

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
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

Profª Drª 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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª 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
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª 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
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. 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)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 1 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-864-9 DOI 10.22533/at.ed.649192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, no Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

O Volume 2, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

O Volume 3, são 29 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no Volume 4 trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1	1
A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARACAJU	
Lavinia Vieira Dias Cardoso Laura Verena Correia Alves Mariane dos Santos Ferreira Lorena Lima dos Santos Cardoso Silviane dos Santos Rocha Nunes Grasiela Pereira Ferreira Nuala Catalina Santos Habib Jéssica Gleice do Nascimento Gois Gabriela Nascimento dos Santos Claudia Sordi	
DOI 10.22533/at.ed.6491923121	
CAPÍTULO 2	9
A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
Jéssica Dombrowski Juliane Marschall Morgenstern	
DOI 10.22533/at.ed.6491923122	
CAPÍTULO 3	20
AS INTERFACES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE BRAGANÇA, PARÁ	
Irani de Almeida Farias Francisco Pereira de Oliveira Raul da Silveira Santos Juliana Patrizia Saldanha de Souza Neidivaldo Santana Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.6491923123	
CAPÍTULO 4	34
COM-POR EM JOGO: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-PERFORMER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Roberta Liz de Queiroz Sousa de Deus	
DOI 10.22533/at.ed.6491923124	
CAPÍTULO 5	44
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS PREMATUROS: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL	
Elza Francisca Corrêa Cunha Margarida Maria Silveira Britto de Carvalho Stella Rabello Kappler	
DOI 10.22533/at.ed.6491923125	
CAPÍTULO 6	52
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Adenir Vendrame Célia Danelichen	

Mariza Aparecida Bail

DOI 10.22533/at.ed.6491923126

CAPÍTULO 7 64

“HISTÓRIAS DE UM DICIONÁRIO MALUCO NO JARDIM DE INFÂNCIA”

Maria Filipa Ferreira Borges de Azevedo

Paulo Manuel Miranda Faria

Altina da Silva Ramos

DOI 10.22533/at.ed.6491923127

CAPÍTULO 8 78

INFÂNCIA: CORPO E APRENDIZAGEM

Silvano Severino Dias

DOI 10.22533/at.ed.6491923128

CAPÍTULO 9 87

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (IM)POSSIBILIDADES DE AUTORIA DOCENTE

Rosely Santos de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.6491923129

CAPÍTULO 10 97

REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS PAIS DE ALUNOS DE UM CEIM EM SÃO MATEUS, ES

Juscilene Andrade de Oliveira Bittencourt

DOI 10.22533/at.ed.64919231210

ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO 11 111

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A EVASÃO ESCOLAR E ENSINO TÉCNICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Suzane Rodrigues da Silva

DOI 10.22533/at.ed.64919231211

CAPÍTULO 12 121

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: FINANCIAMENTO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Renato de Menezes Quintino

Silvia Elena de Lima

Sueli Soares do Santos Batista

DOI 10.22533/at.ed.64919231212

CAPÍTULO 13 133

EFETIVIDADE DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS (PROERD) NA INIBIÇÃO DO USO DE DROGAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

João Maurício de Souza Netto

Vilson Leonel

DOI 10.22533/at.ed.64919231213

CAPÍTULO 14 148

ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A RESPEITO DA DENGUE

Luí Fellippe da Silva Bellincantta Mollossi
Pamela Paola Leonardo

DOI 10.22533/at.ed.64919231214

CAPÍTULO 15 157

O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PECULIARIDADES DE UMA EFA NA CONCEPÇÃO DOS MONITORES

Aleilde Santos Araujo
Davi de Souza Silva

DOI 10.22533/at.ed.64919231215

CAPÍTULO 16 169

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO MÉDIO MEARIM: MOMENTO DE (RE) CONSTRUIR

Francisco Nunes Ferraz Filho
Leiliane da Silva Mesquita
Carolina Pereira Aranha

DOI 10.22533/at.ed.64919231216

CAPÍTULO 17 187

PERCEPÇÃO DO ALUNO DO 9º ANO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Cristiane Martins Viegas de Oliveira
Thiago Teixeira Pereira
Diego Bezerra de Souza

DOI 10.22533/at.ed.64919231217

EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO 18 198

A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR

Cristiane Aparecida da Rosa Rossi

DOI 10.22533/at.ed.64919231218

CAPÍTULO 19 207

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Gilcéia Damasceno de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.64919231219

CAPÍTULO 20 219

ADAPTAÇÃO DOS PRIMEIROANISTAS À UNIVERSIDADE

Cassandra Catarina Gonçalves Mineiro

DOI 10.22533/at.ed.64919231220

CAPÍTULO 21 233

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A LUZ DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

Vialana Ester Salatino
Andréia Morés

CAPÍTULO 22 246

ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[Luiz Clebson de Oliveira Silvano](#)

[Adriana Lúcia Leal da Silva](#)

[Greicy Oliveira Nascimento](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231222

CAPÍTULO 23 256

LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ESPAÑA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

[Ramón García-Perales](#)

[Ascensión Palomares Ruiz](#)

[Antonio Cebrián Martínez](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231223

CAPÍTULO 24 270

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA E SUA APLICAÇÃO NUM PROJETO DE MESTRADO NA COSTA AMAZÔNICA BRASILEIRA: MÉTODO E CONCEPÇÕES DE ANÁLISES

[João Plínio Ferreira de Quadros](#)

[Elder José dos Santos Silva](#)

[Raul da Silveira Santos](#)

[Francisco Pereira de Oliveira](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231224

CAPÍTULO 25 283

METODOLOGIAS ATIVAS: MÉTODOS E OBJETIVOS DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

[Renata dos Anjos Melo](#)

[Maria Luísa Bissoto](#)

[Fernando Jeronimo Neto](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231225

CAPÍTULO 26 292

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA EXPANSÃO FORÇADA

[Dalmo Dantas Gouveia](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231226

CAPÍTULO 27 302

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEMAT/BARRA DO BUGRES/MT

[Regiane Cristina Custódio](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231227

CAPÍTULO 28 310

TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS, CONCEPÇÕES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

[Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231228

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 29	324
A TUTORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE TUTORES E ALUNOS	
Tais Barbosa Rosane Aragón Franciele Franceschini	
DOI 10.22533/at.ed.64919231229	
CAPÍTULO 30	337
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) BASEADO EM HIPERMÍDIA EDUCATIVA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS PROCESSOS FORMATIVOS	
Ruben Dario Montoya Nanclares	
DOI 10.22533/at.ed.64919231230	
CAPÍTULO 31	348
CURSOS DE NUTRIÇÃO NO BRASIL: VAGAS, PERMANÊNCIA E MODALIDADE EAD	
Karen Hofmann de Oliveira Clevi Elena Rapkiewicz Vanuska Lima da Silva Divair Doneda	
DOI 10.22533/at.ed.64919231231	
CAPÍTULO 32	360
O PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL ESPECIALISTA E REFLEXIVO: DESAFIOS E IMPASSES PARA SE CONSTITUIR COMO DOCENTE NA ERA DIGITAL	
Mauricio dos Reis Brasão	
DOI 10.22533/at.ed.64919231232	
CAPÍTULO 33	373
TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS: POTENCIALIDADE E SUJEIÇÃO	
Marcelo Micke Doti	
DOI 10.22533/at.ed.64919231233	
SOBRE O ORGANIZADOR	381
ÍNDICE REMISSIVO	382

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARACAJU

Data de aceite: 02/12/2018

Lavinia Vieira Dias Cardoso

Fonoaudióloga pela Universidade Federal de Sergipe. Residente Multiprofissional em Saúde da Família, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Maceió - Alagoas.

Laura Verena Correia Alves

Fonoaudióloga pela Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe.

Mariane dos Santos Ferreira

Fonoaudióloga pela Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe.

Lorena Lima dos Santos Cardoso

Fonoaudióloga pela Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe.

Silviane dos Santos Rocha Nunes

Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe. Fonoaudióloga pela Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe.

Grasiela Pereira Ferreira

Fonoaudióloga pela Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe.

Nuala Catalina Santos Habib

Fonoaudióloga pela Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe.

Jéssica Gleice do Nascimento Gois

Discente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe. Lagarto - Sergipe.

Gabriela Nascimento dos Santos

Discente do curso de Fonoaudiologia da

Universidade Federal de Sergipe. Aracaju - Sergipe.

Claudia Sordi

Fonoaudióloga. Professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe. Doutora Em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP – Araraquara). Aracaju - Sergipe.

RESUMO: A promoção e a educação em saúde estão atrelados fortemente, sendo importantes para um processo educativo transformador. O objetivo deste estudo foi descrever uma ação fonoaudiológica no espaço escolar. Para tanto, foi realizada a Oficina de Consciência Fonológica desenvolvida em uma escola pública da zona norte de Aracaju/SE, a partir do aporte metodológico de Aspilicueta et al. (2009). Os resultados e a prática da oficina de Consciência Fonológica tem se mostrado motivadora para o processo da alfabetização. Foi possível observar que as tarefas que os alunos mostraram melhor desempenho foram as relacionadas com a análise silábica. Apesar de resultados parciais, a possibilidade de construção conjunta de uma proposta de ação em prol da promoção da saúde na escola tem surtido efeito fortalecendo a parceria entre a Fonoaudiologia e a Educação.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação;

PHONOLOGICAL AWARENESS IN THE LITERACY PROCESS: A WORK PROPOSAL IN A MUNICIPAL SCHOOL IN ARACAJU

ABSTRACT: The promotion and health education are closely linked and are important for a transformative educational process. The aim of this study was to describe a speech action at school. Therefore, the Phonological Awareness Workshop developed in a public school in the north of Aracaju/SE was held from the methodological contribution of Aspilicueta et al. (2009). The results and the practice of Phonological Awareness workshop has proved motivating for the literacy process. It was possible to note that the tasks that students showed better performance were those related to the syllabic analysis. Although partial results, the possibility of joint construction of a proposed action on behalf of health promotion in schools has proven effective to strengthen the partnership between speech therapy and education.

KEYWORDS: Education; Speech therapy; Phonological awareness.

1 | INTRODUÇÃO

A Consciência Fonológica (CF) diz respeito à capacidade metalinguística de análise e reflexão consciente da estrutura fonológica da linguagem oral - muito além da percepção auditiva. Esta habilidade é fundamental durante a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita durante a infância, no que se refere ao processo de alfabetização.

Capovilla & Capovilla (2003) relacionam a CF com a identificação, isolamento, manipulação, combinação e segmentação mental e deliberada dos segmentos fonológicos da língua. Ao treinar essa capacidade, é possível que haja melhora na representação fonológica das crianças - independente da presença de transtornos de aprendizagem. Além disso, os autores afirmam que a identificação de palavras que apresentam os mesmos sons no início ou no final também se deve a consciência fonológica, que nos permite manipular fonemas para que novas palavras sejam criadas.

De acordo com Moojen et al. (2003), as habilidades metafonológicas dividem-se em três níveis, dentre os quais: consciência do nível da sílaba, das unidades intrasilábicas e do fonema, sendo assim classificada a Consciência Fonológica. Para que essas habilidades sejam avaliadas, é possível utilizar tarefas de segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição em cada um dos níveis.

Tendo em vista que a Consciência Fonológica é uma habilidade contínua desenvolvida gradativamente, Lamprecht (2012) também a classifica em níveis:

a. Nível silábico – a criança possui capacidade de segmentar palavras em sílabas. Considerando que a sílaba é a unidade segmentada da linguagem oral, esta forma é mais acessível ao estado em que a criança se encontra, quando comparada às outras unidades.

b. Nível das unidades intra-silábicas – além da sílaba, é possível segmentar a palavra em unidades ainda menores encontradas dentro das sílabas, como as que originam as rimas (pão - grão).

c. Nível fonêmico – diz respeito a capacidade de dividir a palavra nas menores unidades de som possíveis, que são os fonemas. Eles são responsáveis por dar sentido às palavras, podendo alterar de forma significativa o sentido caso sejam modificados. Dessa forma, este nível é considerado o mais difícil, visto que é necessário que a criança apresente o reconhecimento prévio de que uma palavra é constituída por sons e, conseqüentemente, um conjunto de fonemas que podem ser manipulados.

