN, esclarecimento sobre o planejamento familiar, identificação de situações de risco e tirar dúvida. A primeira consulta após o nascimento do recém-nascido é de extrema importância e a mesma deve envolver a atualização da caderneta, acompanhamento da evolução da criança e verificação da ferida cirúrgica em caso de cesariana (SLOMP et al., 2007).

A realização da visita domiciliar para acompanhar pacientes com tuberculose e hanseníase foi mencionado por 68,4% (n=39). Tais patologias representam uma condição crônica, infectocontagiosa que exige uma análise efetiva do tratamento e controle da doença através do comprometimento dos profissionais de saúde, em realizar busca ativa para detectar casos com sintomas, ensinar sobre a patologia, monitorar e orientar sobre a tomada do medicamento (BRASIL, 2001; BRUNELLO et al., 2015).

O cuidado direcionados para pacientes com disfunção mental durante a visita domiciliar foi mencionado por 66,7% (n=38) dos entrevistados. Tais dados tornam-se relevantes, pois é necessário que os pacientes com essa patologia receba através da atenção primária e da visita domiciliar uma assistência direcionada e eficaz, tanto ao paciente quanto ao acompanhante, que sofre juntamente com o mesmo (BRASIL, 2011).

A realização de visita domiciliar para atender as necessidades dos acamados foi referida por 93,0% (n=53) dos entrevistados. Esses usuários devem ser prioridades no atendimento em domicílio por apresentar limitação física e ter maiores dificuldades de buscar assistência nas (UBS) Unidades Básicas de Saúde. Os cuidados direcionados a esse público envolve a orientação para a manutenção do cuidado e a oferta de sugestões sobre a higiene em geral, cuidados com a pele, cuidados nas refeições, cuidados no transporte e orientar sobre a importância da mudança de decúbito, massagem, hidratação da pele para a prevenção da LPP (Lesão por pressão) e ensinar o cuidador do paciente como fazer o curativo (INCA, 2010).

O papel das equipes de saúde envolve identificar a realidade da população adstrita para reconhecer os problemas de saúde que são mais relevantes na visita domiciliar e dessa forma poder planejar educação em saúde de acordo com a necessidade do paciente, criando assim estratégias para transformar esse quadro, promovendo educação, melhora do autocuidado para o paciente acamado. É importante a criação de vínculo com a comunidade, conhecendo eles de um modo generalista, para que possam atuar orientando-os a cerca da importância de se manter hábitos saudáveis (KEBIAN; ACIOLI, 2014).

A realização da visita domiciliar possibilitou aos profissionais observar não apenas o paciente, mas diversos aspectos que o cerca como a higiene 98,2% (n=56), moradia 84,2% (n=48), saneamento básico 82,5% (n=47) e alimentação 80,7% (n=46). A análise observacional da condição de vida apresentada pelo usuário é relevante, pois possibilitará a equipe de saúde promover melhorias de acordo com o que foi

observado nas visitas domiciliares (TULIO; STEFANELLI; CENTA, 2000).

A equipe de saúde envolvida na efetivação das atividades de visita domiciliar do presente estudo, e a frequência de realização das mesmas encontra-se descrita na (tabela 4).

Integrantes da equipe	n	%
Médico	43	75,4
Enfermeiro	43	75,4
Odontólogo	25	43,9
Auxiliar de enfermagem	27	47,4
Auxiliar dentário	19	33,3

Frequência de realização	n	%
Diariamente	36	63,1
Semanalmente	17	29,8
Quinzenalmente	1	1,8
Mensalmente	1	1,8
Não realiza	2	3,5

Tabela 4. Integrantes da equipe de saúde envolvidos na efetivação das atividades de visita domiciliar e frequência de realização. Caruaru-PE, 2018.

Fonte: elaborada pelos autores.

A prática da visita domiciliar deve ser realizada pelos diversos integrantes da equipe de saúde. Entre a equipe entrevistada, 75,4% (n=43) responderam ser o médico e o enfermeiro os profissionais que mais acompanham a realização da visita domiciliar. Tal fato se justifica por serem eles os responsáveis pela integração entre a equipe de saúde e a população, seguidos pelos agentes comunitários de saúde (ACS) 70,2% (n=40). Esse integrante da equipe realiza as visitas domiciliares com maior frequência, ou seja, diariamente, tendo em vista que suas atribuições específicas envolve atividades de promoção da saúde, de prevenção das doenças e de agravos, e vigilância à saúde, por meio de visitas domiciliares (SAKATA et al., 2007).

A frequência de realização da visita domiciliar está relacionada com a importância que os profissionais da ESF atribuem a sua execução, bem como com as facilidades e dificuldades que encontram para que ela seja efetuada. A realização diária da visita domiciliar foi mencionada por 63,1% (n=36) dos entrevistados, enquanto 3,5% (n=2) afirmaram não realizar. Estudos demonstram que quanto maior a frequência de realização de ações durante a visita domiciliar maior tende a ser sua efetividade, sendo um instrumento de intervenção fundamental utilizado pelas equipes de saúde como meio de inserção e de conhecimento da realidade de vida da população, favorecendo o estabelecimento de vínculos com a mesma e a compreensão de aspectos importantes da dinâmica das relações familiares. A aplicação desta estratégia possibilita conhecer o ambiente familiar e as micro áreas de moradia dos usuários do centro de saúde, ampliando o nível de informações e conhecimentos relativos ao autocuidado, ao uso dos recursos sociais, à ação política em saúde ou, ainda, como atitude complementar

às ações de vigilância em saúde (ALBUQUERQUE; BOSI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados desta investigação, concluímos que as equipes de saúde da atenção básica possuem um papel relevante na realização da visita domiciliar seja de forma individual ou em grupo, para desenvolver ações de prevenção de doenças e promoção da saúde de acordo com as necessidades individuais e coletivas. Para isto, as equipes necessitam estar aptas para planejar e executar essas ações de forma segura e/ou adequada.

A atuação limitada da equipe de saúde por falta de habilidade em lidar com as diversas temáticas e métodos que despertem o interesse dos usuários, exige a necessidade de capacitações que proporcionem atuar de forma efetiva através de uma abordagem integral e multidisciplinar. Essas ações de saúde envolvem a busca ativa, promoção, prevenção e atividades de educação em saúde que se utilize de métodos atrativos que não se restrinja a transmissão de informações, mas também proporcione a participação direta dos usuários, da família e da comunidade.

Sendo assim, a finalidade desse estudo consiste em estimular os participantes a repensarem acerca da sua atuação na realização da visita domiciliar, bem como fortalecer o vínculo entre a equipe da atenção básica e comunidade para facilitar a comunicação entre os mesmos, com o intuito de melhorar a prestação de cuidado a saúde no âmbito da atenção básica.

Nesta linha de pensamento, notou-se que há uma escassez de publicações referentes ao tema, sendo de extrema importância o desenvolvimento de novas pesquisas sobre este assunto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B. B. A, BOSI, M. L. M. **Visita domiciliar no âmbito da Estratégia Saúde da Família: percepções de usuários no Município de Fortaleza, Ceará, Brasil.** Cad. Saúde Pública vol.25 no.5 Rio de Janeiro May 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2009000500017>. Acesso em: 30/04/2018.

ANDRADE, M. A. et al. **Visita domiciliar: validação de um instrumento para registro e acompanhamento dos indivíduos e das famílias.** Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, Vol.23, n.1 p.165-175, jan-mar 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ress/v23n1/2237-9622-ress-23-01-00165.pdf>> Acesso em: 28/04/2018.

BARBOSA, D. C. M. et al. **Visita domiciliar sob a percepção dos usuários da estratégia saúde da família.** Rev. USP, Ribeirão Preto, v.49, n. 4, p. 360-366. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/122728/119213>> Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Atenção Básica.** Política Nacional de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde. 2012. Disponível em: <<http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde mental [Brasília, DF]: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/581/1/Guia%20prático%20de%20matriciamento%20em%20saúde%20mental.pdf>> Acesso em: 19/05/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Controle da hanseníase na atenção básica: guia prático para profissionais da equipe de saúde da família.** Brasília. Ministério da Saúde. 2001. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/hanseniasse_atencao.pdf> Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. Portaria nº 2.488, de 11 de outubro de 2011. Ministério da Saúde. 2011. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html> Acesso em: 9 out. 2017.

BRUNELLO, M. E. F. et al. **Atuação da enfermagem na atenção a uma condição crônica (tuberculose): análise de fontes secundárias.** Rev Gaúcha Enferm. p.62-69. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v36nspe/0102-6933-rgenf-36-spe-0062.pdf>> Acesso em: 15 out. 2017.

CORRÊA, A.C.P et al. **Perfil sociodemográfico e profissional dos enfermeiros da atenção básica à saúde de Cuiabá - Mato Grosso.** Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2012 jan/mar; v.14, n.1, p.171-180. Disponível em: <<https://www.fen.ufg.br/revista/v14/n1/pdf/v14n1a20.pdf>> Acesso em: 02/05/2018.

DRULLA et al. **A visita domiciliar como ferramenta ao cuidado familiar.** Cogitare Enferm. 2009 Out/Dez; v.14, n.4, p.667-674. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4836/483648977012>> Acesso em: 29/04/2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo. Atlas. 2009. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf> Acesso em: 5 abril. 2018.

GONÇALVES, H. M.; ZAMBERLAN, C. **Visita domiciliar com prioridade de pesquisa em saúde: uma revisão.** Disciplinarum Scientia. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v.17, n.1, p.1-10. 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumS/article/view/1903/1803>> Acesso em: 07 set. 2017.

HOCHMAN, B. et al. **Desenhos de pesquisa.** Acta Cirúrgica Brasileira. v.20, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v20s2/v20s2a02.pdf>> Acesso em: 08 maio. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estado de Pernambuco. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pe>> Acesso em: 15 maio. 2018.

INCA. **Guia do cuidador de pacientes acamados / Instituto Nacional de Câncer.** – Rio de Janeiro: INCA, 2010. 16 p.: il. color. - (Orientações aos Pacientes). 1. Assistência ao Paciente. 2. Neoplasias. 3. Direito à Saúde. 4. Materiais Educativos e de Divulgação. I. Título. II. Série.

KEBIAN, L. V. A; ACIOLI S. **A visita domiciliar de enfermeiros e agentes comunitários de saúde da Estratégia Saúde da Família.** Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2014 jan/mar; v.16, n.1, p.161-169. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v16/n1/pdf/v16n1a19.pdf> Acesso em: 01/05/2018.

LIMA, A. N; SILVA, L; BOUSSO, R. S. **A Visita Domiciliária Realizada pelo Agente Comunitário de Saúde sob a Ótica de Adultos e Idosos.** Saúde Soc. São Paulo, v.19, n.4, p.889-897. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v19n4/15.pdf>> Acesso em: 05 set. 2017.

MARSIGLIA, R. M. G. **Perfil dos trabalhadores da Atenção Básica em Saúde no município de São Paulo: região norte e central da cidade.** Saúde Soc., São Paulo, v. 20, n.4, p. 900-911, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n4/08.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2018.

NASCIMENTO et al. **Dificuldades apontadas pelo agente comunitário de saúde na realização do seu trabalho.** Rev. Saúde (Santa Maria), v.43, n. 1, p. 60-69, Jan./abr, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/viewFile/23119/pdf>> Acesso em: 01/05/2018.

RIBEIRO, D. F. S. ABREUB, G. P. **Atribuições do enfermeiro em um programa de atenção domiciliar do sistema único de saúde.** Rev. Aten. Saúde, São Caetano do Sul, v.15, n.52, p.55-60. Abr./Jun. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/José%20Lourival/Downloads/art4.pdf>> Acesso em: 5 set. 2017.

TOMASI et al, **Perfil dos trabalhadores da atenção básica.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24 Sup 1:S193-S201, 2008.

TULIO, E. C, STEFANELLI, M. C, CENTA, M. L. **Vivenciando a visita domiciliar apesar de tudo.** Fam. Saúde Desenv., Curitiba, v.2, n.2, p.71-79, jul./dez. 2000 Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/refased/article/view/4923/3749>> Acesso em: 01/05/2018.

SANTANA, J. C. B. et al. **Visita domiciliar dos agentes comunitários de saúde no planejamento das ações das estratégias da saúde da família: avanços e desafios.** Rev. Enfermagem, v.18, n.2, Maio/Ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/11691/10335>> Acesso em: 5 de set. 2017.

SAKATA et al. **Concepções da equipe de saúde da família sobre as visitas domiciliares.** Rev. bras. enferm. vol.60 n.6. Brasília Nov./Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000600008> Acesso em: 08/05/2018.

SCHIMITH , M. D, **Relações entre profissionais de saúde e usuários durante as práticas em saúde.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9 n. 3, p. 479-503, nov.2011/fev.2012 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n3/v9n3a08.pdf>> Acesso em: 03/05/2018.

SLOMP, F. M. et al. **Assistência ao recém-nascido em um Programa de Saúde da Família.** Rev Esc Enferm USP, v.41, n.3, p.441-446. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3610/361033291014/>> Acesso em: 9 set. 2017.

DIÁLOGO SOBRE DISCIPLINA À LUZ DOS PENSAMENTOS DE MICHEL FOUCAULT E ANTONIO GRAMSCI

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Fabio da Silva Pereira

Universo
Niterói, RJ

RESUMO: O presente trabalho objetiva investigar a concepção de educação integral, frente aos reflexos ideológicos, em sua proposta de formação educacional heterônoma e pragmaticamente organizada para a educação escolar militar. Neste contexto, a problemática da pesquisa está em verificar se a educação militar calçou o conceito de disciplina *intra* e *extra* corpus com ênfase nas instituições totais. A metodologia selecionada é a pesquisa exploratória, através da qual serão observados e analisados a manutenção da lógica do capital e o controle das massas sociais preservam as categorias antigas do projeto de nação e da educação ocidental, com vistas à formação militar. Para isso, faremos uma revisão histórico-sociológica, onde as tradições disciplinares dialogam com seu desenvolvimento conceitual e que as influências político-culturais, como, por exemplo a atual reforma do Ensino Médio. Como resultados, a necessidade de ordenamento social centrada na teoria de Michel Foucault ganha a importância no viés educacional

vigente, admitindo que a sua manipulação é necessária ao ordenamento, à hierarquização e à verticalização da cultura dominante.. A metodologia selecionada é a pesquisa exploratória, através da qual serão observados e analisados a manutenção da lógica do capital e o controle das massas sociais preservam as categorias antigas do projeto de nação e da educação ocidental, embora com novos nomes em novas leis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Militar. Disciplina. Formação Integral.

ABSTRACT: The present work aims to investigate the conception of integral education, facing the ideological reflexes, in its proposal of heteronomous and pragmatically organized educational formation for military school education. In this context, the research problem is to verify if military education has based the concept of intra and extra corpus discipline with emphasis on the total institutions.

The selected methodology is exploratory research, which will observe and analyze the maintenance of the logic of capital and the control of the social masses preserving the old categories of the nation project and Western education, with a view to military training. For this, we will make a historical-sociological review, where the disciplinary traditions dialogue with their conceptual development and that political

and cultural influences, such as the current reform of the high school. As a result, the need for social ordering centered on Michel Foucault's theory gains importance in the current educational bias, admitting that its manipulation is necessary for the ordering, hierarchization and verticalization of the dominant culture. The selected methodology is exploratory research, through which the maintenance of the logic of capital and the control of the social masses will be observed and analyzed, preserving the old categories of the nation project and Western education, albeit with new names in new laws.

KEYWORDS: Military School Education. Subject. Integral Formation.

UM “BREVE” PANORAMA SOBRE O MUNDO DO TRABALHO

A percepção dos olhares no tocante ao mundo do trabalho mostra a presença maciça do Estado atualmente como o poder integrador das mais distintas atividades. Fazendo um breve retrospecto, apesar da concepção dos Estados Nacionais, tal processo se deu de forma diversa em diferentes lugares do globo. Portugal capiteneou esse processo, seguido da Espanha e de outros lugares da Europa.

Quanto aos Estados Nacionais, segundo a historiadora Emília Viotti da Costa, Inicialmente o mundo vivera a época renascentista, época dos descobrimentos e a emancipação social de uma nova classe social, a burguesia (comerciantes). Havia o interesse da burguesia em subsidiar os reis para que estes governassem no sentido de favorecer seus negócios. É neste contexto que se dá o surgimento dos Estados nacionais Modernos (França, Inglaterra, Espanha e Portugal) fruto da aliança entre mercadores e a Colônia (o capitalismo industrial + Estado Nacional = mercantilismo). O interesse dos mercadores resumia-se na busca e na exploração do ouro e da prata provinda das colônias. O Estado, neste sentido, devia proteger os interesses comerciais dos burgueses na busca das riquezas nas colônias (COSTA, 1971, p.1)

Com o advento do século XVIII e a Revolução Industrial inglesa em curso, novas formas de trabalho apareceram no contexto europeu: por um lado, o cercamento dos campos e a migração dos camponeses para as cidades encontraram nas fábricas e suas máquinas uma alternativa para sobreviver naquele cenário. Por outro lado, a pressão política pelo consumo passou a crescer e os "negócios" que envolviam cativos passaram a ser combatidos, inclusive sob a força das armas. Sobre este assunto, a Navigation Act "autorizava" a Royal NAYY britânica na apreensão de navios negreiros ao redor do mundo.

No Brasil, consequências como a edição da Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) contribuíram para a cessão do tráfico de escravos através do oceano atlântico em 1856 (PRADO Jr, 1979). Com o aperfeiçoamento tecnológico e a criação de estruturas organizacionais segmentadas, de acordo com Max Weber, a consolidação dos Estados nacionais envolveu dois aspectos distintos, se bem que estreitamente relacionados: a burocratização da autoridade pública e o reconhecimento legal de

direitos básicos aos membros da comunidade política (Weber, 1946).

Tal estrutura contribuiu para a manutenção da divisão dos trabalhos sob o paradigma industrial. Em pleno século XXI ainda estamos sob esse paradigma, embora alguns segmentos de tecnologia tenham ingressado na era do conhecimento, onde os as pessoas fazem um caminho inverso à divisão das suas tarefas, aglutinando capacidades e imprimindo valor ao produto final.

Nesse sentido, desde os primórdios da educação escolar, aconteceram tentativas bem sucedidas (ou não) de formação humana interessada em atender aos interesses sociais. Interesses estes determinados na modernidade pelo Estado - política, jurídica e socialmente organizado. Com o surgimento gradual e global das sociedades que buscavam fixar suas culturas, corrigir comportamentos que estivessem fora do padrão desejável e estruturar-se solidamente nasce o Estado. Em sua necessidade de sistematizar e controlar a convivência de indivíduos no mesmo território, estabelecendo ordem e limites, inicia-se um processo de educação no sentido de formação social humana.

Marcada pela revolução industrial na qual os processos de produção artesanais foram rapidamente substituídos pela produção por máquinas, o início da modernidade (século XVIII) associa-se ao desenvolvimento do capitalismo. Este sistema econômico baseado nos meios de produção e lucratividade marca o crescimento acelerado de sociedades capitalistas em que fortemente são claras as relações baseadas em dinheiro como resultado de maior consumo de bens porque há maior produção. O que e como produzir era então decidido pelos burgueses e operacionalizado pelas recém-nascidas classes trabalhadoras.

Quem eram os burgueses? A palavra burguês tem origem latina *burgus* que significava pequena fortaleza, pequeno povoado. Eram os pequenos artesãos impactados pela revolução industrial e pelo capitalismo que na era moderna precisariam produzir mais - com o auxílio das máquinas - . Assim, o ciclo liberal remete - se ao se ter mais lucro, vender mais, ter mais lucro, gastar menos, ter mais lucro.

Neste contexto, as ideias desta educação escolar iniciadas na modernidade, entre séculos XVI e XVII, se concretizam na Europa no século XVIII e distingue-se pelo estabelecimento de princípios muito evidentes a fim de atenderem às exigências de produção ditadas pelo capitalismo.

Dessa maneira, conforme Souza (2004), a instituição familiar em seu dever de educar partilhado constitucionalmente com o Estado, numa perspectiva liberal, colocou em todo século XX a educação escolar nos trilhos da formação/formatação exigida, o controle dos corpos e das mentes das "potencialmente desregradas" crianças. Compreende-se que a administração calculada da formatação dos corpos pelo ordenamento disciplinar escolar, do modo de pensar postulado na escola, foi a grande aliada do liberalismo econômico - caracterizado pela não intervenção do Estado na economia, defendendo a livre concorrência e propriedade privada - na Modernidade.

Por consequência desta liberdade econômica (e política) que favoreceu o

capitalismo houve a crescente e maior concentração de riquezas da burguesia e a pobreza à classe operária. Por esta razão foi tão criticado pelo marxismo no século XIX. O conjunto de ideias econômicas, políticas, sociais e filosóficas criadas e desenvolvidas pelos pelo economista e filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) e seu amigo e colaborador, político e também filósofo alemão, Friedrich Engels (1820-1895).

O herdeiro da filosofia alemã era admirador do grande filósofo grego Aristóteles. Marx representou bem o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) e Nietzsche (1844-1900) e pelo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). O marxismo como método de análise socioeconômico das relações de classe e conflitos sociais também teve outros representantes como o alemão Friedrich Engels (1820-1895), o húngaro Georg Lukács (1885-1971), o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), a alemã Escola de Frankfurt, os franceses Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Louis Althusser (1918-1990). Este breve recorte histórico foi oportuno para evidenciar a preocupação de intelectuais em diferentes regiões pensando as questões econômicas geradoras de grandes conflitos sociais.

A influência do positivismo entre os séculos XVIII e XX incutiu a ideia de que a única forma de adquirir o conhecimento real é através do método científico e, portanto, quaisquer outras formas de conhecimento não podem ser comprovadas cientificamente, fortalecem-se as instituições focadas no ajustamento de conduta dos indivíduos na sociedade a fim de manter o controle das massas.

Analisando as demarcações necessárias à segurança cultural do capitalismo, a reprodução da educação clássica, pensando a educação grega, tornou desde cedo, a primeira infância um espaço de ideológicas disputas para a manutenção de um projeto de sociedade.

Logo, conforme REBUÁ (2013), hierarquização, ordenamento, verticalização da cultura dominante, dentro da lógica da Indústria Cultural, e o controle das massas sociais, foram algumas das categorias tecidas no projeto de nação e educação ocidental. A partir do pensamento do autor pode-se entender que, os traços evidenciados na educação desses séculos, transpuseram as barreiras das próprias instituições escolares, contemplando à educação conceitos como nacionalidade, patriotismo, disciplinarização, higienismo, enrigecimento dos corpos, introjetadas pelo capitalismo (REBUÁ, 2014b).