A autora afirma ainda que para acessar o significado das palavras na leitura, há duas possíveis rotas: a fonológica também chamada via indireta (VI) e a rota lexical, também conhecida como via direta (VD). A rota fonológica se refere à segmentação fonológica das palavras escritas, pela qual o leitor tem acesso a consciência fonológica.

Essa rota consiste na discriminação dos sons correspondentes a cada um dos sinais gráficos que compõem a palavra, permitindo o reconhecimento das letras, palavras, e das suas transformações em sons. Dessa forma, é possível a identificação das letras através da análise visual; a recuperação dos sons a partir da consciência fonológica; a pronúncia dos sons da fala utilizando o léxico auditivo; e o acesso ao significado de cada palavra no léxico, que diz respeito ao vocabulário.

Segundo Lamprecht (2004), a rota lexical é mais rápida, pois se refere ao reconhecimento global da palavra escrita através da pronúncia imediata, sem tornar necessária a análise dos signos em conjunto com seus significados. Tem como funções a análise global da palavra escrita, examinando-a visualmente; ativação das notações léxicas; acesso ao significado no léxico interno (vocabulário) e recuperação da pronúncia no caso da leitura em voz alta.

Para Deuschle & Cechella (2009), o trabalho com a Consciência Fonológica deve ser realizado em conjunto com outros níveis de habilidades linguísticas operacionais, pois as dificuldades no seu desenvolvimento podem estar relacionadas, por exemplo, ao uso da memória, pois as informações linguísticas são armazenadas à priori na memória a curto prazo da criança.

As habilidades fonológicas auxiliam o processo de aquisição de leitura e escrita, sendo consideradas facilitadoras para atividades que exigem maior complexidade. O relevância da Consciência Fonológica sobre a aprendizagem da leitura e escrita

é amplamente referenciado na literatura, bem como a importância do treinamento de habilidades fonológicas de forma preventiva ou reabilitadora na fase inicial da alfabetização.

No Brasil, segundo Freitas (2007) o método de alfabetização utilizado são os dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo este considerado retrógrado por outros países como os Estados Unidos, a França e o Reino Unido, que optaram por adotar oficialmente o método fônico como o sua metodologia de ensino. Essa decisão tem demonstrado o seu resultado através das avaliações internacionais, com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e diversos outros como os da UNESCO, ocasionando um custo absurdo aos discentes, sendo este classificado em último lugar nessas avaliações.

Capovilla e Capovilla (2003) trazem como questão que o fracasso escolar das crianças possui outras causas além de questões patológicas, e enfatizam que o equivocado incentivo a uma abordagem visual à aprendizagem de linguagem escrita a partir dos textos complexos traz um significativo insucesso durante a alfabetização no Brasil.

Segundo estudo de Capovilla e Capovilla (2007), os PCNs instituem que a criança primeiramente deve atribuir significado ao texto, antes mesmo de interpretá-lo por decodificação e, em seguida por leitura lexical. Dessa forma, conseqüentemente a criança aprende a ler sem saber extrair a informação que o texto tem para lhe oferecer. Para eles, a ênfase não deve ser em unidades menores, no nível da palavra, mas sim na “competência discursiva”, desde o início, partindo do texto.

Para Freitas (2007), sete fatores devem ser considerados para o sucesso da alfabetização, dentre os quais: a consciência fonológica, a instrução fônica, a leitura em voz alta, a instrução de vocabulário, a instrução de compreensão, os programas de leitura independente e a formação do professor.

Diante do exposto, compreendendo que a relação grafema-fonema e as competências metafonológicas possuem ligação direta com o sucesso ou fracasso do processo de aquisição da linguagem escrita, este trabalho tem como objetivo principal introduzir na prática pedagógica uma proposta voltada para o desenvolvimento das habilidades fonológicas com escolares do 1º ano do Ensino Fundamental.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo longitudinal de caráter qualitativo no formato de um projeto extensionista. Conforme Severino (2007), as abordagens qualitativas

tratam o problema de pesquisa de um modo diferente, estudando-o de um ponto de vista mais conceitual do que as abordagens quantitativas. O autor acredita que na pesquisa educacional tais abordagens podem ser mais efetivas e sistemáticas quando comparadas às quantitativas.

Este estudo faz parte do projeto de Extensão “Fonoaudiologia Educacional: Ação Interdisciplinar entre Saúde e Educação” e tem como finalidade descrever a proposta de intervenção fonoaudiológica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Aracaju, Sergipe. Para a análise qualitativa, adotou-se o pressuposto teórico adotado por Aspilicueta et al. (2009), o qual destaca o uso da metodologia da problematização.

De acordo com Oliveira e Schier (2013), essa metodologia se traduz num modelo de ensino fundamentado numa educação renovada ou progressista e tem se mostrado como uma alternativa adequada para os cursos que tem como foco a prestação de serviços à comunidade. Essa metodologia foi consolidada por meio do “Método do Arco” de Charles Maguerez, representado por Pereira (2003).

A escola selecionada para o projeto de Extensão localiza-se na zona norte de Aracaju, visto que já havia sido realizado um Trabalho de Conclusão de Curso de uma discente de Fonoaudiologia na instituição. A escola apresentou interesse em manter a parceria entre saúde e educação, demonstrando abertura para as possíveis alterações pedagógicas que fossem necessárias. Dessa forma, foi possível analisar as demandas trazidas pelos professores - dentre as quais, destacou-se a dificuldade no processo da leitura e da escrita, inclusive nas séries mais avançadas.

Compreendendo que esta demanda deve ser trabalhada desde as séries iniciais, a série selecionada para participar das oficinas de Consciência Fonológica foi o 1º ano, tendo em vista que nesta idade (6 a 7 anos) as crianças encontram-se em processo de aquisição da linguagem escrita, sendo notável a ocorrência de casos de dificuldades de aprendizagem durante o período de alfabetização. Esta série possui duas turmas com cerca de 20 alunos cada, que foram trabalhadas separadamente. Apesar de nem todos os alunos demonstrarem dificuldade, as oficinas foram realizadas com as turmas completas para que não houvesse segregação e todos os escolares pudessem ser estimulados.

Antes de iniciar as atividades de estimulação da consciência fonológica, foram realizadas reuniões na escola a respeito a importância da fonoaudiologia educacional, enfatizando os benefícios que a inserção deste profissional pode trazer aos escolares, professores e familiares. A proposta da Oficina de Consciência Fonológica foi apresentada à coordenação da escola com a seguinte estruturação:

1. Orientação ao professor quanto às atividades realizadas;
2. Introdução das atividades de consciência fonológica no projeto pedagógico;
3. Realização das oficinas uma vez por semana com todos os alunos e com a

presença da professora;

4. Planejamento das atividades que promovam a consciência fonológica em grupo, trabalhando as seguintes habilidades: consciência de palavras, consciência silábica, rimas, aliterações e consciência fonêmica.

Dessa forma, após criação de vínculo com a coordenação responsável pela instituição, foi possível estabelecer horário semanal para a realização das oficinas como parte do horário letivo, sem comprometer as aulas dos escolares. O tempo estabelecido para cada oficina foi de 40 minutos.

O planejamento das atividades se deu de forma gradativa, considerando o nível de dificuldade das habilidades fonológicas que foi citado anteriormente. Assim, as atividades iniciais tinham como objetivo promover a consciência fonológica no nível silábico, por aproximar-se do estado de desenvolvimento da fala em que os escolares se encontram. Para cada oficina, foram planejadas de 3 a 4 estratégias com objetivos semelhantes. Convém ressaltar que, por tratar-se de crianças, houve necessidade de adaptação de algumas atividades para que o interesse dos escolares fosse mantido.

Para trabalhar o nível silábico, foram enfatizadas as habilidades de rima, aliteração, segmentação e manipulação silábica. Todas as atividades propostas foram realizadas de forma lúdica, utilizando jogos que as crianças já conheciam associados às habilidades que deveriam ser trabalhadas. Algumas estratégias envolveram movimentação corporal, trabalhando inclusive a psicomotricidade através de jogos como “trilha humana” em que os escolares eram os pinos e deveriam chegar ao final do tabuleiro feito de giz no chão da sala. Outros, exigiam mais atenção e trabalhavam também a troca de turnos, como o jogo da memória da rima, em que cada turma foi dividida em subgrupos para que todos pudessem participar.

As oficinas foram realizadas pelas fonoaudiólogas responsáveis, além dos discentes participantes do projeto de extensão. Os momentos contaram ainda com a presença das professoras responsáveis por cada turma, que demonstraram bastante interesse nas estratégias propostas, utilizando-as inclusive em sala de aula.

Com o decorrer das semanas, foi possível aumentar o grau de dificuldade das atividades, dando início ao treinamento do nível fonêmico, que exige maior capacidade de consciência fonológica dos escolares. Para trabalhar este aspecto, as habilidades treinadas foram as mesmas citadas anteriormente, mas ao nível do fonema. Como estratégias, foi mantido o lúdico para despertar o interesse dos alunos em participar das atividades. Ao invés dos sons iniciais ou finais, foram enfatizadas as letras, estabelecendo a relação fonema-grafema. Assim, foi possível trabalhar a manipulação fonêmica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da realização das oficinas, foi possível observar que a escola reconhece a importância do fonoaudiólogo no âmbito educacional, considerando que educação e saúde se complementam. Além da notável consideração transmitida pelos profissionais da escola, também foi nítido o interesse que os escolares demonstraram em participar das oficinas propostas.

Tendo em vista que o planejamento das estratégias utilizadas se deu de forma gradativa, foi observado avanço no desempenho dos participantes com o decorrer das semanas, alcançando os objetivos estabelecidos em cada oficina. Além das oficinas semanais, também foram realizadas orientações aos professores, que tiveram oportunidade de tirar dúvidas a respeito do desenvolvimento da linguagem e incluir estratégias de consciência fonológica nas atividades a serem desenvolvidas com a classe, com foco na promoção e na prevenção. Os escolares demonstraram interação satisfatória com o desenvolvimento das atividades, participando integralmente de todas as tarefas propostas.

A prática da oficina de Consciência Fonológica mostrou-se motivadora para o processo de alfabetização, sendo possível observar que as tarefas que os alunos mostraram melhor desempenho foram as relacionadas com a análise silábica. Já as habilidades relacionadas à adição, subtração e substituição dos fonemas foram as atividades em que as crianças apresentaram pior desempenho, bem como as habilidades relacionadas à reversão silábica e rima.

Sendo assim, a possibilidade de construção conjunta de uma proposta de ação em prol da promoção da saúde na escola tem surtido efeito tanto na adesão da proposta quanto na ampliação do conhecimento por parte de todos os envolvidos, fortalecendo a parceria entre a Fonoaudiologia e a Educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos aspectos fundamentais para a aquisição da escrita serem a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas, o desenvolvimento da competência para a escrita é um fenômeno de natureza complexa.

Além de uma dimensão psico-sócio-linguística, há uma dimensão que implica o desenvolvimento da capacidade metalinguística, capacidade de identificar e manipular unidades como a sílaba e o fonema.