A sociedade contemporânea herdou a premissa de que ser um bom cidadão e seguir o padrão de bom trabalhador tem suas similitudes com ser um bom soldado. Aspectos que se comunicam com o conceito de 'biopoder' em Foucault. Para o filósofo francês Michel Foucault, em todas as relações humanas há relações de poder, seja na família, escola, hospitais, clínicas. O poder para o filósofo, não possui um centro definido e permanente, microfisicamente as relações de força podem se modificar.

Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde

ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Esse foi o contexto da educação escolar dos últimos 3 (três) séculos e que, banhados pelo modo de produção capitalista resultou na dupla consequência: formação para o trabalho e cidadania.

A disciplina é uma forma de organização o espaço, do tempo e dos indivíduos. Foucault não afirma que o poder disciplinar é negativo, mas admite que a disciplinarização dos corpos é um mecanismo para a transformação e a docilização, além de transformar a força corporal em força útil. Em se tratando do período histórico tratado, a disciplina atua como técnica de dominação para atender de melhor forma às do capitalismo.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Atrelados aos mesmos instrumentos de aparelhamento dos indivíduos para a adaptação social, escola e indústria perduraram num sentido padronizado de formação, fazendo da produção de um tipo de corpo e intelecto, o modelo padronizado exigido pela possível demanda do mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E DISCIPLINA

Os três vocábulos são comumente utilizados nos textos referentes a educação em algum momento. Mas vamos analisar, através da etimologia, quais seus significados originais e seus sentidos atuais.

A palavra "educação", deriva de "educar". Esta, por sua vez, tem origem do Latim *educare*. O termo -ex, também do latim, significa "fora" ou "exterior". De mesma etimologia, *ducere* tinha o significado na antiguidade de "guiar", "instruir", "conduzir".

O vocábulo "escola" tem sua origem na Grécia antiga, com *skhole*. O termo evoluiu até o latim *schola*. Contudo, em ambas línguas tinham o mesmo significado: "discussão ou conferência", como também significavam "folga, ócio". Nessa última palavra, o ócio, a mudança em seu sentido é algo bastante peculiar. Na antiguidade possuía o sentido de ter um tempo para refletir, para pensar. Com o advento da Revolução Industrial, essa palavra ficou atrelada à quem não produz, quem não "faz" nada; sentido compartilhado pelo senso comum até os dias atuais.

Etimologicamente, a palavra disciplina tem sua origem no Latim *discipulus*, que significava "aquele que aprende", gerando a palavra discípulo que conhecemos em nosso léxico. Já o termo *discipulus* é proveniente do verbo *discere*, que significa "aprender". Como resultado, a origem da palavra disciplina deriva de discípulo.

Contudo ambas encontram origem no termo "pupilo", também do latim, com significado de educar, instruir, treinar. Neste sentido a palavra transmite a ideia de modelar uma pessoa (relacionado a valores e ética) ou moldar um profissional (questões técnicas). Do latim também deriva o prefixo *-in* que significa negação em nosso idioma. Portanto, indisciplina vem a ser o oposto à disciplina. Esta palavra era usada para indicar a disposição dos discípulos (ou pupilos) a seguirem os ensinamentos além das recomendações de convivência. À esta recomendação, iniciaram as regras de comportamentais para convivência em sociedade. Na prática, para que os discípulos pudessem aprender, era necessária uma organização e ordenamento. Com o tempo, o sentido de organização e manutenção de ordem foi agregado à disciplina. Dessa forma, observamos a clara conexão entre os termos educação, escola e disciplina e, especificamente a intenção das ações disciplinares.

Referenciando Foucault, o exame disciplinar, por exemplo, é a confluência dos mecanismos da microfísica do poder, que combinam vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia com as da sanção que normatiza. É um controle, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (...) A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível. (FOUCAULT, 2010, p. 177).

Na obra *Vigiar e punir*, Foucault retrata o indivíduo moderno como resultado de tecnologias de poder disciplinares reproduzidas e legitimadas a partir de determinados saberes humanos.

Uma vez que a disciplina se vale do mecanismo da vigilância como um dos mais eficazes, os resultados do poder (exemplo: rigidez e docilização dos corpos) podem ser produzidos pelo sentimento de estar sendo controlado, vigiado. Contudo, nesta sociedade o poder disciplinar não pode gerar custos, deve também ser econômico. Portanto não há guardas ou inspetores, mas sim arquiteturas que facilitam a vigilância de cada personagem que convive em seus interiores.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 2010, p. 167).

O poder exercido através do soberano através de execuções, condenações, shows de violência foram substituídos na sociedade moderna, pelo poder disciplinador, onde não é mais o corpo o objeto de pressão e vigilância, mas a psicologia e seus

efeitos no corpo do homem nas expressões de poder. Assim, o corpo é reprimido para exercer as suas potencialidades dentro de um contexto em que as indústrias necessitavam de braços para o trabalho:

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão - privação pura e simples da liberdade - nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. A crítica ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos têm menos fome, menos frio e privações que muitos pobres ou operários), indica um postulado que jamais foi efetivamente levantado: e justo que o condenado sofra mais que os outros homens? A pena se dissocia totalmente de um complemento de dor física. Que seria então um castigo incorporal? Permanece, por conseguinte, um fundo "suplicante" nos modernos mecanismos da justiça criminal - fundo que não está inteiramente sob controle, mas envolvido, cada vez mais amplamente, por uma penalidade do incorporal.(FOUCAULT, 2010, p.18).

Desta forma, ao disciplinar o corpo, os indivíduos tornam-se dóceis e submissões às normas e ordens de forma com que o corpo, uma vez bem controlado, evita oposições de ideais, protestos ou manifestações.

Através do ordenamento didático-curricular - objetivando a docilização dos corpos, pensando Foucault (1988), em sua análise sobre o conceito de biopoder -conclui-se que, para assegurar corpos produtivos aos processos econômicos sob a égide do capitalismo, a disciplina escolar objetiva aumentar a força dos corpos em termos de produtividade econômica, uma vez que "este bio-poder, sem a menor dúvida, foi um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo", (FOUCAULT, 1988, p.153). No caso das instituições totais descritas por Erwin Goffman (1971), relacionada à vida fechada e com horários definidos desde a hora de acordar - a "alvorada" - até a hora de dormir - também chamado de "silêncio" muito comum nas escolas de formação militar, em particular na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e suas congêneres das outras Forças Armadas (Escola Naval na Marinha do Brasil e a Academia da Força Aérea para a Aeronáutica), onde "todas as fases das atividades diárias são programadas dentro de linhas estreitas, uma atividade conduzindo no tempo predisposto para a próxima" (GOFFMAN, 1971, p. 305)

Os espaços físicos e as estruturas também são características do poder disciplinar. Foucault descreve o Panóptico, projeto arquitetônico em forma de anel com uma torre no centro de forma a facilitar a visibilidade de quem quer ver e dos que são vistos, ou seja, vigilância e controle total e permanente. Na educação militar, ocorre o processo de socialização mais intenso e longo de toda a formação técnica e superior. O regime de internato, com mais de 10.000 (dez mil) horas de aula ou instrução de disciplinas profissionais, de acordo com o Currículo da Academia Militar das Agulhas Negras (BRASIL, 2016), é dividido por meio de manobras militares e

exercícios de campo.

Este é um longo período, porque ocorre num período de cinco anos ininterruptos, em um sistema de isolamento comparado com uma "bolha" ou "um mundo à parte" (CASTRO, 1990). Neste sentido o termo panoptismo converge ao controle total do poder disciplinador. Esta é a finalidade do projeto.

O panótipo funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2010, p. 194).

Neste sentido é relevante ressaltar que Foucault identificou a necessidade de um acompanhamento constante, com o objetivo de moldar suas atitudes, sem, contudo, afetar o principal instrumento de trabalho:

O poder disciplinar possui uma enorme eficácia produtiva e social, que não poderia ser compreendida nem explicada se o mesmo fosse visto apenas sob o ângulo da violência e da repressão. O que Foucault pretende mostrar é que a dominação capitalista não conseguiria se manter tão solidamente se fosse exclusivamente baseada na repressão e na violência. O que interessa a esse tipo de poder das sociedades burguesas não é mutilar os homens, puní-los ou castigá-los fisicamente, as gerir e controlar as suas vidas de uma forma muito mais sutil: trabalhando seus corpos, domesticando-os, aprimorando-os, no sentido de obter o máximo em termos de eficácia econômica e força produtiva e o mínimo em termos de resistência política. (PAULA, 2005)

As necessidades da disciplina nas instituições castrenses revestem-se de importância quando prestamos atenção na sua função weberiana da administração da violência. A educação profissional militar trabalha com armamentos e equipamentos voltados para a arte da guerra, dentro dos princípios constitucionais e conforme a legislação em vigor.

Nesse aspecto, o controle exercido pelo Estado sobre o jovem que está no processo de formação é mais intenso e voltado para o viés das atitudes tomadas dentro de determinado ambiente operacional. Assim, a intensidade tem relação com a especificidade dos dois pressupostos básicos na instituição militar: a hierarquia e a disciplina.

O primeiro pressuposto busca selecionar e posicionar os corpos dentro de uma cadeia hierárquica facilmente identificável por meio da enunciação dos postos e das graduações, em que se sabe com precisão "quem deve vigiar" e "quem deve punir". Nesse ponto, o segundo pressuposto - a disciplina - transcorre como elemento central de manutenção dessa hierarquia, pois se encarrega de docilizar esses corpos, moldando os comportamentos para desempenhar o que se espera daquele militar em uma situação hipotética (Durkheim, 2002), lapidando a sua atitude de acordo com as "normas" em vigor.

Em consequência, os militares que prosseguem na carreira devem seguir estritamente o que está previsto nos planejamentos e diretrizes curriculares, moldando o seu interior, com vistas a externar as atitudes desejadas pelos seus superiores, sob

pena de não serem promovidos na escala hierárquica ou até mesmo serem excluídos ou punidos sob a esfera disciplinar. Desse modo, os corpos dos alunos no processo de formação são guiados tanto no seu plano consciente, quanto no seu plano inconsciente e isso pode ter continuidade no restante da carreira.

As questões disciplinares são, por muitas pessoas, identificadas como formas rígidas e restritas de conduta e, portanto, são criticadas. Contudo, a organização da vida em sociedade é possível através da disciplina pela qual são formalizados horários de funcionamento dos estabelecimentos comerciais, das clínicas e hospitais, das escolas, dos prestadores de serviços, etc. Conseqüentemente é estabelecido horário para que os indivíduos enquanto pacientes, clientes, consumidores, estudantes, etc possam ser atendidos nas consultas médicas e no comércio em geral. Ao estabelecer o início e término das aulas, por exemplo, estamos disciplinando o horário de estudo dentro da instituição de ensino.

AUTODISCIPLINA

O outro viés de reflexão quanto a disciplina é a que é autoestabelecida e autocontrolada.

A autodisciplina é uma habilidade que pode ser desenvolvidas por todos independentemente da idade, sexo, religião, nacionalidade, profissão. Esta habilidade não deve ser associada a uma vida regrada e cheia de limitações, mas organizada em prol de atingir objetivos que podem ser pessoais ou profissionais.

Para ser aprovada em um concurso realização pesquisas, atingimento de metas em geral: a disciplina que o indivíduo estabelece e nela preserva é a sua maior possibilidade de êxito.

Conforme o pensamento Gramsciano, as escolas profissionais atuantes à formação para o trabalho não constituía, no caso italiano, numa democratização.

não se deve multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, senão criar um tipo único de escola preparatória (elementarmédia) que leve o jovem até o umbral da eleição profissional, formando ao mesmo tempo uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar o que dirige (1972, p.127).

Na sua perspectiva de escola democrática, Gramsci visava uma formação escolar que promovesse a formação humanista contribuindo através da teoria e prática à elevação cultural dos discentes de forma a possibilitar que fossem governantes.

concebida e organizada como etapa decisiva capaz de criar os valores fundamentais do 'humanismo', e a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias à posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, etc.). O estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última etapa da escola e não ser mais um monopólio da universidade, ou deixado ao acaso da vida prática; esta etapa escolar deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criativa (1972, p.127)

Neste sentido Gramsci propõe uma escola unitária com o propósito de adquirir a maturidade intelectual na busca da emancipação humana. Logo, não se trata de autoritarismo no cumprimento disciplinar teórico, mas sim de uma escola capaz de desenvolver intelectuais autodisciplinados. Partindo do sujeito a autodisciplina a fim de desenvolver sua autonomia moral e definir sua orientação profissional.

Neste sentido, nossa reflexão é quanto a autodisciplina adotada com naturalidade, o que possibilita maturidade emocional evitando frustrações quando se abre mão de momentos pontuais de satisfação pessoal (exemplo: acordar bem tarde, comer muito, viajar todo o final de semana).

O indivíduo disciplinado estabelece naturalmente para si um estilo de vida de autocontrole, persistência, foco e perseverança. Quaisquer desafios poderão fazer refletir mas não fraquejar porque na medida em que os objetivos vão sendo alcançados e os resultados alcançados, gradativamente o indivíduo se torna mais confiante.

Sobre esse aspecto não tratamos aqui somente do ser humano para o mundo do trabalho, mas também os à sua satisfação pessoal. Por exemplo, quanto ao controle de atos impulsivos ou ações precipitadas. Através dos resultados atingidos com o uso da disciplina, o homem conquista mais credibilidade e confiança, fundamentais às relações sociais saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder soberano dos séculos passados foi substituído pelo poder disciplinar sobre o corpo mantendo a mesma finalidade de produção de indivíduos submissos ao sistema político, econômico e social vigente. A fonte de poder na sociedade é objeto de pensamento contínuo do pensamento político e nas instituições fechadas como as escolas militares isto não é diferente. A condução dos corpos por meio das regras e normas militares é apoiado por um rígido sistema disciplinar dotado de recompensas e punições, sob o intermédio do controle instituído pela fronteira física e pelos comportamentos demonstrados ao longo de sua formação, pois a medida que as atitudes não esperadas são postas em evidência, um arcabouço de regulamentos e ordens oferecem o amparo estatal para por em prática o processo de exclusão do discente. Assim, não há como falar de dominação política sem falar de relações de poder, ou seja, uma relação entre pessoas.

Por outro lado, a compreensão de que o poder é positivo, segundo a concepção foucaultiana, trouxe-se à luz outras reflexões antes não identificadas, pois O que faz com que o poder se mantenha e que ele seja aceito é que ele não pesa somente como uma força que diz não, mas por outro lado, ele produz discursos, induz ao prazer, forma saber, etc (PAULA, 2005)

Portanto, esta relação de poder do homem social não está centralizado e não classifica-se como um bem ou uma riqueza, mas funciona em rede na qual os indivíduos

exercem e sofrem ações de poder ou de micropoderes.

Independente da análise sob a perspectiva da ontologia crítica, a qual direciona à resistência dos pensamentos disciplinares (principalmente quando se trata da teoria do capital), é positivo identificar a necessidade da disciplina e sua aplicabilidade aos êxitos humanos inferindo na relação íntima entre as categorias trabalho e educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Academia Militar das Agulhas Negras. **Currículo Escolar 2016**. Resende: AMAN, 2016.

CANDIOTTO, C. (2012). Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicologia & Sociedade**, 24(n. Spe.), 18-24.

CASTRO, C. **O espírito militar. um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

COSTA, E. V. **Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil**. Disponível em:< http://www.academia.edu/download/48229363/sintese_do_texto_de_Viotti.docx>. Acesso em: 29 set. 2018.

DURKHEIM, E. **A Evolução Pedagógica**, Ed. Artmed, 325p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. Tradução Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

Goffman, E. (1971). **As características de instituições totais**. In A. Etzioni (Org.), *Organizações complexas*. São Paulo: Atlas, 1971.

GRAMSCI, Antônio. **Los Intelectuales y la Organización de la Cultura**, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 1972.

IGLÉSIAS, Francisco. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida**: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **O poder, as resistências e a subjetividade em Michel Foucault**. Revista Actas Freudianas, Juiz de Fora, v. I., n.I, p. 77-86, julho/dezembro 2005.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

REBUÁ, Eduardo.. Resenha - **Dicionário Gramsciano** (1926-1937) - Guido Liguori e Pasquale Voza. LE MONDE DIPLOMATIQUE (BRASIL), v. -, p. 39-39, 2017a.

_____. **A Educação Disputada: democracia e sentidos do público no Brasil hodierno** - entre o empresariamento e o (neo)conservadorismo. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. XXVII, p. 100-111, 2017b.

_____. ; SEMERARO, G. (Org.) ; DANGELO, M. (Org.) ; GOMES, R. L. R. (Org.) . **Pensamento Social Brasileiro: matrizes nacionais-populares**. 1. ed. Aparecida - SP: Ideias e Letras, 2017c. 200 p .

_____. **Cidadania: a gente vê por aqui?** Pedagogia midiática e hegemonia no Brasil contemporâneo. PragMATIZES Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, v. 6, p. 184-196, 2014a.

_____. Resenha de O novo imperialismo, de David Harvey. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 272, 2014b.

_____. **Hegemonia, capital-imperialismo e intelectuais:** categorias marxistas para um esforço de análise da relação democracia-educação. Trabalho Necessário, v. 11, p. 1-18, 2013.

REIS, Elisa Maria Pereira. O Estado Nacional como ideologia: o caso brasileiro. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 187-203, dez. 1988. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2166/1305>>. Acesso em: 02 Out. 2018.

WEBER, Max. **“The nation” em Gertb e Mills** (eds.). From Max Weber: essays in sociology. New York, Oxrord Universiry Press, 1946.

EM DEFESA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SIGNIFICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes

UERJ / FEBF

Duque de Caxias - RJ

RESUMO: O presente artigo é fruto de um relato de experiência sobre estágio supervisionado significativo, na perspectiva da investigação-ação como elemento de construção do conhecimento profissional prático, defendida por Oliveira-Formosinho (2016). A pesquisa foi realizada no primeiro semestre 2017, em uma turma de Pedagogia da UERJ, na Faculdade de Educação na Baixada Fluminense. O estágio supervisionado III foi realizado em algumas escolas normais (formação de professores em nível médio) da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Analisamos as atividades didático-pedagógicas realizadas na turma de Estágio III, bem como refletimos a respeito das concepções críticas das licenciandas sobre sua própria experiência de estágio, registradas no relatório final da disciplina. Nosso principal referencial teórico é baseado em Ghedin et al (2015), Oliveira-Formosinho (2016), Pimenta (2012 e 1995) e Libâneo (2012). Nosso objetivo é defender estágios significativos, na perspectiva do professor-pesquisador e no estágio como campo de pesquisa da prática pedagógica. Tais implicações epistemológicas corroboram a visão de uma didática contextualizada e

ressignificada.

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado; professor-pesquisador; formação de professores; didática contextualizada.

ABSTRACT: The present article is the result of an experience report on a supervised supervised stage, from the point of view of action research as an element of practical professional knowledge construction, defended by Oliveira-Formosinho (2016). The research was carried out in the first half of 2017, in a group of Pedagogy of UERJ, at the Faculty of Education in Baixada Fluminense. Supervised stage III was carried out in some normal schools (mid-level teacher training) of the state public network of Rio de Janeiro. We analyze the didactic-pedagogical activities carried out in the Stage III class, as well as reflect on the critical conceptions of the licenciandas about their own internship experience, recorded in the final report of the discipline. Our main theoretical reference is based on Ghedin et al (2015), Oliveira-Formosinho (2016), Pimenta (2012 and 1995) and Libâneo (2012). Our goal is to defend significant stages from the perspective of the teacher-researcher and at the stage as a field of research of pedagogical practice. These epistemological implications corroborate the vision of contextualized and re-significated didactics.

KEYWORDS: supervised internship; professor-researcher; teacher training; contextualized teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo¹, intitulado “Em defesa do Estágio Supervisionado Significativo na Formação de Professores: A Didática Contextualizada”, tem como objetivo analisar as atividades didático-pedagógicas e as concepções críticas das licenciandas do curso de Pedagogia da UERJ-FEBF, na disciplina Estágio Supervisionado III, ocorrida no primeiro semestre de 2017.

Defende-se que a investigação-ação é uma escolha metodológica que pode gerar conhecimento profissional prático (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). A investigação-ação realizada na turma de estágio propiciou reflexões assertivas sobre estágio significativo, prática pedagógica, formação de professores e didática contextualizada. De acordo com Pimenta (2012), a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Sendo assim, desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. É o caso do nosso estudo: ao defendermos estágios significativos a partir da prática investigativa das licenciandas, estamos escolhendo caminhos de formação que levam a práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Além disso, queremos enfatizar a importância do estágio realizado a partir de pesquisas, bem como conceber a didática como importante campo disciplinar, já que segundo Libâneo (2012), a prática profissional de professores não é mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, que resulta em uma prática pensada, já que essa atividade prática é sempre teórica, pensada e um movimento do pensamento.

Ao refletirmos sobre atividades didático-pedagógicas e sobre concepções críticas a respeito de experiências do estágio supervisionado estamos trazendo à tona conceitos importantes para a formação dos professores e para as práticas pedagógicas que embasam as experiências formativas nessa área. As análises e as discussões feitas no presente artigo refletem concepções que podem ser úteis à valorização do desenvolvimento profissional de professores, a partir da lógica de uma formação de professores reflexiva (PIMENTA, 2012), na qual estágios significativos e didática contextualizada ganham centralidade no debate educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico enfatiza concepções importantes sobre formação

¹ O artigo em questão foi apresentado no XIX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), em Salvador (2018).

de professores. As dimensões de nossa análise estão embasadas nos conceitos de estágios com pesquisa, professores-pesquisadores e didática contextualizada. Para iniciar a nossa reflexão temos que partir do pressuposto defendido por Pimenta (2012, p. 35):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que se supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local do trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

A concepção crítica da formação de professores na tendência reflexiva implica considerar a prática pedagógica nos estágios supervisionados, mas Ghedin et al (2015) argumentam que é preciso cautela na abordagem da prática reflexiva para evitar que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. Sendo assim, é fundamental que os professores, já no seu processo de formação inicial, possam fazer uma experiência de pesquisa. O estágio, portanto, constitui-se um tempo e um espaço privilegiado para este processo formativo. E foi isso que ocorreu com as licenciandas da nossa pesquisa: elas vivenciaram o estágio como campo investigativo e os resultados apresentam caminhos interessantes para uma formação inicial repleta de sentido.