Dessa forma, a implementação dentro da sala de aula de tarefas que estimulem as habilidades de Consciência Fonológica pode ser utilizada como forma de prevenção para dificuldades futuras, como por exemplo as atividades de leitura

e escrita, e também como facilitação na compreensão do sistema alfabético durante o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ASPILICUETA, P.; OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. **Estágio em fonoaudiologia educacional: conhecendo e intervindo na realidade escolar**. In: PIETROBON, S. R. G. (Org.) Estágio supervisionado curricular na graduação: experiências e perspectivas. Curitiba: CRV, 2009. p. 85-96.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 2. ed. São Paulo: Memnon, Fapesp, CNPq, 2003.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2007
- DEUSCHLE, V.P.; CEHELLA, C. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção**. 2009.
- FREITAS, G. C. M. In.: LAMPRECHT, R. R.; BONILHA, G. F. G.; FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C. L. B.; MEZZOMO, C. L.; OLIVEIRA, C. C.; RIBAS, L. P. **Consciência fonológica: trabalhando com crianças que apresentam desvios fonológicos**. In.: 1º. SAF Seminário de Aquisição Fonológica. 2007, Santa Maria.
- LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAMPRECHT, R. R.; KLEIN, A. I. **A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 25-54, jul.-dez., 2012.
- MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R. R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. C. M.; BRODACZ, R., SIQUEIRA, M.; COSTA, A. C.; GUARDA, E. **CONFIAS consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- OLIVEIRA, J. P; SCHIER, A. C. **Suportes para a atuação em fonoaudiologia educacional**. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 726-730, maio jun. 2013
- PEREIRA, A. L. F. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde**. Cadernos de Saúde Pública, São Paulo, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, 2003.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Data de aceite: 02/12/2018

Jéssica Dombrowski

Universidade Franciscana

Santa Maria – Rio Grande do Sul

Juliane Marschall Morgenstern

Universidade Franciscana

Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: O artigo resulta da realização de um estágio curricular supervisionado em gestão escolar, no curso de Pedagogia e tem como objetivo discutir como as políticas educacionais que embasam a Educação Infantil no presente repercutem na organização pedagógica e no funcionamento das Instituições e Unidades de Educação Infantil brasileiras. A partir da vivência de estágio em uma Unidade de Educação Infantil, localizada em Santa Maria/RS foi possível perceber a influência decisiva das políticas públicas no funcionamento da Unidade e a necessidade de reivindicações realizadas pela equipe gestora como via para garantir a permanência de direitos adquiridos no campo da educação infantil. Para a análise pretendida, realizou-se uma pesquisa das políticas públicas que embasam a oferta de Educação Infantil no País, o acompanhamento dos movimentos de

gestão escolar na Unidade de Educação Infantil e foi aplicado um questionário semi-estruturado com as famílias das crianças que frequentam a Unidade. Percebeu-se que as políticas não somente influenciam como também regem o desenvolvimento pedagógico das ações realizadas nas Unidades de educação infantil do país trazendo aspectos que precisam ser debatidos a fim de repensar a educação no tempo presente. Nesse sentido, a gestão escolar tem papel central pois instiga o questionamento acerca da finalidade das práticas educativas, promovendo o debate e colocando em ação as proposições oficiais de educação que regem as políticas públicas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Educação Infantil. Gestão escolar.

SCHOOL MANAGEMENT AND EDUCATIONAL POLICIES FOR CHILD EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: The article results from the accomplishment of a supervised curricular internship in school management, in the pedagogy course and aims to discuss how the educational policies that actually underlie the childhood education in the pedagogical organization and the functioning of the Brazilian

Institutions and Units of Childhood Education. From the experience of internship in a Childhood Education Unit located in Santa Maria / RS, it was possible to realize the decisive influence of public policies on the operating of the Unit and the need for claims from the management team to ensure the permanence of acquired rights in the field of Childhood Education. To realize the intended analysis, a survey of public policies that support the provision of Childhood Education in the country was conducted, the school management movements in the Childhood Education Unit were monitored and a semi-structured questionnaire was applied to the families of children attending the Unit. It was noticed that the policies not only influence but also govern the pedagogical development of the actions carried out in the Childhood Education units of the country, bringing aspects that need to be debated in order to rethink education in the present time. In this sense, school management plays a central role because it instigates the question about the purpose of educational practices, promoting debate and putting into action the official propositions of education that govern public policies in Brazil.

KEYWORDS: Educational policies. Childhood education. School management.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no estágio de gestão escolar em uma Unidade Federal. O objetivo do projeto de estágio foi compreender como as políticas que embasam a Educação Infantil no Brasil repercutem na organização pedagógica e no funcionamento das instituições e Unidades de Educação Infantil.

Para isso foi realizado uma pesquisa e estudo sobre as políticas que orientam a Educação Infantil de nosso país e realizado o acompanhamento da organização da escola (gestão e comunidade escolar) para a mobilização que foi realizada no dia 10 de outubro de 2016. Para poder analisar o engajamento das famílias como parte da gestão escolar foi realizado um questionário com perguntas referentes às propostas de mobilizações da escola.

Ao observarmos as proposições das políticas emergentes nos últimos anos no Brasil, ficam visíveis os cortes de financiamento na educação, havendo diminuição de verbas, cortes de gastos e congelamento de vagas para nomeação de professores, principalmente no setor público. Algumas Unidades Universitárias do país já estão sendo fechadas, como por exemplo, as Creches da Universidade de São Paulo. Destaca-se, nesse ponto, a importância de as Unidades Federais estarem vinculadas à universidades para que seja possível proporcionar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, sendo este entrelaçamento imprescindível para interlocuções entre os diferentes centros de ensino e cursos na Universidade, assim como com as crianças e a comunidade externa.

Tendo em vista tais motivos, vê-se que as Unidades de Educação Infantil

de todo o país têm se mobilizado para o questionamento e transformação de tais problemáticas. Nessa direção, pode-se destacar que no mês de agosto de 2016 foi realizado em Campinas/SP o 1º Congresso Internacional de Educação Infantil da Unicamp e 1º Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe (UDUAL). Nesse evento, estiveram presentes os representantes de muitas Unidades Federais e, na ocasião, ficou decidido que o dia 10 de outubro seria o dia em que todas as Unidades se mobilizariam em defesa das Unidades de Educação Infantil e dos direitos das crianças. No encontro mencionado foi defendida a necessidade de uma educação gratuita, laica e de qualidade nas Unidades Federais, o que remonta ao debate acerca das dificuldades financeiras e de recursos humanos que tem assolado as Unidades de Educação Infantil no que diz respeito a perspectiva de sua manutenção. Nessa direção, o Congresso tornou-se um espaço de diálogo entre as diversas Unidades Federais para unirem suas forças por reivindicações e defesa do espaço da Educação Infantil.

A partir dessa motivação, a equipe gestora da Unidade em que foi realizado o estágio concentrou suas ações na mobilização da comunidade escolar e da sociedade de Santa Maria para a defesa e luta pelos direitos das crianças. Esta tese está fundamentada no princípio de que a Unidade proporciona e desenvolve os direitos das crianças e que sua precarização e fechamento privariam as crianças do mesmo. Por este motivo, a gestão escolar da Unidade promoveu e segue promovendo movimentos de mobilização junto à comunidade local.

2 | GESTÃO ESCOLAR

No contexto do estágio pode-se observar e refletir sobre a gestão escolar sendo necessário um aprofundamento teórico. A Gestão Escolar não se refere somente a uma palavra, mas diz respeito a uma concepção e a uma maneira inovadora de se pensar a antiga administração escolar. Verificando o contexto histórico da educação constata-se que a nomeação administração estava totalmente interligada aos processos da industrialização.

Esse se caracterizava por uma compartimentalização de tarefas, contendo uma detenção máxima do poder que se desintegrava em pequenas funções a serem desenvolvidas pelos indivíduos em uma área específica. Na década de 70 e 80 do século XX teve início uma discussão teórica no Brasil provocada pelo movimento de redemocratização que, por sua vez, possibilitou uma ampliação na autonomia referente ao regime político do país. A década de 90 foi demarcada pela universalização do ensino que até então estava ao alcance das classes mais favorecidas. Como marco desta década no contexto mundial temos o documento intitulado Educação: um Tesouro a Descobrir, que teve como

coordenador Jacques Delors¹ e neste elabora os quatro pilares para a educação. O documento contém uma política mundial construída pela equipe da UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI e se constitui como uma política mundial. A referida política repercutiu de maneira efetiva também no contexto brasileiro na formulação de leis para o aprimoramento e preparação da educação para o novo século que iria se iniciar.

Neste interím, a concepção de gestão escolar começa tomar acento especial. A gestão escolar se compara a lógica da empresa, pois ao se passar para o século XXI acontecem grandes mudanças na sociedade tendo como um dos fatores os avanços tecnológicos. Ao focar a gestão escolar e não a administração se chega ao conceito, de que todos contribuem para o andamento e processo de maneira democrática no contexto em que se encontram. Destaca-se uma descentralização do poder como também o empreendedorismo pessoal e grupal. Ao tratar do conceito de gestão depara-se com a sua abrangência. Em relação a tal abrangência, temos o estudo realizado por Lück (2006) em seu livro *Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional*. De acordo com a autora:

No contexto da educação brasileira, tem-se dedicado muita atenção sobre a gestão do ensino que, como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do atendimento de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa (LÜCK 2006, p. 23).

Ao tratar de uma visão global, Lück (2006) apresenta a gestão como uma forma de concepção que não fragmenta os processos e a distribuição de tarefas, a fim de que se possa desenvolver um trabalho de forma orgânica e abrangente.

A partir deste contexto histórico e teórico de gestão justifica-se as ações realizadas na Unidade em que foi realizado o estágio. Todas estas, foram frutos de uma movimentação de gestão, de conscientização a toda comunidade escolar e de Santa Maria, pontuando que todos são responsáveis pelo bom andamento da escola como também a defesa pelos direitos condizentes ao ser infantil.

3 | POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao revisitarmos a história da Educação Infantil, fica visível sua trajetória marcada por constantes lutas pela garantia de direitos da criança e da infância. Isso, em parte se deve a uma função assistencialista assumida nos primórdios das ações voltadas à educação das crianças. Função esta que, com o passar do tempo foi sendo revista e atualizada nas políticas que regem a educação até vermos o reconhecimento de sua função no âmbito do educar e não somente em relação ao cuidar.

Na Constituição Federal de 1988, encontra-se, no artigo 227, assegurado o

direito da proteção universal da criança como também seu direito à educação.

No capítulo II, na seção I, encontramos, nos artigos 205 a 214, toda uma elaboração acerca das políticas que tangem a educação. No contexto destes artigos, entende-se que o Estado reconhece a Educação Infantil como seu dever e como um direito social das crianças. Este é, portanto, o primeiro passo que foi dado em relação aos seus direitos.

No Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8.069, vemos, pela primeira vez de forma concreta, o reconhecimento pelos direitos das crianças. Nesta Lei, é novamente fortalecido o direito à educação na seção I art. 205 a 214, que coloca a educação como fator que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana. Nestes artigos, ainda fica bem presente a questão da “igualdade de condições para o acesso a permanência na escola” (inciso I do art. 206). E ainda no art. 206 o inciso IV trata da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos acompanhar as constantes modificações no âmbito da Educação Infantil (EI). Foi a partir desse documento que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Seguindo a perspectiva histórica, interessa apontar que, em 1998, foi promulgado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que teve como objetivo ser um guia para o professor, respeitando as individualidades regionais e culturais, de maneira a atender as crianças em suas necessidades pessoais e específicas:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, RCNEI, 1998).

Ao citar “concebido” supõe-se que este foi fruto de muito estudo, sendo construído por pessoas qualificadas que buscaram compreender as crianças em suas necessidades de modo a corresponder aos seus direitos como cidadãos.

Vê-se que novas políticas passam a demarcar as ações do campo da educação infantil no país, sendo que a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, institui pela primeira vez diretrizes nacionais de Educação Infantil. Essas diretrizes constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos na educação infantil. Esta resolução foi revisada e promulgada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, sendo aperfeiçoada e complementada. Já na Resolução nº 2 de 19 de abril de 1999, é colocada como lei a formação para os professores que atuam na docência. Nesta pesquisa se colocou em relevância a formação do docente atuante na educação infantil. A referida Lei resolve que esses profissionais devem

ter a formação mínima do curso normal em ensino médio. Também estabelece competências a serem desenvolvidas por tais profissionais em sua formação. Nesse contexto também vemos a preocupação com o atendimento diferencial na educação, ou seja, fica em evidência a emergência da inclusão escolar como perspectiva a ser amplamente adotada pelos profissionais no presente. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui a educação para a educação especial na educação básica. Como parágrafo único descreve:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (CNE, CEB, 2001).

Na forma da Lei, esta resolução coloca a educação especial e sua inclusão na escola como direito de toda criança com necessidades singulares, supondo as escolas uma adequação e qualificação nos profissionais e nos espaços da escola. Essa resolução também resolve sobre a qualidade do atendimento dessas crianças, o que remete à flexibilidade nas adaptações curriculares e temporais de educação.