Para Pimenta (2012), os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a própria prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. Se é essa a realidade que os futuros professores irão encontrar nas suas práticas pedagógicas, faz-se muito necessário promover o desenvolvimento dos saberes da experiência ainda na formação inicial através da experiência de estágio. Não podemos deixar os saberes da experiência serem apenas desenvolvidos após a formação inicial, quando os professores caem de paraquedas nas armadilhas do cotidiano escolar. Daí a importância dos estágios para que possamos mobilizar os saberes da experiência.

Concebemos estágio como:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. Mas, como vimos, esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. A didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio, nem reduz este a ela. Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser

uma articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente. (PIMENTA, 1995, p. 63).

É preciso valorizar o estágio supervisionado na formação de professores a fim de que esse importante campo educacional seja benéfico para propostas curriculares na formação profissional de docentes. Essa formação deve se preocupar com o desenvolvimento profissional dos futuros professores, a partir de uma perspectiva que valoriza o conceito de professor-pesquisador. Para Ghedin et al (2015), a formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, devendo prolongar-se por toda trajetória profissional, pois é preciso:

(...) formar um professor-pesquisador e não apenas um professor, que centre a sua atuação em sala de aula na transmissão de conteúdos, ou um pesquisador, que desenvolva pesquisas respeitadas pela comunidade acadêmica, porém sem trazer contribuições significativas ao contexto socioeducativo onde está inserido. Para tanto, partimos do princípio de que a articulação dos saberes presentes no processo formativo do professor permitirá a ele problematizar sua prática e dessa forma dar início ao desenvolvimento de sua autonomia profissional. Também compreende-se que na pesquisa está o sentido que inicia a construção da identidade docente ainda no período de estágio, pois considera-se que a identidade do professor constrói-se a partir do confronto das teorias apresentadas na academia com as suas experiências de vida e de trabalho (GHEDIN et al, 2015, p. 127).

É urgente ressignificar a didática a partir da epistemologia da prática e ações didáticas na formação de professores devem estar em consonância com esses pressupostos que se inserem em concepções críticas da didática. A presente pesquisa está inserida nessa perspectiva, pois acreditamos que a aprendizagem da profissão está inserida em quatro requisitos profissionais do professor, conforme argumenta Libâneo (2012): a) domínio do conteúdo da matéria; b) apropriação de metodologia de ensino e de formas de agir que deem melhor qualidade e eficácia ao trabalho docente; c) conhecimento das características individuais e socioculturais dos alunos; d) conhecimento das práticas socioculturais e institucionais que os alunos estão envolvidos. Todos esses quatro requisitos consideram os contextos concretos de formação docente, por isso que os estágios supervisionados são tão importantes para essa formação.

Defendemos estágios supervisionados com pesquisa, a partir de contextos educacionais concretos que potencializem a aprendizagem dos licenciandos para uma epistemologia da prática, no intuito de desenvolver conhecimentos profissionais úteis para uma docência com sentido e significado. Nossa pesquisa, portanto, leva em consideração algumas percepções das licenciandas.

A ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DECISÕES COMPARTILHADAS

A disciplina de Estágio III foi realizada entre os meses de abril a julho de 2017, em um período muito conturbado da UERJ, por conta de greves por causa da crise financeira do Estado do Rio de Janeiro. Tivemos que nos adaptar à crise e um calendário acadêmico específico foi elaborado a fim de que pudéssemos realizar as atividades acadêmicas nesse período de incertezas e angústias, tanto para professores como para os alunos, pois a falta de pagamento de salários e bolsas afetou os dois públicos. Tivemos também alguns problemas administrativos, como falta de pagamento dos funcionários terceirizados e falta de verba para a universidade, dentre outros.

No entanto, as ações didáticas realizadas pela turma demonstraram resistência e compromisso em defesa da educação pública de qualidade. No total, participaram da disciplina treze alunas comprometidas com a realização do estágio nas escolas normais. É preciso dizer que o estágio III aborda o estágio das disciplinas pedagógicas nas escolas normais e também compreende a gestão escolar, que pode ser realizada nas próprias escolas normais ou em outras escolas públicas, de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental. A maioria das alunas fez os dois tipos de estágio em uma escola de formação de professores. No entanto, para o presente artigo, iremos enfatizar apenas as questões relacionadas às disciplinas pedagógicas, realizadas na escola normal.

A perspectiva do estágio visto como pesquisa defendida por Pimenta (1995) e Ghedin et al (2015) foi a perspectiva adotada pelas treze licenciandas e o processo dessas investigações foram interessantes e diferentes, de acordo com as realidades educacionais analisadas. Sendo assim, houve a observação da realidade escolar e sua análise através do registro escrito no diário de campo, ferramenta por nós defendida como muito importante para as reflexões das licenciandas pesquisadoras.

Com o intuito de fazermos a defesa pela prática pedagógica nos estágios, em oposição a estágios meramente burocráticos, nos quais há primazia pela observação da realidade escolar, incluímos a participação das alunas nas oficinas temáticas, ministradas por elas e destinadas aos alunos do ensino médio, da escola normal. Cabe ressaltar que essa atividade não foi planejada previamente pela professora da disciplina, autora do presente artigo. Isso que é interessante: as estratégias foram sendo definidas ao longo do processo e a relação alunas-professora foi de fundamental importância para esse processo de construção. Além dessa relação, também foi essencial a vivência significativa das licenciandas nos estágios, já que essa experiência também propiciou a construção das estratégias didáticas da nossa disciplina.

As oficinas temáticas foram pensadas para serem em grupo e foram divididas em quatro temáticas: 1. Oficina de Diversidade Sexual; 2. Oficina de Feminismo; 3. Oficina de Libras; 4. Oficina de Relações Étnico-Raciais. Todas essas sugestões foram feitas pelas próprias alunas, o que demonstra o interesse delas sobre as temáticas. No

entanto, ao invés dessas oficinas serem realizadas nas escolas, optamos por realizar as oficinas na UERJ – FEBF, uma Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, localizada no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Tal escolha foi para fazer com que os alunos do ensino médio conhecessem a UERJ – FEBF, já que grande parte dos alunos das escolas normais não conhece a universidade. Esse evento seria, portanto, uma forma de fazer os jovens da escola saberem que existe a possibilidade de estudo após ensino médio, com uma universidade pública na Baixada Fluminense, com a possibilidade de três cursos de licenciatura: Pedagogia, Geografia e Matemática.

Especialmente no caso da Pedagogia, alguns alunos desse curso são ex-alunos das escolas normais e por isso investir na conscientização de que os alunos do ensino médio podem e devem investir esforços na continuidade dos estudos em nível superior é uma boa estratégia. No caso da nossa disciplina, esse movimento também teve um sentido: fazer com que a UERJ – FEBF seja valorizada, com a entrada futura de novos alunos, uma iniciativa positiva para momentos de crises por quais a universidade passa. Essa decisão também foi discutida nas aulas de estágio e por isso escolhemos um dia para que sessenta alunos do ensino médio de uma escola pública estadual de formação de professores, no interior de Duque de Caxias, pudessem visitar a UERJ – FEBF.

Esse movimento proativo e participativo das licenciandas propiciou um estágio significativo, repleto de conhecimentos e possibilidades para pensar as questões didáticas não como instrumentos técnicos, mas dentro de concepções ressignificadas. As alunas não utilizaram técnicas prontas e aplicaram a determinados planejamentos previamente já construídos. Elas buscaram conhecimento, pesquisaram, adaptaram, reelaboraram as atividades a serem ministradas, dentro de uma lógica que defende o professor como intelectual e nega a visão de um professor técnico executor.

As licenciandas, ao longo do estágio realizado nas escolas, tiveram relativa abertura para estágios não burocráticos. No entanto, ainda prevaleceu a lógica da observação das práticas pedagógicas e sua análise sobre essa observação, através do diário de campo. Não houve espaço para a regência em sala de aula, o que foi compensado pelas oficinas temáticas. Mas a perspectiva de estágio como pesquisa foi o que conduziu as alunas ao processo de aprendizagem do estágio: de forma que o processo foi vivenciado a partir de inquietações reais, presentes nas subjetividades das licenciandas e na inserção institucional de seus estágios.

Nosso objetivo é enfatizar as percepções críticas das estagiárias sobre as vivências no estágio. Tais percepções representam a defesa de estágios não burocráticos e seus destaques não dizem respeito a práticas pedagógicas instrumentais, nas quais basta copiar a técnica ou os elementos favoráveis a uma realidade educacional, como se esses fatores pudessem ser acrescentados sem reflexões a outras realidades. O objetivo é corroborar a ideia de que a vivência educacional é contingencial, sócio-histórica, contextualizada. É preciso investir nessa abordagem didática e o nosso estudo implica reconhecer essa demanda em prol de uma boa formação inicial de

professores.

PERCEPÇÕES DAS ESTAGIÁRIAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS

Vamos analisar algumas percepções das licenciandas relacionadas à vivência nos estágios. Os nomes das licenciandas são fictícios a fim de preservarmos as suas identidades, com base na ética da pesquisa acadêmica. Começaremos com a aluna Angela:

Em relação à observação do estágio, consegui consolidar a prática e a teoria, mas com necessidade de aprofundamento destas teorias, não evidenciei muito a didática do professor, minha análise que suas práticas estão mais pautadas na pedagogia tradicional, exposição do conteúdo na lousa e exemplificação após a leitura do texto, sem muita profundidade e assimilação do conteúdo proposto, textos simples e com a construção pronta para perguntas e respostas curtas e específicas sem reflexão do tema proposto, apresentando uma pedagogia diretiva, uma reprodução do conhecimento sem maiores discussões e incentivo à curiosidade do aluno (Angela)

A aluna Angela fez uma pesquisa sobre análise dos alunos da escola pesquisada, localizada no centro do Rio de Janeiro, escola de tradição na formação de professores desde a década de 1960. Ela aplicou questionário para setenta e seis alunos com idades entre 16 e 18 anos e de três turmas do terceiro ano do ensino médio e esse questionário tinha informações sobre: a) moradia dos alunos de acordo com áreas administrativas; b) interações entre alunos e professores, direção, funcionários e pais; c) bullying; d) análise do perfil da gestão da escola: autoritária, tecnicista, liberal, democrática/participativa; e) acesso dos alunos a espaços da escola; f) o que pensam sobre o grêmio estudantil; g) deficiências na formação pedagógica; h) avaliação do corpo docente. A iniciativa de fazer essa pesquisa surgiu da Angela e seus dados foram usados no relatório final, com características de pesquisa feita no estágio, o que é um ponto muito favorável para a defesa de estágios com pesquisas. Com relação à sua percepção sobre o estágio, consideramos importante a sua crítica à didática do professor observado e como que essa percepção é importante para embasar suas futuras práticas. No entanto, a aluna Angela não se restringiu a criticar o professor observado. Ela foi além e propôs uma pesquisa, fruto de suas inquietações. É isso que defendemos para que os futuros professores vivenciem estágios significativos.

A aluna Sabrina também fez estágio na mesma instituição de Angela. Vejamos a sua percepção:

Ouvi de uma professora o seguinte questionamento: 'Você tem certeza de que quer ser professora? Ainda dá tempo de mudar'. Ouvei também afirmações como, por exemplo: "Professores de física e de matemática são mais inteligentes que pedagogo". 'Pedagogo é muito'... (a pessoa fez um gesto imitando um cavalo). Todas essas frases foram ditas por profissionais que fazem parte da equipe técnico-pedagógica de uma escola de formação de professores. Uma situação muito ruim e desconfortável, tendo em vista que falaram sabendo que estou na formação de pedagogia. (Sabrina)

É nítido o incômodo da aluna Sabrina com relação aos comentários das professoras sobre a sua futura profissão. Essas são as contradições do campo profissional. Em meio às constantes desvalorizações da profissão docente, encontramos profissionais desmotivados com seu próprio trabalho e que, portanto, não possuem condições para motivar os futuros professores. Cabe à própria aluna ponderar tais discursos e se posicionar frente à sua escolha profissional. Ao contrário de Angela, Sabrina não fez um questionário de pesquisa e aplicou nos alunos. No entanto, seu estágio foi de pesquisa à medida que seu relatório final foi de repleto de reflexões pensadas a partir da vivência do estágio. Isso também é vivenciar o estágio como pesquisa.

A aluna Nilza fez estágio em uma escola tradicional do subúrbio do Rio de Janeiro. Suas percepções foram:

(...) saí desse processo de observação com um certo desapontamento, onde uma maioria significativa de alunos e professores encontram-se de fato desacreditados de um futuro próspero e produtivo para a sociedade. Foi sem dúvida uma grande experiência e aprendizado, isso me faz pensar que estou me formando e futuramente poderá ser eu esse professor frustrado (espero que não). Pode ser utópico querer ser uma pedagoga ou docente que acredita na mudança, claro que não é fácil, mas acredito que uma gota no oceano pode fazer diferença sim, não pode ser a diferença em um mundo, mas podemos ser a diferença na vida de muitos alunos que cruzam nossos caminhos e sem dúvida deixar plantado no coração de cada um uma semente boa para brotar. Essa semente boa que brota em mim é reflexo de alguns professores que passaram por minha vida. (Nilza)

A licencianda Nilza revela toda a sua angústia com relação ao fato de a educação estar desacreditada. Mas o estágio para ela, mesmo tendo corroborado essa visão pessimista da educação, não teve influência negativa no sentido de desestimular a aluna a não prosseguir no magistério. Mais um ponto positivo a favor dos estágios significativos.

A aluna Ivana fez estágio em uma escola de formação de professores, em Duque de Caxias, também muito tradicional na região. Suas percepções foram:

(...) vemos que a finalidade do estágio em docência não tem o intuito de avaliar o professor ou a instituição ao qual este integra de modo a qualificar entre bom ou ruim. A finalidade é desenvolver o futuro professor nas tessituras do ambiente escolar, proporcionando a estes subsídios e aportes para reflexão e ação das atividades ali percebidas para que tenham assim suas identidades profissionais de forma crítica e autônoma de modo a se tornarem profissionais reflexivos. (Ivana)

A aluna Ivana compreendeu que o estágio é muito importante para a construção da sua identidade docente. As percepções críticas sobre o estágio revelam dimensões reflexivas do trabalho docente e por isso o estágio supervisionado para a Ivana é importante nesse desenvolvimento profissional.

A aluna Ana Luiza fez estágio em uma escola no interior de Duque de Caxias. Cabe ressaltar que a aluna, ao entrar em contato com a professora regente da instituição – professora Julia – foi bem acolhida e a professora se mostrou disposta a fazer parceria com a professora regente de estágio. Isso é fundamental para

estágios significativos: a sinergia entre instituições e profissionais das escolas e das universidades. A didática da professora foi avaliada:

Já com relação à observação do estágio, procurei consolidar a prática e a teoria, mas com necessidade de aprofundamento dessas teorias, a didática da professora foi excelente, posso afirmar que suas práticas estão mais pautadas na pedagogia democrática e participativa, exposição do conteúdo através de textos e exemplificação após a exposição de filme ou de debate, aprofundava e assimilava o conteúdo proposto, textos simples, mas bem contextualizados e com conteúdo apropriado para o momento, com boas reflexões do tema proposto. (Ana Luiza)

A boa análise da didática da professora e sua abertura para a parceria escola-universidade no estágio supervisionado com certeza propiciaram boas reflexões para a licencianda Ana Luiza. É preciso dizer que o estágio dessa aluna também foi de fundamental importância para o delineamento das estratégias didáticas traçadas em conjunto pela professora regente do estágio e pelas licenciandas. Isso revela que todos os atores educacionais e todas as instituições estão interligados e por isso que é preciso parcerias e compartilhamento entre as instituições e os atores envolvidos no estágio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico do nosso estudo está voltado para um relato de experiência, com abordagem qualitativa, a partir da vivência da autora do artigo como professora de estágio das licenciandas pesquisadas. Tais reflexões na ação profissional são muito importantes para o professor pesquisador e para o campo educacional, pois são frutos de investigações pautadas na vivência educacional contingencial e contextualizada com todas as implicações sócio-históricas, políticas, sociais e culturais advindas dessa vivência. Defendemos, portanto, a investigação-ação, como a enfatizada por Oliveira-Formosinho (2016), a partir da visão de que a investigação-ação é um elemento central para a construção do conhecimento profissional prático do professor. Para a autora, o conhecimento profissional prático:

(...) é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto a mudança. Mudar o conhecimento profissional prático não é mera questão do prático individual ou do teórico alinhado, pois requer uma ampla reflexão cultural e social tanto quanto uma mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais, nas relações de poder que os habitam. A consciência crítica em torno desta complexidade tem conduzido ao desenvolvimento de processos e percursos identitários que habitam este *locus* – a recriação pela universidade do conhecimento prático e a reconceitualização de uma epistemologia da prática a partir da construção progressiva da identidade do professor universitário (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 30)

A autora dessa pesquisa, professora universitária, ao escolher a investigação-ação de uma turma de estágio como caminho investigativo, escolhe se posicionar a partir de uma identidade docente de professora pesquisadora, bem como escolhe mostrar a importância, para as licenciandas, de práticas de estágio com pesquisa e investigação, numa defesa baseada em concepções educacionais voltadas para

contextualizações didáticas.

As reflexões compartilhadas ao longo da disciplina, bem como os relatórios escritos pelas licenciandas revelam a importância da investigação-ação em prol de exemplos reais sobre vivências significativas nos estágios de formação. Os resultados, portanto, revelam ativa participação das estagiárias, constante troca e compartilhamento de saberes entre as licenciandas e a professora, bem como bons caminhos investigativos realizados pelas licenciandas em seus campos de estágio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da nossa pesquisa revelam que as licenciandas realizaram um estágio significativo que possibilitou reflexões consistentes, de acordo com cada realidade escolar vivenciada. Pode-se dizer que o processo de estágio foi realizado com pesquisa e não teve, a princípio, um caminho único para realização de pesquisas no estágio. No entanto, a nossa investigação-ação revelou que o fato de as licenciandas terem tido oportunidades de vivenciarem estágios com pesquisa foi de fundamental importância para a defesa de uma formação de professores contextualizada. Essa contextualização implica reconhecermos que não existem caminhos investigativos únicos a serem seguidos, é preciso ter em mente que os próprios licenciandos vão descobrindo e desenvolvendo esses caminhos, com a ajuda da universidade, bem como com a ajuda das escolas. É fundamental que os atores dessas duas instituições de formação docente estejam em sintonia para propostas de estágios críticos e reflexivos.

Cabe destacar que as ações feitas nessa experiência de investigação-ação estão longe de serem consideradas ideais. Como sinalizamos no início do artigo, o contexto de crise afetou a nossa universidade e o que fizemos foi resistir aos contratempos, lançando mão de estratégias didáticas que tentam promover algum tipo de renovação em práticas de estágio. Estamos, portanto, iniciando um processo de investigação-ação que tenta realizar ações para articular saberes presentes no processo formativo do professor. Muitas outras ações e questões podem e devem ser inseridas na nossa investigação a fim de que continuemos na luta pela valorização de estágios significativos. Um desdobramento positivo dessa primeira investigação é o fato de ela ter propiciado o planejamento de um projeto de extensão que tenta unir os campos da universidade e das escolas estaduais de formação de professores, na perspectiva de ações conjuntas para diálogos sobre profissão docente. Mais um ponto favorável para a defesa dos estágios com pesquisa, já que o projeto de extensão está relacionado ao estágio III na UERJ-FEBF.

Alguns aspectos muito importantes devem ser considerados na formação de professores reflexivos: a) necessidade de uma visão de estágio significativo, a partir da concepção de estágio com pesquisa (GHEDIN et al, 2015); b) defesa de uma

didática contextualizada, com a exigência de alunos vivenciarem práticas pedagógicas voltadas para os alunos das escolas pesquisadas; c) exigência do diário de campo como instrumento de pesquisa do professor reflexivo em formação, que dialoga, critica e se posiciona na realidade investigada; d) importância dos licenciandos serem proativos e participativos para os rumos do estágio e suas possibilidades; e) articulação das universidades e escolas para defesas conjuntas de estágios significativos.

Os resultados encontrados sugerem ações didáticas contextualizadas para vivências significativas de estágio supervisionado na formação de professores. É uma aposta na melhoria da formação profissional de futuros professores e uma defesa no bom desenvolvimento profissional, a partir da epistemologia da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação-ação defendeu estágios significativos, práticas pedagógicas contextualizadas, preocupação com qualidade na formação de professores, bem como inquietudes com relação às questões didáticas ressignificadas, que fujam de aspectos técnicos, instrumentais e sem criticidade.

Ao defendermos estágios supervisionados com pesquisa estamos defendendo ações didáticas respaldadas na perspectiva do professor-pesquisador e no estágio como campo de pesquisa da prática pedagógica. Os resultados demonstraram algumas importantes questões que não podem ser interpretadas como modelos rígidos a serem seguidos. No entanto, existem alguns fundamentos essenciais para a perspectiva do estágio com pesquisa e por isso defendemos que esses fundamentos sejam levados em consideração a fim de que cada licenciando, dentro de contextos institucionais específicos e de abordagens contingenciais e sócio-históricas, possa desenvolver, com a ajuda das universidades e das escolas, estágios repletos de sentido para a formação do professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

GHEDIN, E; OLIVEIRA de, E. S; ALMEIDA, W.A. de. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J.C Ensinar e Aprender, Aprender e Ensinar: O Lugar da Teoria e da Prática em Didática. In: LIBÂNEO, J.C; ALVES, N. (Orgs). *Temas da Pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A Investigação-ação e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In: PIMENTA, S.G; FRANCO, M.A. S. (Orgs). *Pesquisa em educação – Possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação - vol. II*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: _____.(Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS TEMÁTICAS PRA A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Ariéli Santos de Oliveira

Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari.

Santiago- Rio Grande do Sul

Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza, IFFar Campus Jaguari. e-mail: arielioliveira@outlook.com

Cláudia Maria Ferreira Ferst

Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari.

Santiago- Rio Grande do Sul

Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza, IFFar Campus Jaguari. e-mail: claudia.ferst@outlook.com

Juliana Limana Malavolta

Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari.

Jaguari- Rio Grande do Sul

Orientadora, servidora docente da área de Química do IFFar Campus Jaguari. e-mail: juliana.malavolta@ifarroupilha.edu.br

Trabalho elaborado no componente curricular de Metodologia do Ensino em tempo comunidade no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza do IFFar Campus Jaguari.