Considerando aos últimos anos, precisamente em 2009, foi acrescentado à LDB o artigo com redação dada pela Lei nº 12.014/2009, de seis de agosto. Este trata dos profissionais da educação e propõe a formação de profissionais qualificados para atender os diferentes níveis da educação. Referente à educação Infantil, constatamos, a partir do resgate histórico, que não era – e não é até hoje - exigido a graduação para os profissionais que atuam com as crianças, sendo requisito para a atuação a formação no Curso Normal de Nível Médio.

Contudo, durante muito tempo nenhum tipo de formação era exigido, sendo esta levada em consideração somente como possibilidade de assistência, e não de cuidado e educação. Como base teórica importante na luta pelos direitos das crianças, também temos o documento intitulado: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. Este teve sua primeira edição em 1995 e sua segunda edição em 2009.

O documento traz de forma bem exemplificada, doze direitos das crianças, em duas partes. Na primeira parte contempla o funcionamento da escola, direcionando ações a serem adotadas especificamente com as crianças. Na segunda parte explicita “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (BRASIL, 2009 p.7).

Em 2013 vemos diversas alterações de artigos da LDB, com redação dada pela Lei nº 12.796, promulgada em quatro de abril daquele ano. Entre eles, citamos os artigos 29, 30 e 31, os quais tratam da contextualização da Educação Infantil, sua função, carga horária e idade referente. Também encontramos instigantes metas da

educação brasileira no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, Lei 13.005), para a educação infantil:

Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2014, p. 10).

Nessa meta vê-se que a Educação Infantil teria prioridade, ou seja, “centralidade” para garantia do atendimento, visto que uma das metas é aumentar a oferta de vagas para crianças entre zero e cinco anos. Vê-se que, embora já se tenha alcançado muitas melhorias e reconhecimentos no âmbito da Educação Infantil, há ainda algumas metas a serem atingidas para se qualificar ainda mais as ações de educar e cuidar na Educação Infantil.

No contexto do corte de investimento na educação levantaram-se interrogações, a respeito destes direitos conquistados e os que ainda se deseja conquistar. Na unidade em que foi realizado o estágio ainda não há um quadro insuficiente de professores efetivos e esta nova política que está em tramitação, propõe um congelamento de oferta de vagas para professores efetivos durante 20 anos. Nessa direção se presume um sucateamento das instituições públicas.

Considerando essa possibilidade, a Unidade vem promovendo as reivindicações na área da Educação Infantil, lutando por “nenhum direito a menos” para as crianças, no sentido da educação pública, gratuita e de qualidade que as Unidades procuram proporcionar às crianças.

4 | METODOLOGIA

Em um primeiro momento foi realizada a observação do contexto da unidade federal de educação infantil, sendo colocado acento nos movimentos de gestão. Também foi realizado o registro das vivências de estágio em um diário de campo. Pela situação emergente da luta pelos direitos da criança optou-se como objetivo compreender como as políticas que embasam a Educação Infantil no Brasil repercutem na organização pedagógica e no funcionamento da Unidade de Educação Infantil.

Para isto a pesquisa foi realizada através de um estudo documental das leis que garantem os direitos das crianças em relação à educação infantil, sendo estes os critérios de seleção das políticas. A opção por analisar somente as resoluções e não os pareceres, se deu em razão do tempo e pelo motivo de os pareceres precederem a construção da resolução. Este estudo objetivou a compreensão dos

direitos que estão sendo reivindicados. Estas reivindicações se mostram como um movimento autêntico de gestão democrática, para abranger este aspecto a pesquisa envolveu a revisão bibliográfica de Lück (2006) e de Klaus (2016) como subsídios para compreender a história e a função da gestão escolar.

Posteriormente foi elaborado juntamente com a gestão da unidade um questionário referente ao “Dia D em Defesa das Unidades Universitárias de Educação Infantil e dos Direitos das Crianças”, para os pais. O questionário contemplou as seguintes perguntas: a) Como foi o seu envolvimento com esta mobilização proposta pela Unidade? Você se sentiu/se sente motivado (a) a participar? b) Qual a sua compreensão com relação ao que está sendo reivindicado? Você considera que esta mobilização foi/está sendo importante? Por quê? Este questionário objetivou analisar o engajamento das famílias como parte da gestão escolar, como também sua compreensão com os movimentos realizados pela unidade. As questões foram enviadas via agenda para todas as famílias e também pelo e-mail da Unidade, totalizando 137 questionários.

Tivemos o retorno de 27 questionários respondidos, dos quais somente um foi respondido via e-mail (20%) e 5 questionário foram entregues sem resposta (4%); os demais questionários no total de 105 (78%) não deram retorno.

Para ilustrar a realização dos questionários apresentamos o gráfico 1 a seguir:



Gráfico 1 - Engajamento das famílias

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Os dados recolhidos a respeito dos questionários foram analisados na perspectiva qualitativa, considerando a subjetividade dos indivíduos na opção e liberdade de consentimento por responder ou não aos questionários.

O presente estudo tem o intuito de contribuir com a discussão e mobilização em defesa das Unidades Universitárias de Educação Infantil e dos direitos das

crianças, para que o acesso à educação infantil pública continue sendo garantido.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio na Unidade Federal em Santa Maria, se realizou em um contexto atual que envolve questões de política educacional, como também dos direitos das crianças. Para a compreensão da gestão, escolar foi de suma importância acompanhar as movimentações realizadas. Estas iniciaram desde a preparação para o dia D que incluiu a reunião inicial com as famílias, o desenvolvimento das atividades com as crianças, o empenho de todos, até a realização da mobilização no dia 10.10.2016.

Todos os que participaram das ações demonstram sentir-se parte da gestão da escola, engajando-se e fazendo a sua parte. A direção e coordenação pedagógica iniciaram convidando as famílias para uma reunião que tinha como pauta principal conscientizá-los do contexto em que a unidade está vivendo e as ações que seriam propostas. Nesta reunião pode-se vivenciar a união da família e escola em uma gestão democrática. Os pais participavam ativamente das discussões trazendo ideias e suas experiências pessoais. Dentre estes que estavam presentes, alguns pais testemunharam que já “lutaram” pela institucionalização da Unidade e que estavam dispostos a lutar novamente para que a escola continue exercendo seu papel de promover educação infantil pública e com qualidade.

Posteriormente na reunião das professoras foram sorteados os 12 direitos das crianças, baseados na política dos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009). Foram destacados dois direitos para cada turma, excetuando a turma vermelha (quatro meses a um ano e cinco meses) que fizeram uma ação diferenciada com todos os direitos pela questão da idade, mas considerando-os também protagonistas neste processo. As professoras como mediadoras conscientizaram as crianças de seus direitos e o contexto que a Unidade está vivendo. As crianças, por este motivo estão vivamente conscientes do que se trata essa “luta”. Neste sentido foi-se vivenciado a manifestação das crianças de uma das turmas, que no dia D pela manhã saíram pela Universidade, com os cartazes e panfletos confeccionados por elas, para distribuir como conscientização da comunidade acadêmica. As próprias crianças explicavam as pessoas: “Pelos direitos das crianças para que não fechem nossa escola”. Elas foram até o centro de educação onde dispuseram os cartazes divulgando a sua reivindicação. A respeito da análise do engajamento das Famílias, os 27 questionários respondidos, em suma descrevem um engajamento e conhecimento a respeito das ações realizadas pelos direito das crianças. Destes 27 questionários somente um descreve não ter participado das movimentações, mas estar apoiando as ações. Como exemplo é

citado a Família 24:

Antes da reunião, eu não tinha nem ideia dessa situação, não imaginava que isto estava ocorrendo e o quanto prejudicaria tantas pessoas. O que está sendo reivindicado é o não fechamento das escolas infantis nas universidades federais/ estaduais estas escolas não apenas são importantes para as crianças e suas famílias, mas também para os profissionais que atuam na instituição e o grande potencial de estudos e aprimoramento de pesquisas nesse ambiente á alunos e professores de diversos cursos universitários. Acredito que a nossa mobilização será relevante sim, e que não acabará aqui, se por um acaso não ter sido eficaz para a solução.

Na resposta desta família, percebemos o quanto se interessou pela causa da Unidade, e o quanto a reunião foi esclarecedora e motivadora. Esta família também demonstra reconhecer o valor e o desempenho da escola também no âmbito acadêmico.

A família 27 demonstra seu interesse e estudo a respeito das mobilizações:

Compreendo que as restrições e novas normativas em relação a educação infantil evidenciam um retrocesso no processo de ampliação ao acesso e a qualidade da educação infantil. Essas ações mostram o descaso que a educação, em um todo, poderá vir a passar. Além disso creio que o desconhecimento e a falta de mínimas noções de coerência das atitudes que vem sendo tomadas, configuram-se como um ato de violência às crianças e os seus direitos. A reivindicação faz juz a direitos conquistados e que ainda não são suficientes, mas que são capazes de manter minimamente as Unidades de educação infantil junto as universidades. Para além disso sua importância se dá no âmbito do envolvimento de pais e crianças em um ato democrático e político. É preciso que desde pequenos tenham consciência da potência de vida e da multiplicidade como ato de afirmação política. Unidades como o Ipê são espaços fundamentais não somente para as crianças, mas aos projetos que são desenvolvidos junto às universidades.

Esta família contribui com sua compreensão sobre o assunto em discussão e coloca como relevância os processos democráticos realizados na escola. Outro ponto interessante que pontua em sua resposta e o fato de descrever que os direitos conquistados para as crianças ainda não são suficientes, principalmente aquelas que estão na Unidade, e que até mesmo estes direitos estão sendo colocados em vacilação.

Com isto pode-se observar como as políticas públicas de educação infantil impactam no funcionamento das instituições de ensino e das Unidades Federais. Através da pesquisa realizada e o acompanhamento das ações como também do contexto, pode-se constatar que todos os movimentos realizados em prol dos direitos das crianças têm seu fundamento nos processos políticos nacionais. Deste modo as políticas impactam sim na gestão escolar, que vista em seu contexto democrático integra direção, coordenação professores, crianças funcionários e famílias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acessado em 20 de out de 2016.

BRASIL. MEC. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacional de educação infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm acessado em 02 de nov. de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 12 ed. 2016.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf acessado em: 28 de out de 2016.

BRASIL, MEC/SEF/COEDI. **Política nacional de educação infantil**. Dezembro de 1994.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> acessado em: 28 de out de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** Lei nº 10. 172 de 09 de janeiro de 2001 Disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm acessado em: 03 de nov de 2016.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acessado em 28 de out de 2016.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acessado em: 28 de out de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 1 de 7 de abril de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> acessado em: 01 de nov de 2016.

BRASIL. **Resolução CEB nº2 de 19 de abril de 1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acessado em: 01 de nov de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 03 de nov de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 1 de 20 de ago de 2016**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf Acessado em: 03 de nov de 2016.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KLAUS, Viviane. **Gestão e educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2016.

AS INTERFACES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE BRAGANÇA, PARÁ

Data de aceite: 02/12/2018

Irani de Almeida Farias

Universidade Federal do Pará
Bragança-Pará

Francisco Pereira de Oliveira

Universidade Federal do Pará
Irituia-Pará

Raul da Silveira Santos

Universidade Federal do Pará
Belém-Pará

Juliana Patrícia Saldanha de Souza

Universidade Federal do Pará
Santa Luzia-Pará

Neivaldo Santana Cruz

Viseu-Pará

RESUMO: O presente estudo objetivou investigar as interfaces da coordenação pedagógica na Educação Infantil com viés para os desafios e numa escola pública do município de Bragança, estado do Pará. O estudo parte da pergunta: como ocorre a ação pedagógica da coordenação numa escola pública de educação infantil? Quais os seus reais desafios no processo de ensino e de aprendizagem? Quais têm sido as perspectivas da coordenação pedagógica na Educação Infantil pública? O processo metodológico se resguarda na

pesquisa da abordagem qualitativa, com o uso do instrumento questionário com perguntas abertas e fechadas e a análise documental do Projeto Político-Pedagógico. Aquele foi aplicado a coordenação pedagógica e a sete professoras da Escola em questão, e, por conseguinte, as análises ocorreram por meio do conteúdo das falas das entrevistadas. O estudo revela que na concepção da Coordenadora Pedagógica e de algumas professoras, a ação pedagógica é cumprida, embora, haja relatos de outras professoras que nem sempre há o cumprimento das reais funções. Os principais desafios são: a) questões burocráticas que dificultam os processos de ação pedagógica, e; b) a coordenação ainda fica mais no campo teórico que prático. A principal perspectiva é de que há necessidade de sair mais do campo teórico e realizar mais prática na condução da coordenação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Pedagógica. Educação Infantil. Escola Pública

ABSTRACT: This study aimed to investigate the interfaces of pedagogical coordination in preschool with bias for the challenges and in a public school in Bragança, state of Pará. The study starts with the question: how does the pedagogical action of coordination occur in a

public school of education? childish What are your real challenges in the teaching and learning process? What have been the perspectives of pedagogical coordination in public early childhood education? The methodological process is safeguarded in the research of the qualitative approach, using the questionnaire instrument with open and closed questions and the documentary analysis of the Political-Pedagogical Project. That was applied to the pedagogical coordination and to seven teachers of the school in question, and, therefore, the analyzes took place through the content of the interviewees' speeches. The study reveals that in the conception of the Pedagogical Coordinator and some teachers, the pedagogical action is fulfilled, although there are reports of other teachers that there is not always the fulfillment of the real functions. The main challenges are: a) bureaucratic issues that hinder pedagogical action processes, and; b) coordination is still more in the theoretical than practical field. The main perspective is that there is a need to leave the theoretical field more and perform more practice in conducting pedagogical coordination.

KEYWORDS: Pedagogical Action. Child education. Public school

1 | INTRODUÇÃO

A educação nos dias atuais, possui uma diversidade que deve ser levada em consideração no processo de escolarização formal; em especial, nas escolas públicas brasileiras. Nesse cenário, segundo Lück (2004), as instituições públicas, a administração, a supervisão e a orientação escolar são áreas que contribuem no processo de organização do fazer educacional. Certamente, essas funções estão inter-relacionadas, mas todas possuem papéis peculiares, com suas etapas e dimensões que se entrelaçam; entre essas funções, está a coordenação pedagógica escolar.

De forma específica, Oliveira & Guimarães (2013, p. 102), ressaltam que “a coordenação pedagógica assume o papel de auxiliar o aluno na formação de uma cidadania crítica e a escola na organização e realização do projeto político-pedagógico, para o desenvolvimento de um trabalho competente”.

Nesse viés, a coordenação se compromete com a escola a fim de buscar melhorias para o espaço e corrobora no processo de ensino e de aprendizagem da criança. Dessa maneira, para que o papel do professor tenha êxito, a equipe técnica deve possuir ações pedagógicas que orientem e deem suporte aos professores nas suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, despertem nos alunos uma aprendizagem eficaz.

A educação infantil, deve levar em consideração a construção do conhecimento produzido pela criança, sendo o educador seu principal mediador, possibilitando, assim, independência e autonomia. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), N° 9.394/96:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Portanto, faz-se necessário formações continuadas e acompanhamento pedagógico por profissionais que possam dar suporte as práticas e as atividades de ensino, e esses aspectos têm sido de responsabilidade dos/as coordenadores/as pedagógicos/as das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, levantam-se as perguntas: como ocorre a ação pedagógica da coordenação numa escola de educação infantil pública no município de Bragança, segundo a concepção da coordenadora e das professoras? Quais os seus reais desafios no processo de ensino e aprendizagem? Quais têm sido as perspectivas de coordenadora pedagógica na Educação Infantil pública?

As principais hipóteses dizem respeito de que a coordenadora pedagógica contribui na facilitação do trabalho pedagógico das professoras, por meio de orientações das práticas e com a realização de formações continuadas para as professoras da Educação Infantil na Escola em questão. No entanto, essas práticas são falhas à medida que os desafios são postos e não são superados em função da ausência de iniciativa administrativa e burocrática.

Compreendendo que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, esta pesquisa se propôs a investigar as ações da coordenação pedagógica, os seus desafios e suas perspectivas na Educação Infantil pública da Escola Rio Caeté, município de Bragança, estado do Pará. Além disso, este trabalho busca refletir sobre a prática pedagógica da coordenadora, bem como seus desafios e suas perspectivas na escola em questão.

2 | PERCURSO TEÓRICO: ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A COMPREENSÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Um recorte do funcionamento da Educação Infantil no Brasil

A criança, no contexto contemporâneo, assume um papel importante no processo de constituição da sociedade, embora a criança seja vista com novos olhares, ao nos deslocar para a construção histórica voltada para a Educação Infantil, nos deparamos com a ausência de compromisso para com a infância. O que é destacado por Hermida (2007, p. 141) quando que há uma política assistencialista voltada para infância.

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento da infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área tornassem desnecessária, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

Ainda que houvesse uma política voltada para a infância, é possível dizer que não havia uma preocupação em torno da formação do sujeito que iria educar as crianças, tampouco um material articulado para se trabalhar com os alunos. Já nos anos oitenta no Brasil, houve a mobilização popular em torno do direito do cidadão brasileiro e para uma educação voltada para a infância. Silveira (2000) ressalta que a infância está ligada a ótica adulta e a uma sociedade que está sempre em movimento e se modifica conforme os paradigmas do contexto.

Nessa perspectiva de luta por direito houve a implementação da Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Emendas Constitucionais de Nº 14/96, Nº 53/2006 e Nº 59/2009. A partir daí, o ensino passa por uma configuração a fim de garantir o direito à educação para todos.

Em 1996, foi sancionada a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, na qual a Educação Infantil tornou-se nível de ensino. O Art.4º enfatiza que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-escola; b) Ensino fundamental; c) Ensino médio” (BRASIL, 1996).

Por meio da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a infância teve seu reconhecimento. De acordo com Kramer (2009, p. 12-13), esse reconhecimento surgiu a partir de fatores que corroboraram para o cuidado e importância da criança:

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação a democratização do acesso expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas e à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino, mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais.

De acordo com a LDB Nº 9.394/96, Art. 6º, a proposta de ensino voltada para a Educação Infantil deve considerar princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades. No entanto, havia a necessidade de formação de professores e de profissionais que orientassem os professores a desenvolver suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) assumiu o compromisso de desenvolver esses princípios éticos e, para isso, elencou metas

para que todos os docentes obtivessem cursos específicos do Ensino Superior em Pedagogia, para formar sujeitos que pudessem trabalhar com o público alvo da Educação Infantil.

Porém, a falta de recursos financeiros dificultava a execução das metas elencadas no PNE. Por meio de reivindicações realizadas pelos movimentos sociais em 28 de dezembro de 2006, o governo publicou a Medida Provisória. Essa Medida Provisória garantiu que o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais (FUNDEB), abrangendo toda a educação básica. Logo, a Educação Infantil passou a ser financiada pelo Ministério da Educação e os repasses se tornaram obrigatórios aos municípios, estados e Distrito Federal.

A Educação Infantil no Brasil sofreu grandes transformações possibilitando mudanças no Ensino. Para Gênova, Leite & Souza (2013, p. 1):

O desenvolvimento infantil vem sendo cada vez mais estudado pelos educadores, principalmente por aqueles profissionais que trabalham com a educação infantil, ela tem se expandido nos últimos tempos, onde a sociedade está mais consciente da importância das experiências da primeira infância.

Com as mudanças no ensino, a Educação Infantil nos dias de hoje possui duas etapas que transitam em dois espaços, e são organizadas da seguinte forma: para as crianças de 0 a 3 anos de idade, é ofertada a creche; para as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos a oferta dar-se na etapa da Pré-Escola e em prédios próprios ao atendimento desta. Nesse viés, as crianças da Educação Infantil devem construir habilidades para se integrarem às etapas, com a necessidade de desenvolverem suas estruturas físicas e psíquicas, bem como as habilidades sociais. Logo, necessitam-se de cuidados para que os educandos dessas etapas consigam interagir e avançarem em suas conquistas.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresenta seis direitos de aprendizagem, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, por sua vez, foram delineados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas quais já se preconiza que as crianças deveriam aprender e desenvolverem-se a partir desses princípios. Faz-se, neste momento, uma ressalva de que não é objetivo do presente estudo discutir essas diretrizes e parâmetros, pois o objeto é a atribuição e o fazer da Coordenadora Pedagógica.

2.2 A Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica na Escola

A educação infantil, que saiu de um olhar assistencial e passou a compor políticas de configuração do ensino, vem para garantir o direito de todas as pessoas, seja criança, adolescente, adulta e idosa. Outrossim, os profissionais que nela

trabalham devem se atentar às especificidades de cada criança.

A criança é tida como aquela capaz de sentir sensações, sonhar e adquirir conhecimentos. Para Damazio (1991, p. 31), “a criança se expressa por meio de seus brinquedos, a invenção é prazer, o viver se resume em descobrir, sua linguagem e a vida se mesclam numa relação vital e completa”.

A Educação Infantil é uma peça-chave para que a criança se desenvolva, porque é por meio dela que se inicia a construção da identidade e da autonomia dos futuros alunos do Ensino Fundamental e Médio. A ação do coordenador é indispensável, pois, segundo Rosário (2014, p. 12-13), “o coordenador deve compreender o desafio de todos os envolvidos nesse processo [...], sua atuação mais eficaz se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre sua função”. O coordenador precisa compreender seu papel e realizar atividades junto às professoras para que haja um bom convívio, e cumplicidade, entre a equipe que compõe o ensino na Educação Infantil. Percebe-se, portanto, que a coordenadora pedagógica da Educação Infantil deve ser uma profissional que tenha, entre tantas habilidades necessárias, iniciativa e, principalmente, conheça a realidade dos alunos.

Então, quem é esse/a profissional? Sem a pretensão de responder, Libâneo (2001), destaca de forma objetiva que o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem que sejam capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. Franco (2008, p. 128) enfatiza que “[...] essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos”. Acredita-se que a complexidade dessa profissão também se deve à formação desses profissionais que, algumas vezes, recebem uma formação inadequada ou insuficiente.

Por fim, à vista do que foi levantado, considera-se que o papel da coordenadora pedagógica na Educação Infantil é o de favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, no qual se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar.

3 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1 Área de Estudo

A Escola Municipal Ensino Infantil Fundamental Rio Caeté está localizada na rua Oliveira Pantoja, no bairro do Riozinho, no município de Bragança – Pará (Figura

1). A escola atende alunos da Educação Infantil e aluno do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A Escola tem 188 alunos matriculados na Educação Infantil e 228 no Ensino Fundamental. Esses alunos são oriundos das áreas periféricas e do campo do município de Bragança.



Figura 1. Mapa de Localização com destaque para a Escola Rio Caeté, bairro do Riozinho, no município de Bragança, nordeste do Estado do Pará. (Fonte: Monteiro, 2019).

3.2 Coleta de Dados

A abordagem de pesquisa para a pesquisa é de cunho qualitativo, segundo Minayo (2009, p. 21): “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Para coletar as impressões e concepções sobre o papel da Coordenadora Pedagógica da referida Escola, foi utilizada a técnica de entrevista diretiva por meio de questionários, resultado em um total de dois questionários, sendo um para a coordenadora e outro para as professoras.

A amostragem foi composta por 10 professoras (P1, P2, P3...), sendo que uma delas desistiu de participar da pesquisa, e 01 (uma) Coordenadora Pedagógica (CP). O critério de seleção da Professoras se deveu a: 1) ser professora da Escola objeto da pesquisa; 2) ser professora de Educação Infantil; 3) apresentar disponibilidade para participar da pesquisa.

Ainda, foi realizada a consulta do Projeto Político-Pedagógico para entender o processo de escolarização que é pensado para a Educação Infantil, assim como identificar o processo didático-pedagógico planejado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras na referida escola.

O tratamento dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo, sendo essa análise a mais viável para interpretação do conhecimento pesquisado. Segundo

Chizzotti (2008, p. 115), é por meio da “análise de conteúdo que se constrói um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio de unidades elementares”. Houve ainda a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da Escola em questão.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A Função de Coordenação Pedagógica: as vozes das Professoras da Educação Infantil

A Coordenação Pedagógica, na última década, tem recebido, entre os teóricos, a competência para orientar, supervisionar e trabalhar a formação de pessoas em serviço, em especial, na formação continuada para professores. Nesse campo de discussão, Perrenoud (2002, p. 169) traduz esta ideia afirmando que “não é possível formar professores reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas”.