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados da atividade pedagógica desenvolvida durante as atividades em tempo comunidade do componente curricular de Metodologia do Ensino do Curso de Licenciatura

em Educação do Campo Ciências da Natureza do Instituto Federal Farroupilha – Campus de Jaguari. A atividade baseou-se na busca por um tema gerador, sendo desenvolvida na Escola Vila Branca localizada no meio rural do município de Santiago/RS e posterior planejamento e execução de oficina temática. O tema gerador elencado, após pesquisa foi Poluição de rios e nascentes. Após o desenvolvimento das atividades os alunos sistematizaram as atividades através da confecção de um jornal para distribuição na comunidade local.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, tema gerador, oficina temática.

TEACHING STRATEGIES: THE CONTRIBUTIONS OF THE THEMATIC WORKSHOPS FOR THE LEARNING OF SCIENCES

ABSTRACT: The present work presents the results of the pedagogical activity developed during the community time activities of the curricular component of Teaching Methodology of the Undergraduate Course in Education in the Field of Nature Field of the Federal Institute Farroupilha - Campus de Jaguari. The activity was based on the search for a generative theme, being developed at Escola Vila Branca located in the rural area of the city of Santiago /

RS and later planning and execution of thematic workshop. The generator theme listed, after research was Pollution of rivers and springs. After the activities were developed, the students systematized the activities through the production of a newspaper for distribution in the local community.

KEYWORDS: Teaching, theme generator, themed workshop

INTRODUÇÃO

Uma das perspectivas do ensino de ciências é tornar sujeitos transformantes da sua realidade, correlacionando os saberes construídos na escola com seu meio, com a natureza, gerando novos conhecimentos, problematizações, criando práticas que propiciem a eles uma visão mais crítica do mundo onde vivem, para que o processo ensino e aprendizagem se torne mais significativo (MIRANDA, BRAIBANTE, PAZINATO, 2015). Portanto, é necessário que o educador desenvolva estratégias dinamizadoras, com métodos que corroborem com a aprendizagem de conteúdos no ensino de ciências, de forma a desenvolver no aluno competências como discussão, criticidade, culminando em um aprendizado mais significativo.

O uso de temas geradores como metodologia do ensino tem se tornado uma importante estratégia, discutindo o saber construído por cada sujeito em sua realidade e em suas vivências (FREIRE, 2009). Conforme Costa e Pinheiro (2013) o conhecimento não é algo alheio ao nosso mundo e as práticas tradicionais não nos tornam mais críticos, os alunos não têm interesse pois não promove o aprendizado como uma descoberta, mas como um arquivamento de informações. Ainda, segundo Zitkoski e Lemes “Na forma tradicional de reproduzir os conhecimentos válidos e arquivá-los para transmitir às novas gerações, ocorre a morte do verdadeiro saber e do próprio sentido da busca curiosa da consciência intencional do ser mais, que é intrínseca à natureza humana” (ZITKOSKI, LEMES, p.2.)

Neste contexto, as oficinas temáticas constituem-se como estratégia inovadora. Com elas, há a oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, construindo conhecimentos através da ação, tendo como base a teoria, proporcionando aos alunos além da ação, a reflexão sobre o tema da oficina. Assim, o objetivo deste trabalho é, a partir do reconhecimento da realidade dos alunos, investigar um tema gerador de grande relevância para os mesmos e desenvolver uma oficina temática na área de ciências com o tema investigado, buscando a interlocução dos conhecimentos e senso comum dos sujeitos sobre as novas descobertas.

MATERIAL E MÉTODOS

As atividades foram desenvolvidas no tempo comunidade da disciplina de Metodologia do Ensino, tendo como proposta o planejamento, organização e

a realização de oficinas temáticas para o ensino de ciências. Esta atividade foi desenvolvida na escola Estadual de Ensino Fundamental Vila Branca, localizada no interior de Santiago-RS, tendo como público alunos do 9º ano do ensino fundamental num período de março a junho do ano de 2018.

O trabalho foi desenvolvido em três etapas:

Etapa 1: coleta do tema gerador e confirmação do mesmo - levantamento da realidade, análise das situações, codificação e por fim círculo de investigação temática.

Etapa 2: planejamento da oficina - sistematização da pesquisa olhando para o tema gerador de forma a buscar tensões entre saberes do cotidiano e conhecimentos científicos para a superação e aprofundamento acerca do tema.

Etapa 3: execução da oficina - fala introdutória sobre o tema seguido de debate e desenvolvimento do registro das atividades desenvolvidas e aprendizagens construídas através de jornal informativo a ser distribuído em suas comunidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obtenção do tema gerador

Para a obtenção do tema gerador foram desenvolvidas as etapas abaixo:

1. Levantamento preliminar da realidade dos alunos: levantamento da realidade local dos estudantes através da aplicação de questionário com discussões acerca do meio de renda da família, problemas enfrentados em seu cotidiano, preocupações, sonhos entre outras questões.
2. Análise das situações e escolha das codificações: análise das informações do questionário, selecionando palavras de grande significado para a comunidade considerando as quais são potenciais temas geradores. As palavras identificadas foram: POLUIÇÃO, VIOLÊNCIA, DOENÇAS, EDUCAÇÃO, ROUBOS, AGRICULTURA, ÊXODO RURAL.
3. Círculo de investigação temática: constitui-se no retorno à escola com o propósito de confirmar se aquelas palavras eram realmente significativas e consistiam no tema gerador. Para tal, foi realizada uma tempestade mental, confirmando o tema gerador Poluição.

Pelo fato de o tema gerador identificado ser extremamente amplo, buscou-se através de debate com os educandos a delimitação deste, assim o tema definido para planejamento e execução das atividades foi a poluição com ênfase nos rios e nascentes, devido às atividades agrícolas desenvolvidas na região, considerando que a escola é localizada no meio rural.

O tema selecionado é de grande importância, considerando que o processo de globalização e desenvolvimento tem desencadeado problemas ambientais e a atividade agrícola como contribuidora para a poluição de rios e nascentes, conforme Andrade: “A Poluição das Águas é definida como sendo o lançamento ou infiltração de substâncias nocivas na água, causada pelas atividades industriais, mineradores, esgotos, porém

o principal agente poluidor das águas são as atividades agrícolas” (ANDRADE, p. 5, 2014).

Planejamento da oficina

Para o planejamento da oficina levou-se em consideração os três momentos pedagógicos, preconizados por Delizoicov e Angotti (2000), sendo eles: problematização inicial, construção do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Assim, para a problematização inicial foi planejado um círculo de conversas acerca dos problemas atualmente para com a poluição dos rios e nascentes, discussões de tais problemas enfrentados na comunidade dos alunos, e a visibilidade frente a essas situações.

Como construção do conhecimento foi organizada uma fala acerca do tema em estudo, a qual foi desenvolvida com o auxílio de apresentação de slides, trazendo conceitos e conhecimentos científicos acerca do tema em questão.

Por fim, como sistematização dos conhecimentos foi planejado desenvolver por parte dos alunos o registro de suas aprendizagens através da confecção de desenhos, redações, poesias e pesquisas por reportagens, onde os alunos poderiam escolher a melhor forma de se expressar, no intuito de confeccionar um jornal informativo para distribuição na comunidade.

Execução da oficina

A utilização desenfreada de produtos químicos na agricultura causa inúmeros danos ao ambiente, conforme Andrade (2014, p.6) “Na agricultura, os fertilizantes, os pesticidas, herbicidas e inseticidas usados no combate as pragas, quando usados de forma indevida, acabam sendo arrastados para os rios com as chuvas. Os contatos desses poluentes com o solo ou com a água podem contaminar os lençóis freáticos”

Assim, a execução da oficina foi realizada inicialmente com um debate acerca do que é a poluição de rios e nascentes no meio rural, seguida de uma fala abordando a poluição de rios e nascentes, onde foram tratados especificamente a importância da água para o meio ambiente e para o ser humano, o consumo da mesma para a agricultura, os problemas de descarte de embalagens de agrotóxicos em rios e nascentes, o desmatamento em torno dos rios e soluções para minimizar estes problemas. Ao realizar a fala os alunos tiveram participação ativa, trazendo relatos de suas vivências pois muitos já estiveram de frente com uma situação de poluição de rios e nascentes através do descarte de embalagens de agrotóxicos e se preocuparam com essas atitudes dos agricultores perante a manutenção da agricultura.

Por fim, os alunos receberam folhas de ofício, canetas, lápis de cor e canetinhas para que expressassem seus conhecimentos construídos acerca do tema abordado. Os alunos expressaram-se através de desenhos, textos, poesias e com pesquisas de reportagens. Para confecção do jornal informativo com as produções dos alunos, foram

recolhidos os trabalhos desenvolvidos e realizada a escolha do nome do jornal, sendo que para isso, os alunos sugeriram nomes, os quais foram apreciados, juntamente com os trabalhos desenvolvidos pelos funcionários da escola, sendo eleito o nome “Jornal do Campo - A poluição por meio da agricultura”.

CONCLUSÃO

Conclui-se que há a importância de desconcretizar discursos construídos ao longo dos anos na vida escolar de que o ensino de ciências é um vilão e motivo de temor para os alunos, sendo inaplicável, abstrato e não manipulável, não agregando valores e conhecimentos para a vida do ser humano.

Diferentes metodologias no ensino de ciências dinamizam o processo de ensino aprendizagem, com novas descobertas e significância para a realidade o qual o discente está incluído. Constata-se também a importância para nossa formação, enquanto futuros docentes, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de diferentes metodologias de ensino para contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos e reconhecer que estas estratégias inovadoras são fundamentais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. S. **A poluição das águas por agrotóxicos**. 2014. Disponível em: www.eduvaleavare.com.br/wpcontent/uploads/2014/07/poluicaoaguas.pdf

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. **O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar**. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

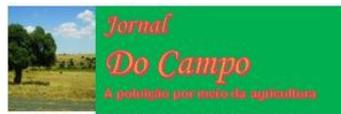
DELIZOICOV. D. e ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. SP: Cortez: 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 48ª reimp., 2009.

MIRANDA A. C.G; BRAIBANTE, M. E.F.; PAZINATO, M. S. **Tema gerador como estratégia metodológica para a construção do conhecimento em química e biologia**. *Experiencias em Ensino de Ciências* V. 10. No.1. 2015.

ZITKOSKI, J. J.; LEMES, R. K. **O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade**. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf

Abaixo, as figuras trazem o jornal produzido pela turma.



Vila Branca- Santiago/RS, Segunda, 25 de junho de 2018.

A poluição

Atualmente, a poluição está se tornando cada vez mais comum em todo o mundo. Isso se deve ao crescimento da população, que exige mais alimentos, e ao aumento da produção de resíduos sólidos e líquidos. Além disso, a poluição por produtos químicos, especialmente os agrotóxicos, também é uma grande preocupação.

Os agrotóxicos são produtos químicos utilizados para controlar pragas e doenças nas culturas agrícolas. Embora sejam essenciais para garantir a produção de alimentos, seu uso indiscriminado pode causar danos ao meio ambiente e à saúde humana.

Além disso, a poluição por fertilizantes também é uma grande preocupação. O excesso de nutrientes no solo pode causar a eutrofização dos corpos d'água, levando à morte de peixes e outros organismos aquáticos.

Portanto, é fundamental adotar práticas agrícolas sustentáveis, como o uso responsável de agrotóxicos e fertilizantes, para garantir a produção de alimentos sem causar danos ao meio ambiente e à saúde humana.

REPORTAGEM

Disponível em: reporterbrasil.org.br/2008/07/o-perigo-da-contaminacao-por-agrotoxicos/
Do Repórter Brasil 20 de julho de 2008

O perigo da contaminação por agrotóxicos
(Parte integrante da matéria [Desmatamento e poluição seguem o rastro do agronegócio](#))

O uso intensivo de agrotóxicos é uma das facetas mais preocupantes da expansão do agronegócio no país. "Vários parques nacionais, áreas de conservação e áreas indígenas são ameaçados por agrotóxicos, em função de atividades agrícolas em suas vizinhanças", alerta o diretor de Qualidade Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), Marcio Rodrigues de Freitas.

O Brasil é o terceiro país que mais consome agrotóxicos no mundo. O Ibama calcula que no ano passado utilizou-se 208 mil toneladas de produtos químicos, sendo que quase a metade foi consumida apenas em São Paulo (lar da indústria ligada à agricultura) e Mato Grosso (ponta-de-lança do agronegócio). O país não possui, entretanto, dados nacionais que informem o grau de contaminação dos solos e rios. De acordo com o diretor do Ibama, o Conselho Nacional de Meio Ambiente tem discutido a criação desses índices. Hoje, antes de autorizar o uso de um agrotóxico na lavoura, o instituto estuda o impacto do produto sobre o meio ambiente. Mas são os órgãos estaduais de meio ambiente os responsáveis por fiscalizar a aplicação das substâncias ou acrescentar restrições aos produtos levando em conta as particularidades da região.

Apesar de não levantamento possível saber contaminação de fertilizantes atinge número cidades Segundo Instituto Geografia e (IBGE) todo o país, cidades (1.152) de por agrotóxicos ou fertilizantes. Entre os estados, a maior proporção de municípios com contaminação foi verificada em Santa Catarina (56%) e, no outro extremo, Amapá e o Piauí registraram as menores proporções do país, ambos com 2%.



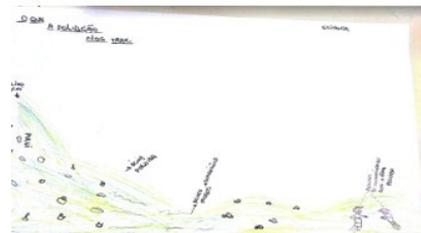
haver um nacional, é que a dos solos por uso ou agrotóxicos expressivo de brasileiros. pesquisa do Brasileira de Estatística realizada em 20,7% das indicaram casos contaminação fertilizantes. estados, a maior proporção de municípios com contaminação foi verificada em Santa Catarina (56%) e, no outro extremo, Amapá e o Piauí registraram as menores proporções do país, ambos com 2%.

Ainda de acordo com o relatório, a poluição das águas provocada por agrotóxicos ou fertilizantes é um problema para 16,2% (901) dos municípios brasileiros. Na Bacia Costeira do Sul, 31% dos municípios registraram poluição da água por agrotóxicos, e nas bacias do Rio da Prata e Costeira do Sudeste, a proporção foi de 19%.

Os produtos químicos também ameaçam o maior reservatório de água doce subterrânea do mundo, o **Aquífero Guaraní** - que alcança oito estados brasileiros e parte da Argentina, Paraguai e Uruguai. "Por enquanto, devemos falar somente em risco potencial de contaminação, uma vez que os produtos identificados ainda estão em concentrações muito baixas", afirma Marco Antônio Ferreira Gomes, geólogo e pesquisador da Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa).

A pesquisa coordenada por Gomes concluiu que algumas áreas do **Aquífero**, como Ribeirão Preto, nascentes do Rio Araguaia, em Goiás e Mato Grosso, e no Rio Grande do Sul, estão bastante vulneráveis à contaminação. "Normalmente, as atividades de agricultura de grãos, como soja, milho e cana-de-açúcar, são as que utilizam grande quantidade de agrotóxicos, principalmente herbicidas que oferecem maior risco para a água porque são aplicados no solo, muitas vezes, antes da germinação da ervinha-daninha."

O professor explica que o principal objetivo de sua pesquisa é propor o uso agrícola sustentável, com baixo uso de produtos químicos. "As concentrações encontradas não caracterizam contaminação, mas os resíduos tóxicos encontrados estão limitados às regiões de atividade agrícola intensiva." Mais do que pelos agrotóxicos, segundo o pesquisador, o **Aquífero** é ameaçado pelos depósitos de lixo urbano e pelos resíduos industriais.



POESIA EM AÇÃO

Como falar de não depende

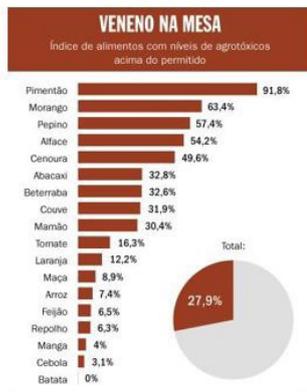
É que tem que cuidar do meu ambiente, para a terra não sofrer, e as crianças aprender.

Embora os agrotóxicos nos não são duas vezes, mas não a água contamina para a descida.

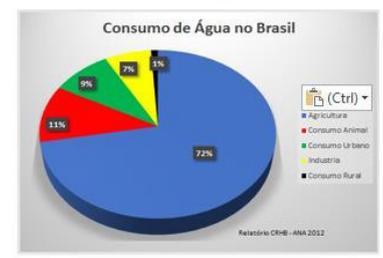
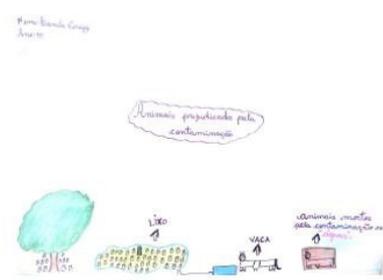
É não me saqueitarem muita água que tem a contaminação, é todo o meu organismo vai se prejudicar.

Nossos agricultores precisam entender que a plantação mais saudável é a que não depende de agrotóxicos, porque o futuro deles depende de uma melhor qualidade de vida nos termos.

Vamos lutar nos unir para o nosso meio ambiente cuidar é um belo futuro nos vamos cuidar juntos.



Variedades informativas....



FRÉDÉRIC CHOPIN E O ENSINO DE PIANO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – BA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Yago Peixoto Miranda

Licenciado em Música na Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

Salvador – Bahia

Raimundo Mentor de Melo Fortes Filho

Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador – Bahia

RESUMO: Esta pesquisa apresenta uma análise comparativa das metodologias de ensino de piano do compositor Frédéric Chopin (1810-1849) e da prática de piano do curso de Licenciatura em música na Universidade Católica do Salvador (UCSAL-BA). Tem como objetivo geral analisar comparativamente as metodologias de ensino pianístico de F. Chopin e a prática de piano do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador-Ba no período de 2015.1 a 2019.1. Tendo os objetivos específicos como: a) contextualizar a metodologia de ensino de F. Chopin; b) identificar as semelhanças e diferenças entre as práticas pianísticas de F. Chopin e do Curso de Licenciatura em Música da UCSAL - BA, através das análises das entrevistas semiestruturadas dos docentes visitados. Para tanto, foi pesquisado sobre os aspectos metodológicos de F. Chopin do ensino de piano, no âmbito técnico-interpretativo,

descrevendo como o próprio ensinava para seus alunos, e, assim, com base nas análises das entrevistas semiestruturadas dos docentes em piano da UCSAL, foram feitas comparações identificando as semelhanças e diferenças das suas práticas de ensino. A partir do que foi analisado nessa pesquisa, constatou-se mais semelhanças do que discordâncias, e, com isso, pôde compreender que a utilização de certos conceitos metodológicos de Chopin é desenvolvida no âmbito do aprendizado pianístico da UCSAL.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de piano. Frédéric Chopin. Análise comparativa.

FRÉDÉRIC CHOPIN AND THE TEACHING OF PIANO AT THE CATHOLIC UNIVERSITY OF SALVADOR - BA: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TEACHING METHODOLOGIES

ABSTRACT: This research presents a comparative analysis of the piano teaching methodologies of the composer Frédéric Chopin (1810-1849) and of the piano practice of the Licensing Course in music at the Catholic University of Salvador (UCSAL-BA). It has as general objective to analyze comparatively the methodologies of piano teaching of F. Chopin

and the piano practice of the Music Licensing Course of the Catholic University of Salvador-Ba in the period from 2015.1 to 2019.1. Having the specific objectives as: a) to contextualize the teaching methodology of F. Chopin; b) to identify the similarities and differences between the choir practices of F. Chopin and the Licentiate Course in Music of UCSAL - BA, through the analysis of the semistructured interviews of the teachers visited. In order to do so, it was researched on the methodological aspects of F. Chopin's piano teaching, in the technical-interpretative scope, describing how he taught himself to his students, and thus, based on the analyzes of the semi-structured interviews of the piano teachers of UCSAL , comparisons were made identifying the similarities and differences of their teaching practices. Based on what was analyzed in this research, we found more similarities than disagreements, and, with this, could understand that the use of certain methodological concepts of Chopin is developed within the framework of the pianistic learning of UCSAL.

KEYWORDS: Teaching of piano. Frédéric Chopin. Comparative analysis.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisará comparativamente a metodologia do ensino de piano que era administrado pelo compositor polonês Frédéric Chopin (1810-1849), junto à metodologia que é realizada nas aulas de piano no curso de Licenciatura em música na UCSAL, para assim compreender as metodologias de ensino do piano em diferentes épocas.

A motivação desta pesquisa surgiu pelo fato da admiração das músicas compostas por F. Chopin e pela curiosidade de como um compositor tão talentoso e renomado na história da música ocidental, tinha seus métodos de ensino de piano e como ele ensinava esses métodos para seus alunos. E com isso, trazer essas metodologias pianísticas de F. Chopin junto com a minha experiência no curso de Licenciatura em Piano na Universidade Católica do Salvador, fazendo uma comparação dessas duas metodologias.

Partindo desse contexto, esse trabalho teve o seguinte problema: Quais são as semelhanças e diferenças das metodologias de ensino de F. Chopin e do curso de Licenciatura em piano na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) - BA?

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar comparativamente as metodologias de ensino pianístico de F. Chopin e a prática de piano do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador-Ba no período de 2015.1 a 2019.1. Como objetivos específicos: contextualizar a metodologia de ensino de F. Chopin e identificar as semelhanças e diferenças entre as práticas pianísticas de F. Chopin e do Curso de Licenciatura em Música da UCSAL - BA, através das análises das entrevistas semiestruturadas dos docentes visitados.

Com isso, o trabalho justifica-se pelo possível aporte metodológico chopiniano quanto aos aspectos técnico-interpretativos para o ensino das aulas práticas de piano,

na Universidade Católica do Salvador, e também contribuir para área acadêmica, já que, mediante a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa, constatou-se apoucada quantidade de artigos científicos na língua portuguesa abordando especificamente sobre essa temática.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa consiste num estudo de caso de caráter qualitativo e exploratório, tendo por base uma análise comparativa entre o aporte metodológico de Chopin e a prática pianística no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador. Para tanto foi realizada um levantamento bibliográfico de caráter secundário nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Sciello, revista da ABEM e Periódicos da Capes. Esta pesquisa tem como referencial teórico principal os seguintes autores: Eigeldinger (1986), Casarotti (2006) e Mikuli (1879).