Assim sendo, entende-se que a atribuição da coordenação pedagógica se inicia desde o processo de planejamento até a sua concretude na formação e orientação dos profissionais da escola. Bem aliado a esse pensamento, Almeida & Placo (2001, p. 22), de forma objetiva, traz as principais atribuições da Coordenação Pedagógica:

[...] mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibilizar recursos para modificá-la.

Apartir dessas definições e entendimento das atribuições, perguntou-se: “*Como você descreve as práticas da Coordenação Pedagógica na escola em que você trabalha?*”. As respostas demonstraram que a coordenadora, quando “solicitada” e “de acordo com o objetivo da escola”, faz suas inferências, como se pode observar nos discursos abaixo:

A coordenação quando solicitada, busca atender as dificuldades voltadas para o processo de aprendizagem (PROF6).

Ocorre de acordo com o objetivo da escola, orientando e supervisionando o trabalho do professor (PROF1).

Perguntou-se ainda à coordenadora pedagógica: “*Qual o seu papel na Educação Infantil na Escola Rio Caeté, Bragança-PA?*”. A resposta demonstra uma convergência em relação às respostas das professoras.

O papel de motiva-las e acompanhar para que seja garantida a proposta curricular

para a educação infantil que é a exploração das experiências e descobertas desse nível; tudo de forma lúdica e prazerosa (CP).

A PROF5 caracterizou o papel da coordenadora pedagógica como o de alguém que minimiza os conflitos no ensino. Já a PROF1 ressaltou que a coordenadora atende aos objetivos da instituição escolar. É perceptível que a fala das professoras está em sinergia com a fala da coordenadora, sendo que essa última ressalta seu papel na Instituição é o de motivar e acompanhar os professores para que a proposta para a Educação Infantil seja implementada.

Corroborando com as ideias acima, Rosário (2014) destaca que a construção do conhecimento ocorre com a união da coordenação pedagógica, direção escolar e educadores. Além disso, é importante ressaltar que, com base na fala Professoras entrevistadas, a coordenadora também cumpre seu papel pautado também nas questões técnico-burocráticas que são consideradas necessárias para o desenvolvimento das atividades nessa função.

Em outra pergunta, as professoras foram questionadas da seguinte forma: “*Como ocorre relação entre as professoras e coordenadora da escola rio caeté?*”. Algumas respostas divergiram, como se pode observar nas seguintes falas:

O que se refere a relação pessoal é normal, porém voltando para o profissional, deixa a desejar em muitas situações, pois as vezes o coordenador se compromete com os trabalhos burocráticos, deixando o pedagógico sem orientação (PROF7).

A outra Professora, argumentou que:

É uma relação harmoniosa e de confiabilidade, colaborando para o desenvolvimento do trabalho, pois sempre há troca de *experiência entre ambos* (PROF1).

As respostas apontam que a “relação pessoal é normal” e, complementarmente, elas argumentam que “*o coordenador se compromete com os trabalhos burocráticos*”, enquanto a outra (PROF1) concorda quando diz “*relação harmoniosa e de confiabilidade*”, porém diverge ressaltando “*sempre há troca de experiência entre ambos*”. Ou seja, os pontos em comuns são essenciais para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e os pontos divergentes, certamente, devem-se devido a alguns fatores como: a escola possui nove professoras da Educação Infantil e apenas uma Coordenadora Pedagógica para atender a comunidade escolar.

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar o que Libâneo, Oliveira & Toschi (2011, p. 342) enfatizam:

O Coordenador Pedagógico ou professor-coordenador, coordena, acompanha assessora, apoia, e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas.

Isto é, são tantas as atribuições para uma só profissional na Escola Rio

Caeté e, certamente, haverá ausências em algumas das etapas/atribuições. Complementarmente, quis saber: “*Quais as atividades realizadas pela coordenadora para o ensino na escola Rio Caeté?*”. Interessante que as respostas apontam exatamente para as reais atribuições da coordenadora.

Orienta a elaboração de projetos; estruturação do PPP da escola; realiza rotina no pátio da escola; avalia a elaboração dos pareceres (PROF6).

Reuniões pedagógicas, jornadas, planejamento e apresentações em datas comemorativas através dos projetos (PROF3).

É perceptível, por meio das falas das professoras, o discurso de que as atividades da coordenadora englobam reuniões, elaboração de projetos que contemplam as turmas, dentre outros. Para Vieira (2002) e Almeida (2003), o trabalho do coordenador está diretamente ligado à formação continuada. Em outras palavras, as orientações contribuem nas ações das professoras na Escola Rio Caeté.

4.2 Desafios e Perspectivas da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil no Município de Bragança - Pará

Rosário (2014) acredita que o/a profissional da coordenação deve compreender a essência do trabalho dos/as professores/as para que sua prática didático-pedagógica tenha clareza e objetividade no que se propõe ao ensinar.

Para conquistar essa essência ressaltada por Rosário (2014), a coordenação deverá ficar à frente de desafios e perspectivas que corroboram com a função docente. Perguntou-se: “Como você descreve as práticas da Coordenação Pedagógica na Escola em que você trabalha?”. A resposta demonstrou outros elementos que até então não estavam claros, por exemplo, o suporte ao desenvolvimento dos estudantes, como se percebe no discurso:

Acompanhar o desempenho dos alunos, o processo de ensino aprendizagem; dando por vezes suporte aos professores para que esse processo aconteça, mas a coordenação da escola vai além disso, são muitas funções que fogem do papel principal, mas é válido, pois tudo que fazemos na escola tem o mesmo intuito (CP).

A (CP) descreve a sua missão dentro da Instituição Escolar por meio da sua prática, porém, é notória a compreensão desse processo como algo dinâmico. E, ressalta que os desafios de sua missão, muitas vezes, fogem de seu papel principal, mas acrescenta que é positivo, avaliando que é para a melhoria do ensino naquela unidade escolar. E, ainda enumera que:

Rotinas pedagógicas realizadas no pátio da escola, orientação individual e coletiva para o trabalho docente (CP).

Em sintonia, a PROF2, descreve o que a Coordenadora realiza:

Paradas de mobilização, estudo teórico baseado no diálogo e construção conjunta de conhecimento, para enfim atender as expectativas e demanda de nossa escola.

Vasconcellos (2002, p. 87) declara que o papel da coordenação pedagógica, nos dias atuais, não há mais “o dedo duro, o leva e traz, [...], não é o burocrata”. O coordenador é, por sua vez, segundo Vieira (2002) e Almeida (2003), aquele que deve se preocupar com a formação do professor que está atuando diretamente com a sala de aula. Ou seja, esse profissional deve garantir a boa relação, conhecer os estudantes e motivar os professores a refletirem sobre suas práticas na busca por alternativas.

Nesse cenário de argumentação, a Coordenadora foi questionada com a seguinte questão: “*Qual relação à concepção de Educação adotada pela coordenação da Escola Rio Caeté, qual é seguida?*”. A resposta foi:

A escola trabalha numa perspectiva da concepção Freiriana, onde busca formar o aluno para a vida; sempre buscando o método dialógico para melhor relação formando um aluno que saiba seus direitos e deveres (CP).

A escola possui uma perspectiva freiriana pensada nas formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a Coordenadora, o documento que subsidia sua ação é o Plano Pedagógico Curricular da Escola. Além disso, perguntou-se: “*Quais são as principais formações realizadas para os professores da Educação Infantil na referida escola?*”.

A principal formação se dar através de seminário educacional que tem 3 etapas nos meses (abril, junho e outubro), formações voltadas para a matriz curricular bragantina para o nível infantil, e outros (CP).

Sobre a pergunta acima, as professoras responderam:

As formações são de cunho teórico, o que poderia também ser mais voltado para a prática docente (PROF3).

Não, deveria ser focado de forma efetiva o desenvolvimento dos alunos como também dos professores e uma melhor articulação com a família (PROF6).

Com base na fala da coordenadora, é perceptível que as formações possuem uma organização que ocorre em meses distintos, em que se busca trabalhar a matriz curricular voltada para a Educação Infantil. Porém, nota-se nos discursos das professoras que a mesmas não consegue sanar os desafios, quando ressaltam que necessitam de mais formações para a melhoria da prática em sala de aula. Dessa forma, entende-se que realizar formações continuadas para as profissionais da Educação Infantil é, certamente, complexo, pois é um público que trabalha com as fases do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo.

À vista disso, perguntou-se a coordenadora: “Como a coordenadora apoia os professores nas atividades de ensino?”. Foi mencionado o seguinte:

O apoio é diário, seja na logística dos eventos como acompanhamento de atividades e encaminhamentos para crianças com dificuldades de aprendizagem (CP).

Embora, haja um comprometimento por parte da Coordenadora, segundo seu discurso, percebe-se, a partir disso, que existem caminhos que dificultam o fazer pedagógico, como por exemplo, um ambiente que não possui um número suficiente de profissionais - como assistente social, psicólogo, dentre outros, o que, certamente, implica na função de coordenar. Isso também é referenciado na seguinte fala:

Valorização do profissional em termos salariais/profissão e na escola se tivéssemos mais apoio dos pais seria bom. Muitas crianças com dificuldade de aprendizagem. A família ainda deixa a desejar [...], os desafios são sempre pertinentes como articular os projetos pedagógicos, fazer formações com os professores, tentar transformar o ambiente escolar em um ambiente de aprendizagem. Por isso falar em educação é falar em processo contínuo (CP).

Esses desafios postos implicam diretamente nas atividades da coordenadora, pois apesar da força de vontade, a mesma se limita às exigências e desafios encontrados no local, bem como: a falta de reconhecimento e apoio por parte das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

Por fim, argumenta-se que a questão de pesquisa levantada foi capaz de gerar discussões que vão além do objeto estudado, ultrapassando os objetivos enumerados e propostos no presente estudo. No entanto, isso não encerra o debate e, por isso, levantam-se outras questões que poderão ser aprofundadas à medida que outros acadêmicos sintam necessidade desse olhar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrevistar as Professoras se percebeu que a função de coordenar está diretamente ligada às questões que vão além do técnico-burocrático, em que o auxílio às professoras pode construir práticas que favoreçam o processo de ensino e o desenvolvimento integral da criança.

Identificou-se que a Coordenadora realiza algumas atividades, como por exemplo, a) rotinas pedagógicas, b) orientação individual e coletiva, c) planejamento semestral e, d) elaboração de projetos para serem executados na instituição de ensino. No entanto, notou-se que há ainda algumas falhas, entre quais: falta de acompanhamento frequente nas atividades; ausência de inovação em atividades realizadas; falta de boas articulações com a família; ausência de formações continuadas que contemple a prática das professoras, saindo mais do campo teórico.

Na concepção da coordenadora, há motivação e acompanhamento dos espaços de ensino. Acredita-se, ainda, que conduz o fazer docente, por meio de formações continuadas e inovações nas práticas didático-metodológicas em sala de aula. Embora o espaço de ensino tenha apenas uma Coordenadora, é possível

construir elo com as professoras por meio do diálogo para que ambas possam sanar os desafios encontrados no espaço de ensino.

Torna-se válido ressaltar que as concepções mesmo divergindo em alguns momentos, tem-se a conclusão de que a coordenação pedagógica nessa Escola Pública cumpre com o seu papel pedagógico dentro das possibilidades e limites que lhe são impostos pelo sistema educacional de Bragança. Sua competência não está em discussão, mas está para além de olhar ou por olhar, onde suas incursões merecidamente reconhecidas e destacadas por dar conta de um ambiente escolar e número de profissionais e alunos considerado quase que insustentável para uma única profissional nessa função.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho., PLACCO, Vera Maria de Souza. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. Set. 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15/05/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**: Brasiliense, 1991. Educação infantil: Formação e responsabilidade/Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes, Maria Cristina Carvalho (orgs.). – 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GÊNOVA, Ana Cristina Saraiva. LEITE, Polliana Benassi Ribeiro De Souza. SOUZA, Italina Dalva Benassi: **A Educação Infantil No Contexto Atual**: Direitos E Perspectivas. 2019.