Para a coleta de dados, foi utilizado como ferramenta o formulário Google contendo as perguntas referentes ao objeto desta pesquisa abarcando aspectos como: Postura corporal ao piano; exercícios referente ao melhoramento da maleabilidade da mão e do pulso; exercícios utilizados para independência e individualidades dos dedos; ensino de escalas e arpejos; integração entre o canto e a execução fraseológica no piano; dinâmica; pedalização e repertório. De modo a preservar a identidade dos professores entrevistados, estes serão nomeados e numerados como professor 1 e professora 2.

3 | BREVE HISTÓRICO

3.1 A Origem do Piano

Conforme Bennett (1985), o instrumento se originou a partir do ano de 1697, primeiramente com o nome chamado de “*Gravicembalo col piano e forte*” (Cravo com piano e forte) que foi inventado por Bartolomeo Cristofori (1655-1731), um italiano que era encarregado de fazer a conservação dos instrumentos na corte da família Médici, em Florença, Itália. Esse autor afirma ainda que no instrumento criado por Bartolomeo, as cordas eram percutidas por martelos cobertos com a pele de camurça, que emitiam um som do mais suave até o mais forte, diferente dos cravos que produziam seu som com cordas pinçadas e não poderiam executar essas dinâmicas, então com isso o instrumento de Bartolomeo tinha um considerável poder de expressão e poderia oferecer mais possibilidades harmonicamente e melodicamente falando.

3.2 O Piano no Período Romântico

No século XIX, o piano teve um papel independente e dominante na época,

pois os compositores conseguiam expressar seus sentimentos mais facilmente com os recursos sonoros aperfeiçoados no instrumento (principalmente F. Chopin, pois a autora confirma que ele foi o compositor mais expressivo e que mais ajudou a revolucionar a técnica pianística) (BERSOU, 2006). Tais aprimoramentos foram: as chapas de ferro mais resistentes (com o objetivo de dar maior tensão nas cordas e maior volume sonoro), a extensão do número de teclas, uma tábua harmônica maior e mais resistente, um novo sistema de cordas cruzadas sobre a tábua harmônica (resultando uma maior ressonância), um mecanismo intitulado com o nome “duplo escape” - que possibilitava que as cordas fossem percutidas pelos martelos mais rapidamente em um curto período de tempo, e um aprimoramento do funcionamento dos pedais do piano (BERSOU, 2006). Nesse sentido, Grout e Palisca (1988) consideram que:

Remodelado, aumentado e tecnicamente melhorado, era agora capaz de produzir um som pleno e firme a qualquer nível dinâmico, de responder em todos os aspectos às exigências de expressividade e do mais extremo virtuosismo. O piano foi o instrumento romântico por excelência. (p. 590)

3.3 Aspectos Biográficos de F. Chopin

Frédéric François Chopin nasceu no dia 1 de março de 1810 no vilarejo de Zelazowa Wola na Polônia, entretanto quando Chopin tinha sete meses de idade, eles alocaram-se definitivamente para a cidade de Varsóvia. Este assegura que a sua mãe (Tekla Justyna Krzyżanowska) tocava piano e cantava como Soprano e seu pai (Nicolas Chopin) era um fabricante de rodas e dono de uma pequena vinícola (SZULC, 1998). Aos sete anos, F. Chopin era considerado um prodígio no piano e com essa idade já compõe a sua primeira música, e logo após um ano, ele já faz sua primeira apresentação em público (LANDON, 1955). Este autor ainda aborda que aos dezesseis, Chopin estudou no Conservatório de Varsóvia durante três anos, onde, durante esse tempo, ele conseguiu absorver a música nacional, as danças e a cultura do seu país que tanto amava, onde é visível a inspiração em toda sua trajetória composicional.

Conforme Sadie (1994), o reconhecimento dele como pianista e compositor cresceu nos anos de 1829-30 fazendo concertos em Viena e Varsóvia, porém o seu incomodo com a repressão política por conta dos russos (que invadiram Varsóvia), o fez se mudar para Paris para sempre em 1831, e lá socializou-se com a alta sociedade e com grandes compositores da época, onde se estabelece como um professor particular, sendo um compositor renomado e intérprete de salão (Chopin fez poucas apresentações em público, porém suas execuções no piano eram louvadas a quem o ouvia tocar). Ainda aborda este autor que F. Chopin foi um dos únicos compositores que se dedicou exclusivamente ao piano e era admirado por sua grande originalidade na exploração dos recursos do instrumento. Ele faleceu em 17 de outubro no ano de 1849, com trinta e nove anos (SZULC, 1998).

3.4 F. Chopin Como Professor

Frédéric Chopin iniciou sua carreira de professor após se mudar para Paris, onde viveu a última parte da sua vida, de 1832 a 1849 e durante esse período ele dividiu o seu tempo entre compor e ensinar (EIGELDINGER, 1986). Este autor ainda afirma que durante seis meses do ano, de outubro/novembro até maio, Chopin recebia em média cinco alunos por dia e levantava cedo, passava a manhã e pelo menos a primeira metade da tarde ensinando piano, onde cada lição durava teoricamente entre 45 minutos a 1 hora, recebendo principalmente aos domingos, em aulas mais extensas, os alunos mais talentosos. Nesse sentido, Casarotti (2006) afirma que, como F. Chopin desprezava fazer concertos em público e suas composições só produziam uma renda financeira baixa, o seu sustento seria ensinando piano.

O ensino de F. Chopin era único e original pelo fato dele desenvolver sua técnica pianística praticamente sozinho e ele enfatizava aos seus alunos que a produção do som era o mais importante do que a técnica propriamente dita (KOREVAAR, 2010). Como o próprio F. Chopin escreveu em seu método *Projet de méthode*, ele dizia: “Basta estudar um certo posicionamento da mão em relação às teclas para obter com facilidade a mais bela qualidade de som, saber tocar notas longas e curtas e [para atingir] uma destreza ilimitada” (EIGELDINGER, 1986, p. 16, tradução nossa). Chopin alegava que para conseguir uma boa qualidade sonora no instrumento, o aluno precisaria primeiro ter um bom domínio da técnica. Ele ainda continua a comentar: “Uma técnica bem formada, parece-me, [é uma] que pode controlar e variar uma bela qualidade sonora” (EIGELDINGER, 1986, p. 16-17, tradução nossa).

3.5 Curso de Licenciatura em Música da Ucsal

De acordo com Mendes (2012), o Conservatório de Música da Bahia foi fundado em 1897, como um anexo da Escola de Belas Artes e funcionou de 1897 a 1917. Sendo assim, o autor ainda afirma que houve uma transformação para o Instituto de Música da Bahia, que, posteriormente, se tornou o Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador. A instituição passou por crises e problemas ao longo da sua trajetória, porém nunca deixou aprimorar o espírito artístico, onde fornece as ferramentas necessárias para formar bons artistas (PERRONE; CRUZ, 1997).

O Curso de Música da UCSAL atualmente oferece habilitação em violão ou piano, a escolha do instrumento fica sobre a opção do aluno no momento da matrícula. Entretanto, a mesma matriz curricular é igualmente solicitada para todos os matriculados, o que mudaria seria apenas a matéria do instrumento escolhido (LUZ, 2018). Este autor argumenta ainda que é preciso levar em consideração que o curso de música da UCSAL não cobra aos vestibulandos testes de habilidades específicas, seja em teoria musical ou no instrumento e com isso, o curso gera um público-alvo heterogêneo em que na sua maioria são pessoas que estão iniciando ao conhecimento em música, tanto no instrumento como na teoria musical.

De acordo com Santos (2018), a disciplina de instrumento de Piano na UCSAL, consiste no ensino do piano em grupo desde o iniciante até o mais experiente. Este afirma que a sala de aula conta com uma infraestrutura com 35 metros quadrados de área, composta de isolamento acústico e ar condicionado. O autor ainda comenta que existem três salas de aulas exclusivas para as aulas de Piano, onde possui um piano acústico e outros seis pianos digitais que são especializados para cada aluno que possibilita o estudo do instrumento, independentemente, usando os fones de ouvido que a própria instituição disponibiliza.

Atualmente, no ano de 2019.1, os docentes de piano da UCSAL utilizam o livro com dois volumes, intitulado “Alfred’s Group Piano For Adults” de Lancaster e Renfrow (2010), onde são ensinados sobre: Postura ao piano, posicionamento das mãos nas teclas, teoria musical, leitura de partitura, harmonização, improvisação, escalas e arpejos. Entretanto, os professores usam repertórios separados do livro, onde são aplicados para os alunos peças estrangeiras e nacionais, assim como melodias nacionais para harmonização.

4 | CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1 Aspectos Técnicos do Ensino de F. Chopin

4.1.1 *Características Posturais*

Eigeldinger (1986) afirma que F. Chopin ensinava aos seus alunos que ao sentar no piano, precisaria esticar as duas mãos até a extremidade do teclado sem se inclinar para os lados para assim achar a posição ideal e correta no piano, com o pé direito no pedal de *sustain* sem apertá-los e com os cotovelos no nível das teclas brancas, sem virar as mãos para direita e nem para esquerda. O autor continua afirmando que F. Chopin acreditava que a posição das mãos se encaixava perfeitamente nas teclas Mi, Fá Sustenido, Sol Sustenido, Lá Sustenido e Si, pois os dedos menores (polegares e os mínimos) ocupariam as teclas brancas com um nível de altura menor e os dedos maiores (indicador, médio e anelar) nas teclas pretas com um nível de altura maior; portanto F. Chopin concluiu que posicionando os dedos nessas notas, a mão se curvaria naturalmente, dando-lhe a flexibilidade necessária que não poderiam ter com os dedos retos.

4.1.2 *Maleabilidades das Mãos e dos Pulsos*

Sempre quando um aluno começava a ter aulas com F. Chopin, o que ele mais observava no aluno era a sua elasticidade na mão e exigia que seus alunos fizessem exercícios para melhorar a maleabilidade e evitar tensões (MIKULI, 1879). F. Chopin comentava aos seus alunos que a mão deve ser flexível e treinada para flexionar

o máximo possível sem ter que recorrer à força do cotovelo (exceto em passagens fortíssimas, pois precisaria usar a força do corpo) e, além disso, a mão deve cair suavemente sobre as teclas usando o próprio peso, como se estivesse acariciando o teclado e mantendo um elo vivo e ativo para cada mão, concentrando o poder sensorial nas extremidades do dedo (EIGELDINGER, 1986).

De acordo com Casarotti (2006), F. Chopin não acreditava em exercícios mecânicos e repetições exageradas, entretanto, quando mesmo dava aulas de elasticidade nas mãos, o que ele mais exigia do aluno era apenas uma concentração mental e física completa. Portanto, F. Chopin concluiu que com a ausência da maleabilidade da mão e do pulso, o pianista não teria a liberdade expressiva no instrumento que desejaria ter, pois a mão dura o impede de tocar o que ele seria capaz de executar perfeitamente com o pulso flexível e relaxado (EIGELDINGER, 1986).

4.1.3 Individualidade e Independência dos Dedos

Em contraste com outros pedagogos da época, F. Chopin não concordava em equalizar a força dos dedos, pois ele cultivava as características individuais de cada um, valorizando sua desigualdade natural e usando essa propriedade como um benefício sonoro, com isso ele desenvolveria nos seus alunos a grande variedade de cores no som que era possível fazer, poupando-os de um trabalho tedioso de lutar contra a própria fisionomia (CASAROTTI, 2006). F. Chopin dizia:

[...] Como cada dedo é diferentemente formado, é melhor não tentar destruir o encanto particular do toque de cada um, mas, ao contrário, desenvolvê-lo. O poder de cada dedo é determinado pela sua forma: o polegar tem o maior poder, sendo o mais amplo, o mais curto e o mais livre; o quinto [dedo] como a outra extremidade da mão; o terceiro como o meio e o pivô; então o segundo [ilegível]. E então o quarto, o mais fraco, o gêmeo siamês do terceiro, ligado a ele por um ligamento comum, e que as pessoas insistem em tentar separar do terceiro - o que é impossível e, felizmente, desnecessário. Tantos sons diferentes quanto dedos (EIGELDINGER, 1986, p. 32-33, tradução nossa).

Segundo Eigeldinger (1986), para F. Chopin, a posição mais natural para os cinco dedos no piano era nas notas Mi, Fá Sustenido, Sol Sustenido, Lá Sustenido e Si, com isso, sem mudança de posição, a mão tinha a obrigação de realizar exercícios específicos para a independência, fortalecimento e igualdade dos dedos. Esses exercícios eram de acordo com a Figura 1:



Figura 1- Exercícios para os cinco dedos

Fonte: (EIGELDINGER, 1986, p. 34)

No exemplo (A) da figura supracitada, F. Chopin começava a instruir o aluno a iniciar esse exercício tocando as notas em *staccato*, onde consistia em fazer um movimento livre do pulso para neutralizar o peso dos dedos. No exemplo (B) se fazia um *legato staccato* (ou *staccato* pesado) em que o dedo repousaria um pouco mais na tecla. No exemplo (C) seria um *legato* acentuado onde o aluno executaria no piano com os dedos levantados, consideravelmente acima do teclado e no último exemplo (D), um *legato* com os movimentos dos dedos um pouco marcado, modificando livremente o volume do *fortíssimo* para o *pianíssimo* e o mudando a velocidade do *andante* para o *prestíssimo* (EIGELDINGER, 1986).

4.1.4 Escalas e Arpejos

F. Chopin ensinava aos seus alunos primeiramente as escalas em Si Maior, Fá Sustenido Maior e Ré Bemol Maior e a última, sendo a mais difícil vista por Chopin, a de Dó maior (MIKULI, 1986). Ele considerava que essas escalas (Si Maior, Fá Sustenido Maior e Ré Bemol Maior) seguiam uma posição confortável na mão, devido ao fato que o segundo, o terceiro e o quarto dedo (indicador, médio e anelar) estariam tocando as teclas pretas (CASAROTTI, 2006). De acordo com Eigeldinger (1986), F. Chopin comentava com seus alunos: “É inútil começar aprender escalas no piano com Dó maior, é a mais fácil para ler, e a mais difícil para a mão [...]. Comece com uma escala que deixe a mão à vontade, com os dedos mais longos nas teclas pretas, como por exemplo, a escala de Si Maior” (p. 34, tradução nossa). F. Chopin escreveu exercícios básicos usando a escala de Si Maior, como por exemplo, o exercício mostrado na Figura 2:

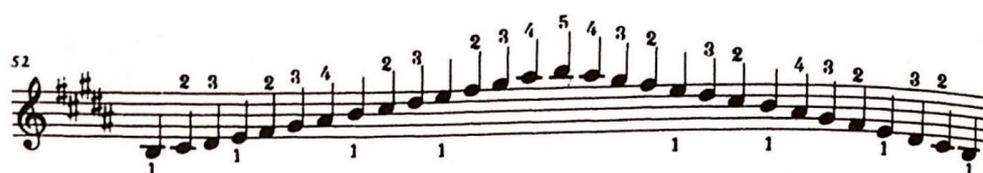


Figura 2 – Exercício da escala de Si Maior

Fonte: (EIGELDINGER, 1986, p. 36)

Eigeldinger (1986) afirma que F. Chopin fazia anotações sobre a técnica pura, que era intitulado por ele de “Mecanismo” e em uma dessas anotações F. Chopin orienta em como fazer exercícios de arpejos cromáticos, ele comenta: “Notas mais distantes de um tom e semitom, ou seja, intervalos de um tom e meio para cima: a oitava dividida em terças menores, com cada dedo ocupando uma tecla e um acorde comum com suas inversões (notas disjuntas)” (EIGELDINGER, 1986, p. 23, tradução nossa). Na figura 3, ele escreve o exemplo de como tem que ser feito:



Figura 3 - Exercício de arpejo cromático:

Fonte: (EIGELDINGER, 1986, p. 36)

F. Chopin afirmava que a uniformidade em escalas e em arpejos não dependia apenas em fortalecer os dedos por meio de exercícios de cinco dedos, mas sim da liberdade total do polegar ao passar para baixo e para cima (MIKULI, 1879). Com isso na figura 4, F. Chopin escreve exercícios de arpejos cromáticos em que treina a passagem dos dedos sobre o polegar, com o aumento gradual de notas até completar duas oitavas e sempre fazendo repetições de quatro vezes:



Figura 4 – Exercícios de arpejo cromático para a passagem dos dedos sobre o polegar:

Fonte: (EIGELDINGER, 1986, p. 36)

F. Chopin recomendava praticar as escalas e arpejos o mais *legato* possível, bem devagar no começo e apenas aumentando o tempo gradualmente, usando um metrônomo (MIKULI, 1879). Ele recomendava um estudo diário de escalas e arpejos tocados com regularidade e atribuiu grande importância ao estudar as escalas em grupo de três (quíaltera) ou quatro (semicolcheias) em cada batida de tempo e até usando polirritmia, em que uma mão tocava em grupos de três e outra mão tocava grupos de quatro (EIGELDINGER, 1986).

4.2 Aspectos Interpretativos do Ensino de F. Chopin

4.2.1 Fraseados ensinados por F. Chopin

Segundo Casarotti (2006), F. Chopin comentava aos seus alunos que para poder entender sobre os fraseados no piano, precisaria saber como cantar primeiramente e com isso, ele recomendava ouvir bons cantores de Ópera. Este assegura que F. Chopin explicava aos alunos sobre usar seus pulsos da mesma maneira que um cantor respira ao executar uma linha melódica. Já o autor Marun (2015), confirma que a frase musical que Chopin acreditava, em relação ao seu timbre, era inspirada pela prosódia e pela declamação poética. Nesse sentido Eigeldinger (1986) diz: “toda a teoria do estilo que Chopin ensinou aos seus alunos, repousava sobre a analogia entre música e linguagem, sobre a necessidade de separar várias frases, sobre a necessidade de apontar e modificar o poder da voz e sua rapidez de articulação” (p. 42, tradução nossa).

F. Chopin insistiu sempre aos seus alunos sobre a importância do fraseado correto, pois o mesmo dizia que fraseados errados provocava a analogia que lhe parecia alguém recitando um discurso totalmente memorizado em uma língua desconhecida (MIKULI, 1879). A importância da linha melódica e do contraponto para F. Chopin era notória, para ele a linha melódica era mais básica do que a harmonia, porém quando a textura melódica e harmônica era totalmente ambígua e complicada, o contraponto é o agente controlador (MARUN, 2015).

4.2.2 Uso do Pedal

F. Chopin no uso do pedal alcançaria uma grande maestria, porém era totalmente rigoroso com seus alunos quanto ao mau uso do mesmo e dizia a eles que o emprego correto do pedal, seria um estudo para toda a vida (EIGELDINGER, 1986). Segundo Vogas (2014), F. Chopin dizia que para usar o pedal, precisaria ter uma grande economia no modo de uso, pois o exagero prejudicaria passagens na música em que o *legato* no dedo já seria o suficiente. De acordo com Casarotti (2006), F. Chopin comentava com seus alunos para terem cuidado ao gerenciar o pedal, pois este dizia que é preciso usá-lo educadamente e delicadamente.

Conforme Vogas (2014), F. Chopin combinava o uso dos dois pedais do piano, o *sustain* (pedal direito) e o *una corda* (pedal esquerdo), com perfeição, pois ele alternava o uso dos dois pedais para provocar contrastes de sonoridades, floreios melódicos seriam sempre usados com o pedal *una corda*. O autor continua a afirmar que o pedal *una corda* não serviria apenas para ajudar a obter a dinâmica *piano*, mas como um artifício para provocar contrastes timbrísticos e expressivos. F. Chopin comentava com os alunos para aprender a fazer o *diminuendo* no piano, sem ter a ajuda do pedal *una corda*, pois, isso os ajudava a ter o controle do som, entretanto ele pedia para usar o

pedal apenas quando os alunos já tivessem esse controle (EIGELDINGER, 1986).

4.2.3 Dinâmica e Agógica

Segundo Casarotti (2006), F. Chopin era muito exigente a respeito da dinâmica e uma das suas maiores dificuldades eram em fazer dinâmicas *forte* e *fortíssimo* no piano por causa da sua fraqueza física, porém quando o aluno tinha dificuldade de tocar *forte*, ele dizia que precisaria saber “sombrear” a dinâmica *piano*, ou seja, tocar a dinâmica *piano* em uma intensidade sonora menor, para assim poder destacar o seu *forte* e também saber gerenciar o pedal, que assim o ouvinte não iria se arrepende da falta da dinâmica *forte*. O autor continua a afirmar que F. Chopin recomendava aos seus alunos a ver e ouvir as ideias musicais como uma única unidade, e não como uma série de frases curtas e com isso, ele ensinava aos seus alunos a marcar o começo e fim de uma ideia musical ou frase, isto é, usando vírgulas, parênteses ou barras.

Na performance, F. Chopin explicava aos seus alunos que “deve desenvolver um tom amplo, completo e arredondado; [...] embora ao tocar o *pianíssimo* evite qualquer murmúrio indistinto, assim como no *fortíssimo* evite o tipo de pancada que feriria um ouvido sensível” (EIGELDINGER, 1986, p. 56, tradução nossa). F. Chopin exigia aderência ao ritmo mais rigoroso e ele não gostava de *rubatos* arrastadores e mal posicionados, assim como *ritardandos* exagerados (EIGELDINGER, 1986). Já Marun (2015) afirma que de acordo com algumas observações de seus alunos, o *rubato* correto que seria utilizado por F. Chopin, deveria ser realizado mantendo sempre o tempo estritamente na mão esquerda como um acompanhamento (de acordo com o autor, F. Chopin dizia que a mão esquerda funcionaria como um regente de orquestra), enquanto a mão direita teria uma total liberdade de expressão na linha melódica, que é algo muito difícil de executar.

4.2.4 Repertório

Casarotti (2006) afirma que no começo das aulas de F. Chopin, ele começava com exercícios de técnicos e prosseguia com trabalhos de seus respectivos compositores como: Os Estudos de Cramer, “*Gradus ad Parnassum*” de Clementi, peças de Hummel e o Cravo bem Temperado de J. S. Bach. O autor confirma que teriam outros compositores em que F. Chopin ensinava aos seus alunos como: Mozart, Handel, Beethoven, Scarlatti, Weber, Mendelssohn, Moscheles, Hiller, Schumman e Liszt.

Os noturnos de John Field e os próprios noturnos de F. Chopin serviam como estudos para que seus alunos pudessem aprender a como produzir um ótimo *bel canto* e a praticar o *legato*, e eles aprendiam muito vendo o próprio F. Chopin tocar incansavelmente através da observação e imitação (MIKULI, 1879). F. Chopin considerava que estudar músicas de J. S. Bach constantemente era uma boa forma de ter um bom progresso no piano e com isso, ele considerava que as Fugas de J. S.