HERMIDA, Jorge Fernando. (org.) **Educação Infantil**: políticas e fundamentos. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: Arte do disfarce. 3 ed. Dois Pontos. Rio de Janeiro, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede** (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.

MONTEIRO, Rafael. **Arcgis**. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 Ed., 2009 Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Maria Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. R.C.C.E.S.A.R. v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Gestão Participativa: Em busca de uma escola pública de qualidade. E.M.EIF RIO CAETÉ. Bragança – Pará. 2018.

ROSÁRIO, do Daniely. **O papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil**. Curitiba, 2014

SILVEIRA, Jacira Cabral da. Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes. **(Dissertação de Mestrado)** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 13-21.

VIEIRA, Marili. **Mudança e sentimento**: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), PUCSP, 2002.

COM-POR EM JOGO: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-PERFORMER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 02/12/2018

Roberta Liz de Queiroz Sousa de Deus

Secretaria Municipal de Educação - Uberlândia-
MG

RESUMO: Este texto apresenta reflexões decorrentes da minha prática pedagógica, envolvendo experiências corporais com crianças de quatro a cinco anos. A prática aqui analisada ocorreu no ano de 2015, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG. Propus-me a ponderar acerca de registros audiovisuais e notas feitas em caderno de campo, das aulas coordenadas por mim e que envolveram procedimentos lúdicos na experiência corporal das crianças. A partir da reflexão suscitada por estes registros, outros temas, além do modo de estabelecer o encontro, abrolharam. Dentre estes temas estão: o jogo como território próprio ou como performance e a sua apropriação pelas crianças, a presença do acaso nos encontros, o modo de compartilhar a experiência com a comunidade, bem como o papel do adulto que coordena os encontros. Encerro, retomando a relação percebida entre o estado de atenção presente enquanto artista da cena e o modo de estar em jogo com as crianças. a investigação continua: o que surge

na convivência com um professora-performer?

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Professor-performer; educação infantil

COMPOSING IN PLAY: SOME TEACHER-PERFORMER EXPERIENCES IN CHILDREN EDUCATION

ABSTRACT: This text presents reflections on my pedagogical practice, involving corporeal experiences, with children from 4 to 5 years old. The practice, analyzed here, occurred in 2015, at a Municipal School of Early Childhood Education in the city of Uberlândia/MG. I proposed to ponder about audiovisual records and notes on the classes coordinated by me were analyzed. These classes involved playful procedures in children's bodily experience. From the analysis of the records, other topics, besides the way of establishing a connection, were raised. Among these themes are: play as its own territory or as performance and its appropriation by children; the presence of chance in meetings; as well as the way of sharing the experience that approached the developed process. I close by resuming the perceived relationship between the state of attention present as a scene artist and the way of being at stake with the children. the investigation continues: what arises from

living with a performer teacher?

KEYWORDS: Play; Teacher-performer; child education

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho busca contribuir com os estudos acerca da ludicidade na educação infantil, por meio das reflexões decorrentes da minha prática pedagógica como professora de Educação Física em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia e, ao mesmo tempo, atriz, licenciada em teatro - uma formação que tem alimentado minha prática docente, mesmo que em outra área do conhecimento, com elementos lúdicos tão preconizados na educação infantil.

Se em um primeiro momento, entendia que o teatro e a ludicidade se manifestavam nas aulas com as crianças mais como ferramenta pedagógica do que como área de conhecimento. Agora, após estagiar com grupos de primeira infância o que veio a culminar no meu trabalho de conclusão de curso intitulado Teatro e primeira infância: uma experiência artístico-estética, orientado pela Prof.^a Dr.^a Vilma dos Santos Campos Leite; percebo que há em minha prática docente reverberações da formação em teatro que não permitem que ele esteja limitado a um recurso pedagógico.

Alguns pesquisadores brasileiros vêm se desdobrando acerca de abordagens teatrais na primeira infância. Vera Lúcia B. dos Santos (2002), ancorada nos escritos de Piaget, apresenta a representação teatral como procedente do jogo simbólico. Nesse sentido, revela a importância de a escola de educação infantil dispor espaço, tempo e materiais adequados para que as crianças brinquem e se interajam livremente, na presença do adulto aberto e pronto a mediar situações. Além disso, os professores podem propor pesquisas a partir dos temas surgidos nas brincadeiras.

Porém, a autora, ao pesquisar sobre experiência estética na Educação Infantil, encontrou uma realidade diferente da proposta acima. Observou que falta aos professores conhecimento sobre o teatro que os faça romper com o paradigma da arte como recurso utilitário e disciplinador, como os teatrinhos elaborados pelos professores e treinados com as crianças para adornar festas comemorativas. Outra questão é a postura do adulto, muitas vezes autoritária, que o impede de valorizar a brincadeira livre (defendida como conduta básica na Educação Infantil) e seu potencial na aquisição de conhecimentos das crianças.

Em contraposição a esse panorama é que esta pesquisa se desenvolve. Apesar de não se constituírem livres em sua essência, os jogos foram propostos de maneira que as crianças tivessem liberdade para solucionar problemas contribuindo

nos encontros. Uma busca pela criação de um espaço relacional, um espaço de afetos, como uma zona de contágio; onde a potência da relação gera conhecimento no corpo, do corpo, a partir do corpo. Isso se daria no espaço que se firma entre as crianças e suas experiências corporais - ancoradas na ludicidade, com um fim em si mesmas - e mim, implicada nos processos como artista, performer, brincante.

Para tanto, registrei e, tenho analisado, por meio de fotos, vídeos e em caderno de campo as aulas conduzidas por mim em três turmas de crianças de 4 a 5 anos, na escola supracitada, no ano de 2015. A carga horária semanal por turma era de duas horas/aula. Em duas turmas as aulas eram germinadas, uma na sequência da outra; e na outra turma aconteciam separadas em dias seguidos. Os encontros semanais, as partilhas, as trocas com as crianças geraram reflexões acerca, entre outras questões: da tomada do jogo como território próprio, dos diferentes modos de entrar em jogo, descobertas corporais e espaciais, além de narrativas por meio de jogos de faz de conta e do papel do professor nesse processo.

2 | JOGO COMO TERRITÓRIO PRÓPRIO

Embora o jogo seja, frequentemente, atrelado à educação por um suposto caráter educativo, Brougère (2002) aponta que isso é decorrente de uma visão romântica, até mítica. O jogo pode ser um espaço de aprendizagem de comportamentos exteriores, mas o “que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos.” (BROUGERE, 2002, p. 16)

Neste sentido, pela utilização de comportamentos oriundos de outros contextos o jogo é um exemplo de ‘comportamento restaurado’ (Schechner, 2003, 2012).

Todo comportamento é comportamento restaurado - todo comportamento consiste em recombinações de pedaços de comportamento previamente exercidos.[...] Por que é marcado, emoldurado e separado, o comportamento restaurado pode ser aprimorado, guardado e resgatado, usado por puro divertimento, transmutado em outro, transmitido e transformado. Comportamento restaurado é simbólico e reflexivo. Seus significados têm que ser decodificados por aqueles que possuem conhecimento para tanto.” (SCHECHNER, 2003, P. 34-35)

Apesar de retomar comportamentos de outras situações, o autor afirma, o jogo se “torna um fim em si mesmo, sem consequências funcionais diretas. [...] O prazer em jogar é autotélico, que vem não do que ele ‘ganha’, mas de apreciar as ações em si.” A noção que jogar é brincar. (SCHECHNER 2012, P. 109)

E esse brincar se aprende, uma vez que ele não é inato e se inscreve num sistema de significações.

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo:

o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando.” (Brougere, 1998, p.)

Nesse sentido, a abordagem aqui refletida ancora-se nas potencialidades inerentes do jogo em si, que se materializam no jogar. Fato é, que no próprio jogo podemos “perceber, sentir, explorar e, principalmente, transformar nossos corpos e nossos jogos corporais.” (Marques, 2009) ainda que isso não seja intencional ou consciente por parte dos jogadores.

Há ainda o entendimento do jogo imbuído de suas relações com diferentes práticas teatrais, com campo da expressão-comunicação e com a terapia. Esta é a abordagem de Ryngaert, na qual, o jogo está presente ao mesmo tempo como “experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo.” (RYNGAERT, 2009, p.34)

As experiências aqui tratadas se manifestam a partir da proposta pedagógica com jogos, que fizesse justiça ao acontecimento o que, para Larrosa, exige um tipo de relação com o mundo que não seja o da intenção, mas o da atenção.

O real não pode acontecer por suposição, mas sim por certa atitude que, aqui, chamei a atenção. E talvez as formas dominantes de fabricar o real em nossos saberes e em nossas práticas constituam os obstáculos para o “estar presente”, para o cuidado, para a escuta ou para a espera. (LARROSA, 2008, p. 191)

Ao pensar a efemeridade do jogo, reforça-se a ideia de um estado de atenção em contraposição à intenção. Volto a pensar: jogando se aprender a jogar. E o que emerge dessa aprendizagem?

2.1 Um jogo e sua apropriação

As ações observadas e relatadas aqui decorrem da proposição de um jogo de origem indígena brasileira: Toloí Kunhügü. Nota-se a relação do corpo com o espaço, o ritual do jogo; em geral, a forma de apropriação do mesmo por parte das crianças. Neste jogo:

primeiro desenha árvore na terra, depois criança vem sentar nos galhos da árvore desenhada no chão imitando pássaros. Aí uma criança fica gavião. Aí gavião vai lá pegar criança. Quando chega perto, crianças correm balançando os braços (como voar). Aí gavião pega um e leva pra casa dele. Depois crianças voltam novamente na árvore e gavião volta a pegar. Até acabar crianças aí para.¹

Como todos os jogos, há variações deste, decorrentes da maneira de transmissão e das reelaborações que sofrem por quem os joga. Ele foi proposto em vários encontros: na primeira vez, ainda não havia visto o vídeo em que ele é descrito e pelo curto tempo de aula, optei por já deixar a árvore traçada, de uma

1. Descrição da brincadeira feita por um índio Kalapalo no documentário Jogos e Brincadeiras na Cultura Kalapalo. Trecho disponível em: <https://vimeo.com/5644347>. Acesso em 25 de julho 2016.

maneira bem estereotipada, e observei que o traçado influenciou a ocupação do espaço. Em uma das turmas, as crianças se organizaram próximo às bordas e, em outra, ocuparam um círculo que já pertence ao lugar que usamos frequentemente e que acabou ficando no centro do desenho da árvore.

Noutra ocasião, observei novamente que o desenho interferiu na ocupação, mesmo após assistirmos juntos o vídeo. Em uma turma, ocuparam, sentados, as voltas da copa da árvore e na outra em que contornei a sombra de uma árvore que se firmava no chão, algumas crianças ocuparam, como ninho, o banco que estava também nessa sombra. Ocorreu também, em algumas ocasiões, de crianças se posicionarem fora do traçado da árvore.

A forma de ocupação modificou após observação de ninhos de pombos que temos na quadra, quando as crianças saíram a recolher gravetos para montarem seus ninhos, enquanto eu traçava a árvore. Durante a montagem de seus ninhos ocuparam toda a copa traçada.

Esse ritual de preparação da brincadeira pode ser visto no jogo dos Kalapalo, quando todos juntos fazem o desenho da árvore na terra e em várias outras brincadeiras, como a amarelinha. Nesse momento de preparação surgem: ninhos de variadas formas, embora prevalecesse a circular; ninhos feitos com outros materiais encontrados no espaço (pedras, tampinhas, brinquedos deixados por outras crianças). Além disso, da parte de algumas crianças estabeleceu-se um sentido de posse por seus ninhos. Estas se irritavam e lutavam pelos espaços que construíram quando outros pássaros queriam ocupá-los.

Outro aspecto observado foi uma espécie de auto-gestão da brincadeira, como relatado no registro abaixo:

Os passarinhos voam e quando um é pego, os outros voltam para a árvore. Talvez por terem visto o vídeo antes. Começo sendo o gavião e vou revezando esse papel com os passarinhos que foram pegos. Foram apenas 10 crianças, mas é possível observar uma auto-gestão das crianças com relação à brincadeira. Esse movimento de correr e voltar para o ninho não foi uma condução minha, mas estava no vídeo. Fui a primeira a fazer o som (um grito) que o gavião deveria fazer para que os passarinhos voassem, porém não ficou como modelo a ser seguido. A próxima a ser o gavião propôs palmas e os gaviões seguintes também adotaram essa escolha. (Registro do caderno de campo no dia 19/10/2015, sala 12 tarde, turma de crianças com, em média, 4 anos de idade.)