Bach, *Gradus ad Parnassum* de Clementi e composições de Hummel seriam um ótimo preparo para tocar suas próprias composições (EIGELDINGER, 1986).

5 | ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A METODOLOGIA CHOPINIANA E O ENSINO DE PIANO NA UCSAL

5.1 Aspectos Posturais

Em relação à postura no piano, observa-se que a metodologia do professor 1 e da professora 2 condizem com a metodologia aplicada por F. Chopin, porém tendo algumas divergências. Nesse sentido, o professor 1 comenta que cada aluno tem a sua característica fisiológica própria e isso pode ser um fator que diferencie o modo de cada aluno a se comportar em relação à postura no piano. Este comenta: “Cada corpo possui uma necessidade específica e aspectos ergonômicos próprios. Não se deve, portanto, ater-nos unicamente numa forma postural igualmente aplicável a todos os alunos”.

Percebe-se também que o professor 1 alerta pela importância de sempre ter uma postura ereta em relação ao piano, mas de um modo que não cause tensões, pois, podem ser prejudiciais para a saúde do aluno. Ele considera que “a coluna ereta, cabeça e pescoço devem também estar alinhados ao tronco, de modo a não forçar a cervical por distensão excessiva [...], podendo gerar tensões desnecessárias na região do ombro e escápula.”. Já a professora 2, diz que a primeira orientação que o aluno precisa ter é sobre a importância do alongamento no começo e no fim de cada estudo no piano, antes de se posicionar. Comenta ainda que o banco precisa estar na altura correlacionada com a estatura do aluno e os pés firmados no chão, ela explica: “O banco precisa estar na altura compatível ao tamanho do aluno para que as mãos, pulso e cotovelos estejam nivelados com as teclas e os pés apoiados ao chão”.

Quanto à metodologia aplicada por F. Chopin, constataram-se semelhanças em relação aos professores visitados, os seguintes aspectos: posicionamento ao piano e nivelamento das mãos nas teclas. Com isso, de acordo com Eigeldinger (1986), F. Chopin instruía seus alunos a se posicionar no meio do piano e esticar seus braços até alcançar as extremidades do mesmo, para encontrar a posição ideal e correta. Este continua a afirmar que F. Chopin indicava aos seus alunos que os cotovelos precisam estar nivelados em relação às teclas brancas, para que tenha o melhor posicionamento possível da mão em relação às teclas.

5.2 Aspectos Técnicos

5.2.1 Maleabilidades das Mãos e dos Pulsos

Compreende-se que o professor 1 atenta sobre o fato que as tensões nas mãos

e nos pulsos, onde impede de ter a elasticidade necessária, não são uma causa relacionada ao mesmo e sim em relação ao corpo inteiro, este afirma: “numa visão sistêmica do funcionamento osteomuscular, as tensões da mão e do pulso não estão dissociadas do corpo como um todo. Toca-se piano com o corpo todo”. Com base nisso, percebe-se discordância com Chopin, que acreditava que a falta de maleabilidade era apenas causada pelas mãos e pelos pulsos, e não relacionada diretamente ao corpo inteiro (EIGELDINGER, 1986).

Foi observado também que o professor 1 comenta que, para alunos com muita dificuldade e tensão nas mãos e nos pulsos, são feitos exercícios de caimento com o braço relaxado, onde o aluno ataca a nota inicialmente com o polegar e depois com os demais dedos, mantendo-a presa e fazendo rotação do antebraço e pulso em sentido horário e anti-horário. Este considera que é um ótimo exercício para flexibilidade e elasticidade da mão e do pulso. Este exercício apresentado pelo professor 1, possui uma semelhança em relação ao que F. Chopin defendia, pois de acordo com Eigeldinger (1986), F. Chopin comentava aos seus alunos que a mão deve cair suavemente sobre as teclas usando o próprio peso e concentrando o poder sensorial nas extremidades dos dedos nas teclas, pois isso seria uma forma de diminuir a tensão e melhorar a maleabilidade.

Quanto ao que foi proposto pela professora 2, ela comenta que utiliza exercícios técnicos e estudos que visibiliza o relaxamento das mãos e do pulso, para melhorar a maleabilidade. Esta acredita que a tensão e rigidez na hora de executar o piano, podem prejudicar no som do instrumento, com isso ela afirma: “um bom movimento do pulso é indispensável para se conseguir um bom som ao piano”. Com base nisso, pode se dizer que existe uma igualdade de ideias em relação ao o que F. Chopin acreditava, pois ele afirmava que a falta de maleabilidade da mão e do pulso levaria o pianista a não ter a liberdade expressiva no instrumento desejado, entretanto, a rigidez provocaria uma dificuldade desnecessária e levaria a perda de qualidade do som do piano (EIGELDINGER, 1986).

5.2.2 Individualidade e Independência dos Dedos

Foi constatado que o professor 1 e a professora 2 possuem uma congruência de opiniões em relação a individualidade dos dedos, pois estes afirmam que cada dedo tem sua força e função específica. Nesse sentido, o professor 1 comenta: “[...] não há como obter a mesma força e independência em todos os dedos, pois isso contraria a própria anatomia da mão quanto à sua estrutura muscular e nervosa”. Já a professora 2 confirma, em relação a individualidade de cada dedo: “Não devemos ir de encontro a sensibilidade própria de cada um deles. Cada dedo possui uma força e se faz necessário desenvolver essa sensibilidade em acordo. [...] cada dedo possui as suas peculiaridades e isso deve ser considerado”. Com base nesses argumentos, F. Chopin vai de acordo com os professores entrevistados, pois o próprio não concordava

em equalizar a força dos dedos (do que muitos eram contra na época) e com isso, ele defendia que cada dedo tem sua função e sonoridade específica (CASAROTTI, 2006). Já Eigeldinger (1986) afirma que F. Chopin comentava aos seus alunos que como cada dedo tem sua funcionalidade única, não adiantava destruir o encanto do toque característico de cada um e sim desenvolvê-los.

Em relação aos exercícios para os cinco dedos, para a busca do aperfeiçoamento da força e individualidade de cada dedo, foram observados que ambos os professores visitados utilizam: exercícios de pentacordes maiores e menores, atividades do livro 'Hanon (o pianista virtuoso)', Princípios Racionais da Técnica Pianística (Alfred Cortot), Exercícios jornalheiros de Oscar Beringer e tríades e tétrades com suas inversões arpejadas. Com isso, compreende-se um contraste de opiniões, pois F. Chopin criava os seus próprios estudos de cinco dedos, que constavam em usar as teclas Mi, Fá Sustenido, Sol Sustenido, Lá Sustenido e Si, e, portanto, ele utilizava vários tipos de exercícios com dinâmicas diferentes, sempre fazendo transições do *legato* e para o *staccato* (EIGELDINGER, 1986).

5.2.3 Escalas e Arpejos

De acordo com as opiniões dos professores visitados, a escala que os mesmos começam a ensinar para seus alunos é a de Dó maior, pois como o ensino de piano na UCSAL visa alunos principiantes em música, essa seria a melhor escala para se começar baseado na teoria musical também iniciante. Entretanto, sendo controverso, F. Chopin dizia que começar com a escala de Dó maior seria um erro, pois é a mais fácil para ler e a mais difícil para a mão (EIGELDINGER, 1986). Casarotti (2006) afirma que F. Chopin começa a ensinar a escala de Si maior, pois segundo ele seria a posição mais ideal e confortável para a mão, justamente pelo motivo que os dedos maiores (indicador, médio e anelar) executariam as teclas pretas, que são as teclas mais altas, e os dedos menores (polegar e mínimo) nas teclas brancas, que seriam as mais baixas.

As opiniões dos professores visitados sobre a escala de Si maior são concordantes ao que F. Chopin defendia, porém tendo algumas divergências. O professor 1 confirma que a escala de Si maior oferece uma posição natural e confortável para a mão, porém este diz que não é pedagógica a aplicação dessa escala para iniciantes, pois seu movimento invertido é assimétrico, tornando-se difícil a execução para o aluno iniciante. Este ainda comenta que o aluno precisa ter um conhecimento teórico compatível com a prática, o que acontece na metodologia de ensino na UCSAL. A professora 2 explica que, apesar de começar com a escala de Dó maior, ela considera a mais difícil para a mão como, de acordo com Eigeldinger (1986), F. Chopin defendia e ela ainda comenta que as mãos têm que se adaptar a uma superfície plana devido a ausência de teclas pretas. A professora 2 comenta ainda que as escalas e arpejos precisam ser estudados com o metrônomo, iniciando

o andamento lento e aumentando progressivamente à medida que for obtendo segurança. Nesse sentido, assemelha-se a opinião da professora 2 ao de F. Chopin, pois este recomendava praticar escalas e arpejos o mais *legato* possível, bem devagar no início e aumentando o tempo gradualmente, usando um metrônomo (MIKULI, 1879).

Observa-se que em relação aos arpejos, o professor 1 e a professora 2 usam o mesmo conceito de ensino. Os professores explicam que ensinam os arpejos da mesma forma que as escalas, pois eles seguem o ‘círculo das quintas’ sempre começando com Dó maior e seguindo com as tonalidades com armadura de sustenidos e posteriormente as armaduras de bemóis. Com isso, F. Chopin ensinava arpejos com todas as tonalidades, porém ele escreveu exercícios para cinco dedos com arpejos diminuto, em que o próprio diz ser um bom exercício de técnica, não só para o fortalecimento dos dedos, mas para o treino de passagem do polegar entre os dedos, que é essencial para executar os arpejos de uma forma mais correta (EIGELDINGER, 1986).

5.3 Aspectos Interpretativos

5.3.1 Fraseados

Observa-se que ambos os professores concordam sobre o fato que o solfejo junto ao canto é um importante fator para fazer um bom fraseado no piano. O professor 1 comenta que os alunos são incentivados a fazer o solfejo da melodia das músicas que são instruídas para estudar no piano, desde o início do curso, o que é reforçado igualmente na disciplina de Canto Coral disponível na matriz curricular dos alunos. Em relação a isso o mesmo comenta: “a noção do canto viabiliza uma melhor compreensão e performance das frases e períodos musicais em conjunção com o controle dos elementos de dinâmica e agógica.” Já a professora 2 explica que o solfejo é imprescindível nas aulas, seja em atividade de técnica ou de repertório, pois ajuda o aluno a ter uma melhor interpretação das suas peças no piano. Nesse sentido, em relação ao solfejo, ela afirma: “os alunos percebem/aprendem, por exemplo, que ao final de cada frase, da mesma maneira que eles respiram antes de entoar as notas da próxima, devem realizar um movimento semelhante com o corpo e com as mãos”.

Analisando os argumentos dos professores visitados, compreende-se uma analogia em relação ao que F. Chopin defendia, pois segundo Casarotti (2006), ele comentava aos seus alunos que para poder aprender a fazer bons fraseados no piano, precisaria aprender a cantar como um bom cantor de ópera e o próprio Chopin recomendava aos seus alunos a irem a concertos de óperas e observar como os cantores líricos cantavam as suas frases melódicas. Este ainda assegura que F. Chopin ensinava aos seus alunos a usar seus pulsos da mesma maneira que um cantor respira ao usar executar uma linha melódica.

A professora 2 ainda explica sobre a orientação que passa aos seus alunos a analisar uma peça nova, pois ela comenta que “os alunos são orientados a ‘tocar com

os olhos’, ou seja, observar a partitura detalhadamente, descobrindo e analisando todas as especificações e símbolos”. Ela ainda comenta que instrui seus alunos a dividir as frases musicais por trechos e preocupa-se inicialmente com a leitura das notas, dedilhado, junção e coordenação das mãos. Com isso, observa-se uma semelhança com o que F. Chopin ensinava, em relação à organização das ideias musicais de uma partitura, pois ele recomendava aos seus alunos a ver e ouvir as ideias musicais como uma única unidade e insistia a seus alunos a dividir as frases musicais por trechos usando vírgulas, parênteses ou barras (CASAROTTI, 2006).

5.3.2 *Uso do Pedal*

Percebe-se que as metodologias apresentadas por ambos os professores, em relação à utilização do pedal, são igualmente compatíveis. O professor 1 compreende que a utilização do pedal precisa ser de forma criteriosa e conjugada, pois o pedal direito deve respeitar a mudança da harmonia e junto ao pedal esquerdo, que deve ser usado para conseguir planos sonoros mais suaves e também mudanças de timbres. Com isso, em relação ao pedal *una corda*, ele comenta: “O aluno deve também desenvolver a habilidade de fazer o *crescendo* e *decrescendo* em patamares sonoros distintos sem usar o pedal *una corda* em níveis de *piano* e *pianíssimo*”. O que se assemelha com o que F. Chopin compreendia, pois em relação ao uso do pedal *una corda*, ele recomendava aos seus alunos para aprender a fazer *diminuendo* no piano, sem ter a ajuda do mesmo pedal, pois isso ajudaria aos alunos a ter o controle do som e ele apenas autorizava seus alunos a usar o pedal *una corda* quando já tivesse esse certo controle (EIGELDINGER, 1986).

Já a professora 2 defende que o pedal é um importante instrumento expressivo na performance. Em relação ao ensino do uso dos pedais, ela diz: “primeiramente ensino o uso dos pedais separadamente, a combinação entre os dois pedais de forma alternada, à medida que o aluno vai adquirindo habilidade, passa a fazer uso da combinação entre os dois pedais”. Esta comenta que sempre pede aos seus alunos para que “economizem” no uso do pedal, pois o uso do mesmo não deve substituir o trabalho dos dedos e um simples *legato* já seria suficiente em certos trechos de música. Com isso, F. Chopin pensava igualmente ao que a professora 2 aborda, pois o mesmo dizia que para usar o pedal, precisaria ter uma grande economia ao seu modo de uso, pois exagerar no uso prejudicaria passagens na música que o *legato* no dedo já seria o suficiente (VOGAS, 2014).

5.3.3 *Dinâmica*

Em relação à dinâmica, os professores entrevistados utilizam o mesmo conceito de ensino, porém tendo algumas características peculiares. O professor 1 explica que a dificuldade do aluno em fazer dinâmicas que utilizam a força (como *forte* ou

fortíssimo), são utilizadas técnicas de soltura de braço e do toque justaposto às teclas (que não são articulados), pois o mesmo diz que “pode propiciar sons fortes mais redondos (não martelados)”. Sendo assim, o próprio continua a afirmar que alunos que não conseguem transmitir determinada força no instrumento, justamente por terem corpos franzinos, possam executar trechos com extrema força, ele comenta: “[...] tocamos piano com o corpo todo e não apenas com as mãos. Tentar resolver tudo apenas com os dedos produzirá sonoridades rígidas, pobres e que poderão levar a lesões musculares”.

Neste sentido, F. Chopin aborda outra técnica diferente do professor 1 para alunos que têm dificuldades de fazer dinâmicas mais fortes, pois segundo Casarotti (2006), ele explicava aos seus alunos para aprender a “sombrear” a dinâmica *piano*, pois tocando o mesmo em uma intensidade sonora menor do que o normal, o seu *forte* se destacaria. E em relação aos sons fortes mais redondos e não martelados, que o professor 1 comenta, observa-se também uma semelhança de opiniões, pois, F. Chopin comentava que executar trechos no piano com muita força e sem o controle apropriado, provocariam sons rígidos (martelados) que poderia ferir um ouvido sensível (EIGELDINGER, 1986).

5.3.4 Repertório

Compreende-se que ambos os professores explicaram a respeito dos repertórios mais simples ensinados na UCSAL, diferente de F. Chopin dava aos seus alunos, pois os mesmos dizem que o público alvo da UCSAL é mais para alunos iniciantes. O professor 1 diz: “a UCSAL por não possuir um teste de aptidão, possui um público alvo bastante heterogêneo e em sua maioria sem experiência de leitura de partitura e sobretudo em música erudita”. Já a professora 2 comenta: “a maioria dos alunos que chegam para o curso são iniciantes no instrumento”. Porém os professores explicam que tiveram poucos alunos já experientes no instrumento, com isso foram dadas peças em um nível mais avançado.

Ambos os professores comentam que foram dadas peças de Bach, como: invenções a duas vozes e três vozes e Prelúdio e Fuga. De acordo com Eigeldinger (1986), F. Chopin acreditava que estudar peças de J. S. Bach era uma boa forma de ter um bom desenvolvimento no piano, pois ele dizia aos seus alunos “estude Bach constantemente - este será o seu melhor meio para fazer progresso” (p. 60-61, tradução nossa). O autor continua afirmar que F. Chopin dava prioridade para seus alunos estudar sempre o repertório de Bach. Foi observado também que os professores visitados ensinaram peças do próprio F. Chopin, como os Noturnos, Prelúdios, Estudo e Scherzo. Em relação aos noturnos de F. Chopin, ele comentava que era um estudo para desenvolver um ótimo *bel canto* no piano (EIGELDINGER, 1986).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar comparativamente as metodologias de ensino pianístico de F. Chopin e a prática de piano do Curso de Licenciatura em Música da UCSAL no período de 2015.1 a 2019.1. Sendo assim, mediante a análise comparativa realizada neste trabalho, constataram-se relevantes semelhanças no âmbito técnico-interpretativo nos seguintes aspectos: postura ao piano; exercícios para a diminuição da tensão das mãos e dos pulsos; a influência que a rigidez do pulso pode causar na execução e no som do piano; força e função específica dos dedos; sobre o conforto das mãos executando a escala de Si maior; a utilização do metrônomo no estudo das escalas e arpejos; a importância do canto para um bom fraseado no piano; utilização do pedal *sustain* e *una corda*; execução de sons fortes porém não martelados; e a divisão das frases musicais por trechos.

Em relação as diferenças de opiniões, com base na análise comparativa feita nesta pesquisa, constataram-se os seguintes aspectos: característica fisiológica própria à postura; o alongamento antes de se posicionar no piano; a maleabilidade das mãos em relação ao corpo inteiro; exercícios dos estudos de cinco dedos; ensinar a escala de Dó maior primeiramente; utilização de arpejos diminutos e técnicas para executar dinâmicas fortes no piano.

Observou-se que na análise comparativa, houve mais semelhanças do que discordâncias, e, com isso, pôde-se compreender que a utilização de certos conceitos metodológicos de Chopin é desenvolvida no âmbito do aprendizado pianístico da UCSAL.

Esta pesquisa pode aprofundar-se sobre as metodologias de F. Chopin, buscando aspectos técnicos e interpretativos em conceitos mais avançados, pois, a análise feita nesta pesquisa, visou técnicas pianísticas básicas para exercer uma comparação quanto à prática de piano no Curso de Licenciatura em Música da UCSAL, em que sua maioria são alunos de nível iniciante e intermediário. Diante disso, a busca de novos docentes em piano em outras instituições de ensino superior em música, seria um fator importante para o desenvolvimento e aprofundamento desta pesquisa, com o intuito de aprimorar os conceitos analisados e compreender mais atentamente sobre a diferença da prática de ensino do piano em diferentes épocas.

REFERÊNCIAS

BENNETT, Roy. **Keyboard Instruments**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. ISBN 0-521-27653-5.

BERSOU, Viviane. **O Romantismo e a Pequena Forma Pianística**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASAROTTI, João Paulo. **Chopin: The Teacher**, Grand Fork, North Dakota, p. 1-21, 10 maio 2006.

- EIGELDINGER, Jean-Jacques. **Chopin Pianist and Teacher: as seen by his pupils**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 324 p. ISBN 978-0-521-36709-7.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **A History of Western Music**. Tradução: História da Música Ocidental. Nova York: W. W. Norton & Company, Inc., 1988. 759 p.
- KOREVAAR, David. **Chopin's Pedagogy: A Practical Approach**. New Mexico, 2010. Disponível em: <https://spot.colorado.edu/~korevaar/Chopin%20talk.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.
- LANCASTER, E. L.; RENFROW, Kenon D. **Alfred's Group Piano For Adults**. [S. l.: s. n.], 2010.
- LANDON, Jane Keyte. **The Story of Frederic Chopin**. Williamsport: [s. n.], 1955. 47 p.
- LUZ, Railson Silva Da. **Teoria e Percepção Musical na Formação do Alunado de Licenciatura em Música da Universidade Católica do Salvador: Análise das matrizes curriculares de 2010.2, 2015.1 e 2017.2**, [S. l.], p. 10-28, 2018.
- MARUN, Nahim. **As pesquisas históricas na interpretação de Chopin**. PER MUSI, Belo Horizonte, p. 167-188, 2015.
- MENDES, Moisés Silva. **Uma História do Conservatório de Música da Bahia (1897-1917): Seu Processo Fundacional, Funcionamento e Impacto Social**. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- MIKULI, Carl. **Chopin as Pianist and Teacher**. [S. l.], 1879. excerpt form the forward to his edition of Chopin's works for publisher F. Kistner. Disponível em: <http://www.oocities.org/vienna/2217/mikuli.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.
- PERRONE, Maria Da Conceição Costa; CRUZ, Selma Boulhosa Alban. **Instituto de música: Um Século de Tradição Musical na Bahia**. Salvador: GRAFUFBA, 1997. 459 p.
- SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música: edição concisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltd., 1994. ISBN 85-7110-301-1.
- SANTOS, Jose Carlos Gonzaga dos. **Ensino de Piano em Grupo: Um relato de experiência no curso de extensão da Universidade Católica do Salvador - Ba**. [S. l.], p. 9-35, 2018.
- SZULC, Tad. **Chopin em Paris: Uma biografia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 473 p.
- VOGAS, Cristiano de Abreu Buarque. **Considerações sobre as indicações de pedal de F. Chopin**. In: ANAIS DO III SIMPOM 2014 - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, Rio de Janeiro. SIMPOM: Teoria e Prática da Execução Musical [...]. [S. l.: s. n.], 2014.

INVASORES BIOLÓGICOS DO PAMPA: UMA ABORDAGEM VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Aline Maciel dos Santos

Instituto Federal Farroupilha, Rodovia RS-377, s/n
- Passo Novo, Alegrete – RS.

Fernanda Machado Lourenço

Instituto Federal Farroupilha, Rodovia RS-377, s/n
- Passo Novo, Alegrete – RS.

Rose Cleir da Silva Pereira

Instituto Federal Farroupilha, Rodovia RS-377, s/n
- Passo Novo, Alegrete – RS.

Carine Carlotto da Silva

Instituto Federal Farroupilha, Rodovia RS-377, s/n
- Passo Novo, Alegrete – RS.

Tanize Gonçalves da Silva

Instituto Federal Farroupilha, Rodovia RS-377, s/n
- Passo Novo, Alegrete – RS.

Êmila Silveira de Oliveira

Instituto Federal Farroupilha, Rodovia RS-377, s/n
- Passo Novo, Alegrete – RS.

RESUMO: O Pampa é um dos biomas mais afetados pela ação antrópica. A transformação da vegetação campestre em lavouras e a utilização de parte da região para pecuária estão causando sérias mudanças nas condições ecológicas desta região. Além disso, a introdução de espécies alóctones a esse ecossistema, como por exemplo, o javali (*Sus scrofa* Linnaeus, 1758) e o capim-annoni (*Eragrostis plana* Nees), contribuem ainda mais para a degradação desse bioma. A partir

da necessidade de difundir informações sobre essas espécies exóticas e discutir estratégias de minimização dos danos por elas causados, esse trabalho objetivou, através de uma troca de informações, conscientizar estudantes de um curso técnico em agropecuária para contribuir com o conhecimento e cuidados com o ambiente campestre. Para isso, foi realizada uma palestra interativa com alunos de ensino médio, explicando a origem dessas espécies, como foram introduzidas no Brasil e no Pampa, quais os prejuízos que podem causar e quais as formas de se identificar os danos por elas causados e como minimizá-los. A partir dessa atividade, observou-se que grande parte dos alunos desconheciam o fato dessas duas espécies terem sido trazidas de outros locais do planeta, e principalmente, desconheciam os imensos prejuízos que elas causam no ecossistema na qual estão inseridas. Abordar esse tipo de temática em escolas é fundamental para construir valores positivos nos alunos. Neste caso, principalmente, uma conscientização ambiental crítica que visa tornar-se também transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Campim-annoni, Campos Sulinos, Conservação, Javali.

BIOLOGICAL INVADERS OF PAMPA: A FOCUS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: The Pampa is one of the biomes most affected by anthropic action. The transformation of the country's vegetation into crops and the use of part of the region for livestock are causing serious changes in the ecological conditions of this region. In addition, the introduction of alien species to this ecosystem, such as wild boar (*Sus scrofa* Linnaeus, 1758) and annoni grass (*Eragrostis plana* Nees), further contribute to the degradation of this biome. Based on the need to disseminate information on these alien species and discuss strategies to minimize the damages caused by them, this work aimed, through an exchange of information, to make students aware of a technical course in agriculture and livestock to contribute to the knowledge and care with the country atmosphere. For this, an interactive lecture was held with high school students, explaining the origin of these species, how they were introduced in Brazil and in the Pampa, what damages they can cause and how to identify the damages caused by them and how to minimize them. From this activity, it was observed that most of the students were unaware of the fact that these two species were brought from other parts of the planet, and mainly, they were unaware of the immense damages they cause in the ecosystem in which they are inserted. Addressing this type of subject in schools is fundamental to building positive values in students. In this case, mainly, a critical environmental awareness that aims to become also transformative.

KEYWORDS: Grass annoni, Southern fields, Conservation, Wild boar.

1 | INTRODUÇÃO

O Bioma Pampa, localizado na região sul do Rio Grande do Sul, abrange os territórios do Brasil, Uruguai e Argentina, ocupando uma área totalizada em quase 700 mil km², o que equivale a 60% do território do estado (PICOLI e VILLANOVA, 2007). O Pampa é um dos biomas mais relevantes para o cultivo e pecuária, o que torna importante o seu estudo, uma vez que o mesmo tem extrema relevância para a sobrevivência de algumas espécies, especialmente as nativas, muitas delas, endêmicas, ou seja, ocorrem somente nesta região geográfica.

O uso demasiado de pastagens nativas para fins agrícolas e para a pecuária, tem agredido a vegetação campestre natural do bioma Pampa, afetando toda a sua biodiversidade. A transformação da vegetação campestre em lavouras, a utilização de parte da região para pecuária estão causando mudanças nas condições ecológicas desta região. “O efeito do gado, com referência especial ao pastejo, altera consideravelmente a condição do campo nativo, evitando em parte, que se estabeleça uma vegetação mais alta e densa” (AMARAL *et al.*, 2016, p.28).

Além disso, os campos nativos do Pampa vêm sofrendo já há alguns anos com impactos causados pelas invasões de espécies exóticas neste ecossistema. Podemos citar como exemplo, as duas espécies exóticas mais comuns desta

região e que comprovadamente causam danos diretos e/ou indiretos no ambiente e conseqüentemente comprometem o equilíbrio natural, que são o capim-anonni (*Eragrostis plana* Nees) e o javali europeu (*Sus scrofa* Linnaeus, 1758).

Na década de 1970, com a preocupação em disponibilizar maior alimento para o gado foi introduzido uma espécie de capim trazida da África, mais conhecida como capim-anonni (*Eragrostis plana* Nees) (OTT e AMARAL, 2016). Inicialmente, era considerada uma ótima opção de pasto, mas o resistente anonni passou a ser o vilão, competindo com as espécies nativas (OTT e AMARAL, 2016). Para se desenvolver o capim anonni precisa de luminosidade, sendo uma condição favorável para a sua permanência na região, além disso, é muito resistente a períodos de seca, com as condições favoráveis para o seu desenvolvimento, o capim anonni obteve sucesso em sua “instalação” no Bioma Pampa.

Esta planta invasora ocasiona a perda da biodiversidade, substituindo a vegetação nativa. “Quanto à introdução de pastagens exóticas na região do Pampa a mais danosa foi o Capim-anonni, fibroso, perene, rústico, com sistema radicular muito resistente, difícil de arrancar” (BRASIL, 2009, p.60). Sua introdução foi considerada como um grande erro, pois além de não ser saboroso é de baixa qualidade nutricional para o gado.

O anonni é considerado a espécie vegetal invasora mais agressiva e de maior dificuldade de controle nos campos do Rio Grande do Sul (REIS, 1993). Atualmente os campos do extremo sul do Brasil estão infestados desta espécie, e o seu controle tem sido cada vez mais difícil, pois a planta produz pequenas e numerosas sementes, com alta capacidade de germinação. A planta também apresenta um potencial alelopático, produzindo substâncias químicas que prejudicam a germinação das sementes de várias plantas nativas do Pampa (FERREIRA, et. al 2008; FIORENZA, et. al. 2016).

A outra espécie exótica comum e prejudicial dos campos do Pampa é o javali europeu (*Sus scrofa*), mamífero que faz parte da família Suidae, conhecido popularmente como javali europeu, javardo, porco-bravo, considerado uma das piores espécies invasoras do mundo.

Um dos primeiros vetores de expansão do javali sobre o Brasil foi a região de Santana do Livramento, devido ao seu trecho de fronteira seca com o Uruguai (SORDI, 2015), um dos países da América do Sul, pioneiros na importação desse exótico. Segundo Debert e Scherer (2007), ainda não há um consenso sobre como esses animais ingressaram no Brasil, é possível que o processo tivesse sido catalisado por uma combinação entre migração espontânea, contrabando e criação comercial ilegal.

Para as Nações Unidas, a presença deste mamífero exótico é um dos fatores que mais ameaça a biodiversidade nativa, ficando atrás apenas da destruição dos habitats naturais (SORDI, 2015, p. 63). O animal é uma grande ameaça para a sobrevivência das espécies nativas da região, pois podem causar doenças quando cruzados com porcos domésticos (zoonoses), comem os ovos de aves, atacam rebanhos de ovelhas, reviram a terra, comendo as raízes de plantas nativas, ocasionando um sério

desequilíbrio ambiental (BARRIOS-GARCÍA e BALLARI, 2012).

Em virtude dos fatos mencionados, destaca-se a necessidade da abordagem sobre as questões ambientais para a comunidade que vive na região do bioma Pampa e que convive e desconhece esses representantes de fauna e flora nocivas. A partir dessa necessidade, foi desenvolvida uma abordagem educativa sobre essas duas espécies, descrita brevemente neste trabalho, realizada com alunos de ensino médio de um curso técnico integrado em agropecuária, no extremo sul do Brasil.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A presente proposta didática foi desenvolvida no próprio Instituto Federal Farroupilha, *campus* Alegrete, com alunos do primeiro ano do ensino médio do curso técnico integrado em Agropecuária. No auditório da Instituição, foram reunidos cerca de 50 alunos em uma tarde letiva e inicialmente, foi realizada uma sondagem sobre os conhecimentos prévios que possuíam a respeito da temática a ser debatida. A seguir, foi realizada uma palestra interativa com o auxílio de recurso multimídia, onde foi contado aos alunos o histórico de introdução das duas espécies exóticas mais comuns no Pampa, bem como imagens e dados obtidos de artigos e notícias, mostrando os prejuízos que elas vem causando ao redor do mundo, no Brasil e também, os prejuízos levantados no Pampa.

A partir desses impactos relatados, iniciou-se uma discussão com os alunos sobre todas as formas de impactos que essas espécies causam no ecossistema, dando ênfase aos prejuízos e nas estratégias adotadas atualmente para minimizar o impacto que elas causam. Por fim, foram reproduzidos dois vídeos sobre os impactos dessas espécies exóticas invasoras no Bioma Pampa e no interior do estado de São Paulo, fazendo assim um comparativo entre essas duas regiões do Brasil e enfatizando a problemática vivenciada na nossa região.

Após os vídeos foram realizadas discussões dos prejuízos causados por esses exóticos e sobre estratégias que podem ser adotadas para minimizar esses impactos. Para finalizar a atividade, foi realizada uma oficina com alunos sobre como identificar vestígios de javali, através da identificação de suas pegadas e dos vestígios deixados por essa espécie. Essas informações foram retiradas de dois livros informativos sobre o javali no sul da América do Sul: **O Javali no Pampa** e **El jabalí en el Uruguay**. Assim, foram projetadas as imagens desses vestígios e os passo a passo da identificação das pegadas (figura 1-A) e dos rastros desses animais: como identificação das fezes, dos fuçados na vegetação e também visualização de estruturas do animal, como por exemplo, os dentes da espécie (figura 1-B), utilizados também para determinar a idade do animal.



Figura 1: Vestígios do javali. A: pegada do macho da espécie; B: Dente do macho da espécie.

Fonte: Das autoras.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desta atividade, observou-se que grande parte dos alunos participantes, desconheciam o fato dessas duas espécies terem sido trazidas de outros locais do planeta, ou seja, de não serem naturais da nossa região e principalmente, desconheciam os imensos prejuízos que elas causam no ecossistema na qual estão inseridas. Abordar esse tipo de temática em escolas é fundamental para construir valores positivos nos alunos, neste caso principalmente, uma conscientização ambiental com alunos que trabalharão diretamente com a agricultura e com a pecuária local.

Essa conscientização e a educação ambiental, de uma forma geral, têm por base:

A promoção da compreensão dos problemas socioambientais em suas dimensões históricas, sociais, biológicas, dentre outras, de forma a considerar o próprio ambiente como o conjunto das inter-relações que se estabelecem entre os âmbitos natural e social, sendo mediados por saberes tradicionais e culturais, ademais dos conhecimentos científicos (CARVALHO, 2004).

Abordar questões relacionadas à Educação Ambiental é de extrema importância nas escolas, pois possibilita uma conscientização mais eficaz na vida de cada sujeito, o que contribuiu com a conscientização social e a prática das mudanças aprendidas. Essa troca de informações é fundamental, pois relacionar a educação ambiental com o cotidiano das pessoas e possibilita a conscientização da necessidade de preservar a biodiversidade do Pampa, a partir do conhecimento dessas espécies que danificam esse ecossistema nativo e da discussão de estratégias para minimizar os seus impactos.

Os alunos participantes desta atividade mantiveram-se atentos e participativos, durante a execução da proposta. Foi ressaltado para esses alunos a importância da educação ambiental ser discutida nas escolas, lembrando-nos que o primeiro passo é conhecer os organismos e as práticas que causam a perda da biodiversidade de nossos campos e agredindo as espécies nativas da região, para a partir daí, serem fornecidos subsídios para a sua conservação. Segundo Loureiro (2004, p. 33),

A Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida.

Abordamos algumas idéias para diminuir os danos causados pelo capim-anonni como os sistemas silvipastoris, que consistem em sombreamento parcial da pastagem, o sistema de integração de lavoura – pecuária, que consiste na exploração de atividades agrícolas e pecuárias de forma integrada, na mesma área e em períodos diferentes, aumentando a eficácia no uso de recursos naturais.

Em relação ao javali, atualmente a única forma de controle do javali tem sido a caça efetiva da espécie que recentemente foi liberada, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Essa temática instigou os estudantes a participarem efetivamente das discussões. Através desta abordagem foi possível realizarmos um momento de troca de experiências e conhecimentos sobre os assuntos abordados, tornando o momento ainda mais relevante, pois acreditamos que por meio do diálogo e de troca de experiências o conhecimento é assimilado. E, afinal, só pensamos, discutimos e preservamos aquilo o que conhecemos. Então, torna-se uma obrigação moral de qualquer professor e cidadão, difundir conhecimentos ambientais, discutir e desenvolver estratégias para manter o equilíbrio e a preservação ambiental.

4 | CONCLUSÃO

A abordagem desenvolvida nessa atividade foi significativa, devido à abordar assuntos pouco comentados e importantes para a região em que esses alunos vivem e desenvolvem seus estudos. Através da conscientização ambiental é possível gerar sujeitos capazes de refletir sobre os impactos causados por pela intervenção direta e indireta do ser humano e assim, contribuir com a preservação do ecossistema no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BARRIOS-GARCIA M.N.; BALLARI, S.A. Impact of wild boar (*Sus scrofa*) in its introduced and native range: a review. **Biological Invasions**, vol.,14, p.2283-2300, 2012.

BRASIL, D. de A.. **O Bioma Pampa um pedido de socorro**. Alcance, 2009.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 13-24.

DEBERT, A. J.; SCHERER, S. B. O javali asselvajado: ocorrência e manejo da espécie no Brasil. **Natureza e Conservação**, v. 5, n. 2, p. 31-44, 2007.

FERREIRA, N. R.; MEDEIROS, R. B.; SOARES, G. L. G. Potencial alelopático do Capim-annoni-2 (*Eragrostis plana* Nees) na germinação de sementes de gramíneas perenes estivais. **Revista Brasileira de Sementes**, vol. 30, nº 2, p.043-050, 2008.

FIORENZA, M. DOTTO, D.B.; BOLIGON, A. A.; BOLIGON, A.A.; ATHAYDE, M.L.; VESTENA, S. *Análise fitoquímica e atividade alelopática de extratos de Eragrostis plana Nees (capim-annoni)*. **Iheringia, Série Botânica**, vol. 71, nº 2, p. 193-200, 2016.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4.ed. Editora Cortez, 2004.

OTT, R.; AMARAL, G. A. Projeto Capim-annoni. **Revista Em Natureza**. 14. ed. Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul, p. 28-29, 2016.

PICOLI, L. R.; SCHNADELBACH, CV. **O Pampa em Disputa**. Amigos da Terra, 2007.

REIS, J. C. L. Capimannoni-2: Origem, Morfologia, Características, Disseminação. In: **Reunião regional de avaliação de pesquisa comannoni-2**, 1991, Bagé. Anais... Bagé: EMBRAPACPPSUL, 1993. p. 5-23.

SORDI, C. Guerra ao javali: invasão biológica, feralização e domesticação nos campos sulinos. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, vol.7, nº.1, p. 59-77, 2015.

O ESTADO DO CONHECIMENTO, AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, MODALIDADE PRESENCIAL

Sirlei Janner

Mestranda em educação pelo PPGE/IE da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
sirlei_janner@hotmail.com

Marta Pontin Darsie

Doutora em educação pela USP. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). marponda@uol.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado que tem como título: “Concepções de Avaliação da Aprendizagem presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática, Instituições de Ensino Superior do estado de Mato Grosso, modalidade presencial”. Este texto tem por finalidade apresentar um breve panorama das produções acadêmicas referente a temática Avaliação na Formação de professores de Matemática. O presente estudo abrange o levantamento da produção científica nacional e internacional no período correspondente aos últimos dez anos (2008 a 2018). Para tanto, o desenvolvimento desta pesquisa deu-se baseado na busca e análise dos resumos de teses de doutorado e das dissertações de mestrado cujas defesas foram realizadas nos programas de pós-graduação em educação do país e que foram cooptadas do banco de dados

de teses e dissertações da CAPES, Google acadêmico e Domínio Público. Após análise pode-se considerar que esta temática é ainda pouco estudada e pesquisada, considerando a relevância deste componente curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem, Licenciatura Matemática. Projetos Pedagógicos de Cursos.

1 | INTRODUÇÃO

Ao propor investigar a formação inicial de professores licenciando em matemática, consideramos ser importante analisar como as instituições públicas vem estruturando o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, sob qual concepção de avaliação da aprendizagem se fundamenta e como estas se expressam nos documentos oficiais. Estas indagações são deveras importantes, pois destas inquietações que surgem as pesquisas e as proposituras em forma de denúncias e conseqüentemente mudanças e melhoria ao processo formativo. Neste sentido, a busca pelas produções que irão compor o estado da arte, são produções associadas aos elementos que devem convergir nos aspectos científicos e compor nosso acervo no que tange as discussões sobre quais concepções referentes a Avaliação da Aprendizagem proposta nos Projetos

Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Matemática na modalidade presencial das instituições públicas do estado de Mato Grosso.

Segundo Luna (2007), o estado da arte visa a desenvolver o estado atual de uma área da pesquisa: o que já se sabe, quais principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricas e/ou metodológicas.

Nesta perspectiva almejamos desenvolver um mapeamento que nos possibilitará conhecimento e/ou reconhecimento de estudos, sobre Avaliação da Aprendizagem nas Licenciaturas em Matemática, realizados no Brasil e fora dele. Objetivamos em linhas gerais reconhecer nas produções científicas, o que está sendo investigado sobre o tema e como foi investigado. Uma revisão de literatura.

As discussões que vão surtir e compor a pesquisa cuja denominação “Estado da Arte”, ou ainda “Estado do Conhecimento”, que seguindo orientação de Soares (1987, p. 3):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

A ausência destes elementos também são fontes de investigação pois nos revelam a importância da pesquisa para o universo acadêmico.

2 | DESENVOLVIMENTO

Intencionamos revisitar as bibliografias, por meio da análise bibliográfica cuja pesquisa e literatura abarcam o Estado de Arte e, eventualmente já tenham seu trabalho reconhecido e publicizado em bases de dados e anais acadêmicos.

Para compor nossa pesquisa, a busca foi realizada exclusivamente em meio eletrônico, compreendendo o período correspondente os últimos dez anos (2008 a 2017). As bases de dados consultadas foram: Biblioteca Digital do Portal Domínio Público¹, Banco de teses da CAPES², Websites dos programas de Pós-graduação em Educação e em Educação Matemática, Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das Instituições de Ensino Superior, Website Google Acadêmico³.

Iniciamos nossa busca pela base de dados da CAPES, nos atemos as produções a partir da sequência cronológica, ano a ano (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), bem como as produções gerais desenvolvidas no intervalo de 2008 a 2017.

1 Disponível em: www.dominiopublico.gov.br.

2 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

3 Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>.

PERIÓDICOS DA CAPES
"Avaliação da Aprendizagem"
DEZEMBRO 2018
2008 A 2018

	GERAL	2008 a 2018	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Tese Doutorado	1.080.332	164.770	10.590	11.227	11.178	12.170	13.776	15.661	17.171	18.918	20.615	21.580	11.873
Doutorado Profissional	5	5	XXXX	5	XXXX								
Mestrado	750552	451.976	32.906	35.267	35.798	39.047	42.342	45.662	46.176	46.691	48.907	50.619	27.507
Mestrado Profissional	46974	46.974	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX	6.129	6.950	8.817	10.134	10.475	4.469
Profissionalizante	28294	13.085	2.601	3.026	3.268	3.645	4.185	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX
TOTAL	1.906.157	676.810	46.097	49.520	50.244	54.862	60.303	67.452	70.297	74.426	79.656	82.679	43.849

Tabela 1
 Fonte: Autoras

Esta busca se deu a partir dos descritores “Avaliação da Aprendizagem”, a busca computou 1.906.157 produções científicas, entre estas as dissertações de mestrado e teses de doutorado. Como consta na Tabela 1.

Buscamos delimitar os dados para alcançar maior relevância na pesquisa. Ao buscar por produções de Teses Doutorado e Dissertações de Mestrado obtivemos 1.005.058 ao aplicamos filtro do período correspondente aos últimos dez anos (2008 a 2018) obtivemos 616.746. Outro filtro quando demarcamos a Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas um total de 106.133 produções. Definindo a Área do Conhecimento: Educação obtivemos 37.379, partimos para a Área de Concentração: Currículo e Educação tivemos um montante de 13143 e por fim definimos o Programa: Educação com 11.831. Esta busca foi relevante para perceber o quanto este tema tem sido motivo importante para pesquisas. Todavia ao analisar as primeiras vinte publicações, percebemos não terem relevância e relação com nosso tema/pesquisa, análise dos títulos foi o critério para exclusão.

Uma nova pesquisa foi desenvolvida, na sequência pesquisamos as palavras “Licenciatura Matemática e a Avaliação da Aprendizagem”. Não houve resultado.

Utilizamos uma terceira busca por palavras “Avaliação da Aprendizagem na Matemática” também não encontramos resultados pertinentes.

Nossa busca pela CAPES, no campo das produções acadêmicas da linha da educação, pesquisamos com as palavras-chaves “Avaliação da Aprendizagem”. A partir do filtro, Tese de Doutorado, computamos o valor geral 1.080.332, com um período estabelecido de 2008 a 2018 reduziu para 164.770. Desta mesma forma e objetivo, organizamos nossa pesquisa ano após ano. Outro título, o de Doutorado

foi o Profissional, que no ano de 2017 se constituiu de cinco teses. O Mestrado na Educação teve um computo no período de 2008 a 2018 de 451.976. O Mestrado Profissional começa suas produções em 2013 e até os dias atuais, esta conferiu 46.974 dissertações publicadas. Enquanto o Profissionalizante computou 13.085 e teve seu percurso até o ano de 2012, onde foi substituído pelo profissional.

Realizamos estes filtros para apresentar as produções científicas, cujos contexto possui as palavras avaliação da aprendizagem, todavia as obras que discutem a avaliação da aprendizagem na Licenciatura Matemática em seu arcabouço, foram minimamente reduzidas. Esta redução se deu a partir da apreciação dos títulos e a exclusão dos que não apresentavam relevância ao tema.

Outra busca interessante emergiu ao buscarmos pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, campus da UFMT nos períodos entre 2008 a 2018. A busca a partir da palavra-chave Avaliação da Aprendizagem e delimitação do tempo ente outras, estas produções foram ocupando espaço significativo, embora nossa busca tenha abordado contextos diversos sobre avaliação da aprendizagem, nem uma para colaborar efetivamente, mas acreditamos ser relevante destacar o quantitativo que se apresentaram com a busca.

PERIÓDICOS CAPES - UFMT													
<u>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</u>													
DEZEMBRO 2018													
2008 A 2018													
		2008 a 2018	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
TESES DOUTORADO		64	XXX	XXX	XXXX	XXX	XXX	10	16	15	04	11	08
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	UFMT	7985	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	1494	1444	1497	1441	1449	660

Tabela 2

Fonte: Autoras

Através do Google acadêmico o critério de busca foi por meio das palavras chaves, “Avaliação da Aprendizagem, Formação Inicial, Licenciatura em Matemática”, a princípio foram indexadas 56.900 produções acadêmicas. Após filtro, período correspondente aos dez últimos anos (2008 a 2018), encontramos 16.600 publicações entre artigos científicos, dissertações e teses. Uma revisão sistemática composta pela análise dos títulos e leitura criteriosa do resumo, foi critério de exclusão e ou inclusão das produções.

Ainda nesta base de dados, ao buscar por “Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura em Matemática” encontramos dois resultados que foram somados aos

demais para compor a revisão bibliográfica e o Estado da Arte. Nossas buscas foram finalizadas ao nos depararmos com reduzido número de pesquisas sobre o tema. Onze produções acadêmicas entre Artigos, Dissertações e Teses foram contempladas para nos servir de referência, pois apresentam elementos relevantes para a pesquisa em foco.

Os trabalhos selecionados foram lidos, analisados e organizados com base na disposição das palavras e na relevância destas no contexto da pesquisa.

As produções científicas foram classificadas e geraram inicialmente categorias que foram se apresentando nas palavra-chave:

- a. Avaliação da Aprendizagem = 8
- b. Formação de Professores = 6
- c. Licenciatura Matemática = 4
- d. Políticas Educacionais e Currículo. 2

A organização por categorias nos auxiliou na seleção da leitura das produções científicas e, portanto, no trato das informações de acordo com a proposta dos autores.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PARA COMPOR O ESTADO DA ARTE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PERÍODO 2008 A 2018.					
TÍTULO	AUTOR	IES DE ORIGEM	ANO	TIPOS PESQUISAS	PALAVRAS-CHAVE
01 - Concepções e Práticas de Avaliação de Professoras de um Curso de Licenciatura em Matemática	Ademilson Marcos Tonin e Helena Noronha Cury	Unión Revista Iberoamericana de Educación Matemática - FISEM	2018	Artigo	Avaliação; Concepções de Professores; Curso de Formação de Professores de Matemática.
02 - O Papel e o Lugar da Didática Específica na Formação Inicial do Professor de Matemática	Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira e Dario Fiorentini	Revista Brasileira de Educação	2018	Artigo	Didática Especial; Formação Inicial; Licenciatura em Matemática.
03 - Avaliação da Aprendizagem À Luz da Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições para a Formação de Professores	Tainara Pereira Castro	UFES	2017	Dissertação Mestrado	Avaliação da Aprendizagem. Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica.

04 - A Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura em Matemática: O que dizem Documentos, Professores e Alunos	Claires Marcelle Sada	PUC SP	2017	Tese Doutorado	Avaliação da Aprendizagem, Licenciatura em Matemática, Avaliação Formativa, Instrumentos de Avaliação, Educação Matemática.
05 - O Lugar ocupado pela Avaliação Educacional nas Licenciaturas de Matemática e Ciências Naturais da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS	Welcianne Iris de Queiroz e Andréia Nunes Militão	UEMS	2017	Artigo	Formação de Professores. Avaliação. Currículo
06 - As Concepções de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (2010-2014)	Paula Maria Zanotelli	UFFS	2016	Dissertação Mestrado	Avaliação da Aprendizagem. Ensino Médio. Políticas Educacionais.
07 - Avaliação da Aprendizagem em Matemática uma Contribuição para um Curso de Licenciatura em Matemática	Ademilson Marcos Tonin	Centro Universitario Franciscano	2016	Dissertação Mestrado	Avaliação Concepções de Professores Curso de Licenciatura em Matemática
08 - A Formação Matemática e Didático - Pedagógica na Disciplina da Licenciatura em Matemática	Dario Fiorentini	Revista de Educação PUC - Campinas	2015	Artigo	Formação Inicial de Professores, Licenciatura em Matemática, Conhecimento Profissional
09 - A Avaliação Formativa na Formação de Professores para O Ensino Básico em Angola	Alfredo Francisco Caloia Hombo	PUC Campinas	2013	Dissertação de Mestrado	Educação Básica em Angola; Formação de Professores; Avaliação da Aprendizagem
10 - Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura em Matemática a Distância	Priscila Kabbaz Alves da Costa	UEPG	2013	Dissertação de Mestrado	Avaliação da Aprendizagem Matemática na EaD. Educação a Distância. Licenciatura em Matemática. Matemática.

Quadro 1

Fonte: Autoras

Dez das produções científicas foram analisadas, entre elas, oito cuja palavras-chave referenciadas, se caracterizam no contexto da Avaliação da Aprendizagem e duas delas nas Políticas Educacionais e Currículo.

No contexto geral, as produções analisadas se enquadram na Abordagem de pesquisa quantitativa da educação, tendo como sujeitos da pesquisa professores e alunos e os documentos oficiais como objetos de investigação. Serviram de arcabouço os teóricos que discutem a abordagem qualitativa neste contexto as produções estão amparadas por Ludke e André (1986), André (1995), Fazenda (1994), Gil (1987), Medeiros (2000) e Bogdan e Biklen (1994), todavia estes últimos, tem se destacado nas propostas de investigação.

Também nos importa apresentar os tipos de pesquisa qualitativa expressas nas obras aqui referenciadas, entre elas a Análise do conteúdo, a Análise do discurso a Documental e Bibliográfica.

Os Procedimentos adotados se diversificaram entre os seguintes instrumentos: A entrevista. Este procedimento foi utilizado em 50% dos textos, sendo que uma das obras optou pela inclusão dos dois procedimentos: a entrevista e a análise de documentos.

Outros instrumentos, que abarcou 60% dos textos, foi a análise de documentos que inclui análise de sites, revistas, livros e relatórios bem como a consulta de documentos legais como os Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, as leis educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, arquivos escolares como os Planos de Ensino, os Projeto Político e Pedagógico - PPP.

Quanto ao trabalho de Revisão Bibliográfica, foram referenciadas bibliografias que discutem e conceituam a avaliação da aprendizagem. Os autores Hoffmann, Luckesi e Fernandes, tiveram suas obras referendadas em todas as publicações analisadas. Vasconcellos e Esteban tiveram participação muito expressiva, oitenta por cento fizeram referencias de suas obras. Souza e Castillo, tiveram conotações de cinquenta por cento nas bibliografias apresentadas. Depresbiteris, Haydt, e Moreto tiveram suas obras citadas em quarenta por cento das produções. Perrenoud, Villas Boas e Soares tiveram suas obras citadas em trinta por cento. Borges, Demo, Abrantes, Sant’Anna e Rabelo suas obras permearam as citações de vinte por cento das produções.

O que expressam as pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem

As produções trazem em seu esboço as seguintes contribuições:

TONIN e CURY (2018) no artigo “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORAS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA” publicado pela UNIÓN Revista Iberoamericana de Educación Matemática – FISEM. Em sua pesquisa, objetivaram analisar as concepções de avaliação da aprendizagem

dos professores de um curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior do Brasil, bem como suas práticas avaliativas. Os autores concluíram que “as docentes do curso oscilam entre concepções tradicionais e críticas sobre avaliação, empregam vários instrumentos para avaliar e buscam trabalhar com os erros cometidos pelos alunos”. Este artigo abarca as concepções de Avaliações expressas em meio a documentos e pelas ações práticas de professores.

No artigo “O PAPEL E O LUGAR DA DIDÁTICA ESPECÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA” publicado na REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO por Fiorentini e Oliveira (2018), os autores trazem para debate questões acerca da formação inicial de professores de matemática, valem-se de uma pesquisa que objetivou conhecer, analisar, interpretar e descrever o pensamento, os saberes e as práticas que vêm sendo mobilizados, produzidos e desenvolvidos pelos formadores de professores que atuam na disciplina de didática especial de matemática em cursos de licenciatura em matemática. O tema é relevante e chama a atenção uma vez que os autores discutem a natureza do conhecimento que tem sido privilegiado na (s) disciplina (s), sua importância e relação com a prática de ensinar e aprender matemática nas escolas, a importância da disciplina didática especial, destacando as (in) diferenciações entre as disciplinas didático-pedagógicas; seu lugar curricular no curso; as concepções e práticas formativas privilegiadas na disciplina e no curso. Os autores FIORENTINI e OLIVEIRA (2018), concluem afirmando que o distanciamento entre o trabalho feito na disciplina de Didática (na universidade) e as atividades de estágio, são decorrentes de questões curriculares, a ausência destas dificulta um trabalho articulado, comprometendo ou até inviabilizando a análise das práticas. Afirmando que esta prática deveria ser estratégia predominante, na perspectiva de entender e valorizar a disciplina de didática especial de matemática como um espaço de análise e problematização das práticas escolares reais e complexas. Para eles há pouca importância atribuída à disciplina, por parte de alguns formadores entrevistados, que questionam a forma como ela opera e explora os saberes e práticas profissionais.

Esta dissertação defendida por CASTRO (2017), o tema “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES” remete a avaliação da aprendizagem na educação infantil. A autora realizou um levantamento da literatura que discutem em seu bojo conceitual, obras que abarcam referenciais da pedagogia histórico-crítica, segundo ela “acarretou inquietações que nos mobilizaram a desenvolver essa pesquisa, pois é imprescindível evidenciar as contribuições dessa teoria pedagógica para a organização dos processos avaliativos”. A autora evidencia a ausência de produções sobre essa temática, sobretudo, com base no referencial da pedagogia histórico-crítica. Portanto merece olhar criterioso pois, sem dúvida as produções vêm ao encontro das propostas defendidas. Independente da licenciatura em questão.

SADA (2017) com a tese de doutorado “A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: O QUE DIZEM DOCUMENTOS, PROFESSORES

E ALUNOS?”. Investiga como vem sendo abordada a avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura tanto como prática quanto como elemento curricular constituinte da formação docente. A análise dos dados evidenciou que na organização de quatro licenciaturas pesquisadas, não há espaço definidos para avaliação da aprendizagem como componente curricular, o tema é tratado de forma superficial tanto pelos professores formadores quanto nos documentos consultados.

Importante contribuição expressa no artigo “O LUGAR OCUPADO PELA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NAS LICENCIATURAS DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL – UEMS” apresentado por QUEIROZ e MILITÃO (2017). Nele são apresentadas discussões tecidas acerca da avaliação educacional na formação inicial de professores e o vínculo que esta estabelece com o currículo, por meio das análises das produções científicas levantadas e dos PPC dos cursos, à luz dos referenciais teóricos adotados na presente pesquisa. Nesta composição QUEIROZ e MILITÃO (2017) concluem: “os cursos de licenciatura ofertam uma formação incipiente e superficial no tocante à avaliação educacional, permanecendo balizada pelos aspectos teóricos metodológicos da disciplina de didática e alijada de uma reflexão mais substancial acerca dos processos que a constitui”.

Na dissertação de mestrado de ZANOTELLI (2016), intitulada “AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA (2010-2014)”, a autora traz para a berlinda a discussão, a inquietude sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Em sua investigação traz importantes apontamentos, afirma que “a avaliação está correlacionada a uma agenda política que visa assegurar o direito à educação, bem como a qualidade da formação e da aprendizagem dos estudantes”. Em sua pesquisa a autora conclui que, “a presença de concepções dialógicas de avaliação da aprendizagem é preconizada nos documentos, suprimindo o caráter técnico-instrumental do processo avaliativo, mas não desconsidera o caráter de avaliação de controle. Nessa perspectiva, a pesquisa insere-se no debate que busca tornar a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio o centro das políticas educacionais brasileiras, evidenciando a necessidade de realizá-lo sob um novo olhar, isto é, reconhecendo na avaliação da aprendizagem do Ensino Médio discussões fecundas para a melhoria das condições de qualidade das escolas públicas brasileiras”.

A dissertação intitulada “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA UMA CONTRIBUIÇÃO PARA UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA” de TONIN (2016), retrata a avaliação da aprendizagem desenvolvida com os professores efetivos e em exercício do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório. A justificativa recai sobre a preocupação que se tem em quebrar um ciclo reprodutivo de práticas avaliativas, ainda sustentadas por uma pedagogia conservadora. Ele “considera que, no que tange especificamente ao processo avaliativo, há um alinhamento entre

os planos de ensino de cada professor e os documentos norteadores deste processo. Quanto à relação entre a concepção de avaliação dos professores e suas práticas, nota-se, nos discursos dos participantes desta pesquisa, que há, cotidianamente, uma busca por mudanças no sentido de avaliar a aprendizagem com aporte em uma concepção crítica de ensino, mas que ainda carrega traços de uma prática avaliativa alicerçada em uma concepção conservadora de educação.

Nos sentimos contemplados com FIORENTINI (2015) quando em seu artigo “A FORMAÇÃO MATEMÁTICA E DIDÁTICO - PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA” publicado na revista de educação – PUC Campinas, discute e problematiza, de um lado, a formação matemática e didático-pedagógica do futuro professor nas diferentes disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática e, de outro, o trabalho docente dos formadores de professores junto aos Cursos de Licenciatura. FIORENTINI (2015) conclui que a problemática aqui abordada aponta para a necessidade de formação do formador de professores em matemática constituir-se um profissional com características de formador pesquisador que assume a docência como função principal de seu trabalho na universidade e busque desenvolver pesquisas que tem o suporte necessário para a realização e desenvolvimento desta função. Traz argumentos que, segundo ele “independentemente do modo como são ensinados, ambos os grupos de disciplinas específicas e didático-pedagógicas formam pedagógica e matematicamente o futuro professor”.

O autor ALFREDO (2013), em sua pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título “A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM ANGOLA” buscou compreender a operacionalização da avaliação formativa no cotidiano da Escola de Formação de Professores (EFP) na cidade do Lubango, em Angola, tendo como referência os pressupostos da política da avaliação da aprendizagem implementada pelo Ministério da Educação para formação de professores. ALFREDO (2013), conclui que as orientações sobre a avaliação da aprendizagem distanciam-se dos pressupostos da avaliação formativa. Alerta sobre a formação inicial e continuada de professores e sobre as Políticas Educacionais “Os professores também alegam ter dificuldades para operacionalizar a política de avaliação da aprendizagem por falta de condições de trabalho e elevado número de alunos por turma”. Tais alegações podem influenciar negativamente para o processo de ensino e aprendizagem, mas a elas juntam-se a necessidade da democratização do processo de ensino, da formação no domínio da avaliação da aprendizagem e, sobretudo, a necessidade da vontade política que viabilize e promova o sistema de ensino.

COSTA (2013), em sua dissertação “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA”, analisou o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido no curso de graduação de Licenciatura em Matemática a distância, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) ela apresenta

este tema e traz propostas semelhantes a que me disponha pesquisar, embora o contexto de produção e os sujeitos são distintos, o objeto se assemelha Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura em Matemática. Segundo COSTA (2013), resultados da pesquisa revelaram que embora a modalidade de ensino EaD tenha suas especificidades nos processos avaliativos, os fundamentos epistemológicos e metodológicos da avaliação da aprendizagem são pertinentes tanto para o ensino presencial como para o a distância. Aponta ainda que “As análises da avaliação da aprendizagem evidenciam que a efetivação de uma avaliação diagnóstica, formativa e processual centrada no aluno, como explicitado no PPC do curso, é ainda insipiente e um grande desafio para todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo”.

O que as pesquisas revelam?

Há um consenso nas pesquisas quanto as conclusões sobre a Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura em Matemática. Elas revelam que há certo distanciamento entre o trabalho feito no componente curricular Didática (na universidade) e as atividades de estágio, decorrentes de questões curriculares. Também demonstram que há pouca importância atribuída ao componente curricular didática, o tema é tratado de forma superficial tanto pelos professores formadores quanto nos documentos pesquisados (DCN, PPC, Planos de Ensino). Portanto apontam para a necessidade de formação do formador de professores. A ausência de produções sobre a avaliação da aprendizagem também foi indicada como uma forma de se descurar do tema, sobretudo, com base no referencial da pedagogia histórico-crítica. Neste sentido afirmam não haver espaço definido para Avaliação da Aprendizagem como componente curricular. Alegam que os cursos de licenciatura ofertam uma formação incipiente e superficial no tocante à avaliação educacional, permanecendo balizada pelos aspectos teóricos metodológicos da disciplina de didática e alijada de uma reflexão mais substancial acerca dos processos que a constitui.

No tocante as propostas de avaliação da aprendizagem no contexto escolar, especificamente ao processo avaliativo, há um alinhamento entre os planos de ensino de cada professor e os documentos norteadores deste processo. Quanto à relação entre a concepção de avaliação dos professores e suas práticas, ainda carregam traços de uma prática avaliativa alicerçada em uma concepção conservadora de educação. Em relação as concepções de ensino e aprendizado, os professores alegam ter dificuldades para operacionalizar a política de avaliação da aprendizagem.

As pesquisas concluem que independentemente do modo como são ensinados, ambos os grupos de disciplinas específicas e didático-pedagógicas formam pedagogicamente o futuro professor. Portanto as especificidades nos processos avaliativos, os fundamentos epistemológicos e metodológicos da avaliação da aprendizagem são pertinentes ao contexto educacional independente das Licenciaturas. No entanto, é ainda insipiente e um grande desafio para todos os sujeitos envolvidos

no processo avaliativo.

3 | NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Na perspectiva de contribuir com o processo formativo na licenciatura matemática, partimos dos pressupostos aqui expresso nas análises das obras apresentadas. Os dados permitiram dialogar com questões importantes e com autores e bibliografias que abarcam discussões pertinentes à Avaliação da Aprendizagem. O contexto das produções e as conclusões, colaboraram na revisão bibliográfica, nas discussões inerentes ao capítulo conceitual e metodológico de nossa dissertação.

Sobre as publicações nas bases de dados consultadas, consideramos que as buscas por descritores que apresentassem as palavras Avaliação da Aprendizagem no contexto da Licenciatura em Matemática, apresentaram acervo um tanto restrito. No entanto, com discussões ricas e pertinentes, cuja reflexão de seu conteúdo, revelou-se esclarecedor e importante para alcance de nossos objetivos.

Diante dessa realidade e tomando como base as conclusões dos autores sobre as pesquisas, reafirmamos a relevância da investigação deste fenômeno Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura em Matemática para o campo da educação, para a sociedade e para o universo acadêmico.

BIBLIOGRAFIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994

DEMO, P. **Mitologia da avaliação de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 3.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. 4.^a ed. São Paulo: Senac, 2009.
DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M. **Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo. Senac, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

HAYDT, R, C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6.^a ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 30.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40.^a ed. rev., e atual. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14.^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2011c.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20.^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2007.
- MACEDO, L, de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo 1994.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9.^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Rio de Janeiro: Porto, 2007.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas**. Reimpressão 2008. Trad.: Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, M. **Alfabetização no Brasil - O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.
- VASCONCELLOS, C. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**. 11.^a ed. São Paulo: Libertad, 2010.
- VASCONCELLOS, C. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 12.^a ed. São Paulo, Libertad, 2007.
- VASCONCELLOS, C. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VILLAS BOAS, B. M. et al. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

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

Adolescente 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 97, 104

Atenção básica 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114, 115

Avaliação da aprendizagem 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Avanço 1, 2, 17, 43

C

Campim-annoni 165

Campos Sulinos 165, 171

Comunicação 28, 36, 38, 40, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 57, 66, 88, 89, 90, 91, 98, 113, 163

Conservação 56, 57, 148, 165, 170, 171

D

Desigualdades 6, 2, 3, 4, 10, 11, 13, 17, 21, 68, 71, 82, 83, 85

Didática contextualizada 128, 129, 130, 138

Disciplina 8, 18, 25, 48, 52, 60, 74, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 140, 151, 160, 177, 179, 180, 181, 182

Diversidade 3, 64, 67, 68, 69, 71, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 110, 132

DST's 67, 70, 76

E

Educação ambiental 48, 52, 54, 165, 169, 170, 171

Educação escolar militar 116

EJA 67, 68, 69, 70, 71

Ensinagem 139

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 78, 86, 93, 94, 97, 104, 108, 109, 116, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 155, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Equipamentos turísticos 93, 96, 101, 102

Equipe de saúde 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115

Escola 1, 4, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 37, 39, 45, 51, 67, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 143, 150, 163, 164, 181, 183

Espaço educacional 82, 84

Estágio supervisionado 128, 129, 131, 132, 135, 136, 138

Ética ambiental 48, 52, 55, 57, 59

Evasão 40, 42, 44, 45, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81

F

Formação de professores 43, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 172, 176, 177, 179, 181
Formação integral 5, 6, 8, 9, 11, 49, 116

G

Gênero 67, 68, 69, 70, 71, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87
Gravidez 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

I

Idosos 88, 90, 91, 92, 114
Integrada 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 28, 170

J

Javali 165, 167, 168, 169, 170, 171

L

Licenciatura matemática 172, 173, 174, 175, 176, 183

M

Marketing 88, 89, 92

N

Novas tecnologias educacionais 48, 53

O

Oficina temática 139, 140

P

Patrimônio cultural 93, 94, 100, 101
Política pública 1, 3, 7, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 33
Professor-pesquisador 128, 131, 138
Projetos pedagógicos de cursos 172, 178
Público 4, 9, 14, 15, 23, 27, 30, 31, 34, 39, 40, 41, 46, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 101, 102, 111, 127, 141, 149, 150, 162, 172, 173

R

Redes sociais 48, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 59, 63, 64, 65, 66
Respeito 1, 2, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 84, 85, 89, 90, 91, 101, 102, 108, 128, 129, 133, 156, 162, 168

S

Sexualidade 67, 68, 70, 71, 81, 126

Sociedade 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 41, 45, 48, 50, 51, 62, 64, 65, 66, 72, 73, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 97, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 130, 135, 149, 183

T

Tema gerador 139, 140, 141, 143

Turismo acessível 93

V

Visita domiciliar 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-726-0



9 788572 477260