Nesta turma, algumas vezes era possível dividir os alunos com a professora regente (aquela que tem uma maior carga horária na turma e, por isso, é a responsável imediata pela mesma). Esta divisão me permitia trabalhar com um número menor de crianças o que favoreceu a observação delas em estado de jogo, atentando mais para suas descobertas e propostas. Na sequência do ocorrido no relato acima, troquei o grupo que estava comigo pelo que havia ficado com a professora e com este grupo percebi diferentes formas de entrar no jogo: há crianças que se interessam

pelas ações: correr, fugir, pegar, não necessariamente aludindo a ficcionalidade, outras abrem os braços como asas dos pássaros, assim como explicado no vídeo. Outra ainda, assumiu uma postura diferente para o corpo do gavião: rígido com os braços ao longo do corpo, tonificados, se deslocava de um lado para o outro, em torno da árvore, em um tempo dilatado. Tive que intervir e sugerir que ele fizesse o som para despertar os passarinhos senão o jogo não aconteceria.

Esta criança, quando no papel de gavião, acionava o mesmo comportamento. Outro dia, após o jogo, comentou de um desenho: Os Kratts, no qual, segundo a criança quando o homem ativa um poder, se torna falcão, esta é a imagem que ela criava para fazer o seu gavião. É rico poder saber disso. Já havia notado sua atitude de presença enquanto jogava, mas não sabia suas referências. Essa é a ideia de comportamento restaurado que comentei no início do texto. Saber que a “criatividade do jogo vem nas novas formas em que comportamentos já conhecidos são reorganizados, criando sequencias novas” (Schechner, 2012, p. 108) nos ajuda a voltar o olhar para a utilização dos mesmos em jogo, e também para a atuação de cada criança, favorecendo e valorizando os novos arranjos e as formas particulares de se colocar em jogo.

Bastava um olhar atento para perceber que em todas as ações observadas havia jogo. Uma vez que “tanto o jogo infantil quanto o adulto envolvem exploração, aprendizado, o fluxo entre o risco e o ganho ou o envolvimento total na atividade por sua própria conta. O jogar cria sua própria realidade múltipla, com fronteiras porosas e escorregadias.” (Schechner, 2012, p 95)

Nesse sentido, o jogo é potencialmente um espaço de agenciamentos e trocas afetivas.

2.2 O professor-performer

Anuncio: “Cuidado! Ouço som de gavião”. Vou falando baixo perto dos que ainda disputam o cabo-de-guerra. “Protejam-se nos ninhos!”. Começam a organizar ninhos com as cordas na árvore, semelhante à toca do coelho que usamos corda em outra aula (repertório?). Enquanto vão montando os ninhos e se escondendo, eu de gavião, circulo a árvore fazendo pequenos sons. Clima! Aqui todos estão atentos, inclusive duas crianças que ficaram alheias às ações que precederam essa, apesar de estarem em um ninho fora da árvore. Me aproximo. Alguns já querem se levantar e sair, mas só sai quando o gavião emite um som alto. Eu performo com o corpo do urubu que pesquisei em um processo cênico chamado “As Carpiedeiras”. Os ninhos vão sendo agrupados, me dizem “é uma piscina!” No fim, a árvore está tomada pela grande piscina. Quando me canso de pegar, anuncio, gavião, que não gosto de água. Começam a me “molhar”, morro! Alguem grita: “O gavião está grávido!” (eu, realmente, grávida de 7 meses) Volto e num último suspiro, após parir, entrego o meu filho a uma das crianças, inspirada em um jogo de melodrama com o tema abandono, e Fim! Ouço: Foi muito bom vamos fazer de novo? (Registro do caderno de campo no dia 10/11/2015, sala 11 tarde, turma de crianças com, em média, 4 anos de idade)

Philippe Gaulier em seus cursos de clown e bufão já apontava para a importância do gosto pela brincadeira e jogos lúdicos na formação de atores, identificando-os como “uma imensa pulsão de vida um impulso vertiginoso, o primeiro sopro.” Enaltecendo que o gosto de brincar é o “de voltar à infância, alimentar-se do prazer da luz, do amor pela vida, da sensualidade, da voluptuosidade e do humor” (GAULIER, 2016, p. 51-54)

O que eu poderia colocar em jogo na relação com as crianças no que tange à arte, mais especificamente às artes do corpo? Acabei, então, me implicando nos processos como artista, brincante, performer e encontrando nas crianças parceiros de pesquisa. Colocamos em ação, as crianças e eu, a nossa capacidade de jogo, segundo Ryngaert (2009, p. 54), uma noção que não diz respeito apenas à técnica teatral. Assumir a capacidade de jogo é acionar competências que se espera de um jogador, ator ou não-ator, e que eu lanço mão enquanto professora-performer, para além de um conteúdo específico. Entre essas competências, segundo Ryngaert (2009, p. 55-59) estão: estar presente, atitude que “desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação”; escuta que exige estar receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele; ingenuidade, deixar-se surpreender; por fim, a cumplicidade, estado criado em virtude das outras competências instauradas.

A capacidade de jogo, já experimentada por mim enquanto atriz, se articula em dois níveis nesse processo, estando ambos imbricados um no outro: um primeiro, enquanto jogadora na situação de jogo propriamente dita (quando recupero comportamento do urubu de outro processo artístico para compor o gavião, quando ponho em jogo a entrega do bebe-filhote, exercício comum na linguagem do melodrama,) e o outro nível como atitude metodológica, por meio da qual é possível escutar e ver o aluno na sua singularidade (quando me torno cúmplice, em silêncio, e permito a junção dos ninhos).

a atitude lúdica, coloca o professor numa relação de parceria e cumplicidade com o aluno na busca e na construção do conhecimento. Por outro lado, o professor-jogador é aquele que sonha e ao sonhar empreende de maneira ativa uma ação pedagógica, visando transformar o campo rude da instituição escolar num campo repleto de imagens vivas e poéticas. (SOARES, 2010, p. 96)

A dimensão lúdica da brincadeira, do jogo, assim como no teatro evidencia-se com todo seu caráter potencialmente transgressor (PUPO, 2001, p. 183). Voltemos ao último relato de aula: estamos falando de uma piscina em cima da árvore, estamos falando de mudança das regras (os ninhos se aglomerarem), estamos falando de jogo em seu aspecto de segundo-grau “que se refere a uma comunicação específica e a um plano ontológico do que se faz quando se brinca (fazemos de conta!)” (Brougere 2002, p. 11)

Na qualidade do faz-de-conta, do agir como se, segundo Maria Lucia Pupo (2005, p. 221), pode ser identificado “um traço comum ao trabalho do ator, que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente.”.

Ao acionar essa qualidade, por meio do professor-performer, materializa-se a possibilidade de desestabilizar os papéis performados em sala: professora brinca?

A proposta está em consonância com o trabalho da artista dinamarquesa Anna Marie Holm que, ao longo da vida, propôs oficinas experimentais de arte com crianças oferecendo-lhes oportunidades de explorar seus sentidos. Para ela,

As crianças já nascem criando instalações. Elas têm um talento natural para construir - juntar - dar substância e inventar histórias. Observar - equilíbrio e desequilíbrio - experimentar as possibilidades dos materiais. Criar ambientes - ambientes próprios - jamais vistos anteriormente. Descobrir. O processo de construção é o mais comum para elas, isto é, se elas tiverem a oportunidade. (HOLM, 2004, p. 87)

O papel dos adultos, então, deveria ser o de co-criativos e não controladores.

Mas não se engane, professor também da “bola fora.”:

Eu como pássaro sou pega. O menino que logo depois é pego pela estagiária, que está como gavião, chora e diz que não quer mais brincar. Converso com ele na casa do gavião que era assim mesmo a regra: ele já tinha saído. Estava fora! A menina do meu lado, que também havia sido pega, pergunta assustada “nós saímos da brincadeira?” Eita! Quantas vezes em ações, jogos, insistimos que quem “está fora” está dentro e eu dando bola fora... (Registro do caderno de campo no dia 10/11/2015, sala 13 tarde, turma de crianças com, em média, 4 anos de idade)

Mais uma vez os modos particulares de se colocar em jogo: para a menina ela permanecia jogando, ainda que sentada “presa na casa do gavião”, o que era pertinente pela estrutura do jogo. Para o garoto ele estava saindo do jogo porque havia sido pego e eu reforçando a regra da exclusão.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falei da opção por assumir, conscientemente, enquanto professora, um estado de jogo ou de performance, que Paulina Caon percebe atravessando a vida humana e se desdobrando em diversas ações, inclusive no contexto escolar e pedagógico. Entendendo que:

[...] o adulto não performa para estimular ou “abrir espaço” para a performance da criança no processo pedagógico em teatro. O professor, como adulto, performa como parte de sua condição corporal, em diálogo com seu repertório artístico e biográfico, assim como performam crianças, adolescentes, jovens, conforme seus processos de apreensão do mundo. (Caon, p. 250)

Não se trata aqui de estabelecer uma metodologia de trabalho, mas sim de explicitar um modo particular de agir pedagogicamente que está atrelado a uma

trajetória pessoal. Nesse sentido, por ter vivenciado diversos momentos de jogo em minha formação em teatro, venho tentando ressignificar esse repertório no ambiente escolar, de modo a experimentar a potência do encontro, afetar e ser afetada e nesse sentido não há como deixar de me implicar nos processos como artista, performer, brincante seja qual nome for dado; mesmo que não esteja conduzindo uma aula de teatro.

Experimentar as fronteiras entre intenção e atenção, proposição e permissão requer muitas vezes performar o silêncio, a imobilidade, sem sair do estado de jogo. Afinal a “imobilidade não mata o impulso. Chamamos esse estado de ‘ponto fixo’”. (GAULIER, 2016, p. 66)

Jogar com o silêncio! Deixar rolar, abster-se do papel de regente, atender ao que Holm (2004, p. 92) sugere: “Solte as rédeas das crianças - conheça essa energia maravilhosa”. Eis a questão!

O processo com o jogo Toloí Kunhügü se encerrou com um compartilhamento do próprio jogo na mostra cultural da escola. Crianças das três salas citadas até aqui que estiveram presentes na mostra e eu jogamos diante dos visitantes o jogo que havíamos vivenciado em processo na sala de aula. Nesta ocasião, algumas crianças de outras salas e até mesmo não alunas da escola se incluíram no jogo.

A maneira escolhida para compartilhar as experiências por meio do próprio jogo deu às crianças a oportunidade de experimentá-lo explicitamente como performance (Schechner, 2012), o que ocorre quando ele é feito abertamente, em público. Além de reforçar o interesse em estabelecer, por meio do jogo, um espaço relacional que se evidenciou na inclusão de outras crianças no jogo.

REFERÊNCIAS

CAON, Paulina Maria. **Desvelando Corpos na Escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Área de Concentração: Pedagogia do Teatro – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, 2015. 289 p.: 50il.

BROUGÈRE, Gilles. (1998). A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, 24(2), 103-116. Disponível em: <<<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>> Acesso em: 20 de julho de 2016

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, 2002, v. 8. N.14: 5-20 Disponível em: <<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/6491>>> Acesso em: 20 de julho de 2016

GAULIER, Philippe. **O atormentador: minhas ideias sobre teatro.** Tradução Marcelo gomes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

HOLM, Anna Marie. A Energia criativa natural. In: **Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação**, UNICAMP, v. 15 n. 1 (43) – jan./abr. 2004. Disponível em: <<<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>>>. Acesso em: 20 de julho de 2016

LARROSA BONDIA, Jorge. **Desejo de realidade**: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185 - 194.

MARQUES, Isabel. **O Corpo e o Lúdico**. versão revisada do artigo publicado em Bemvenuti, Alice (org.). O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2009. Disponível em <<<http://acaocorporal.blogspot.com.br/2012/03/o-corpo-e-o-ludico.html>>> Acesso em: 25 de julho de 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, Brasil, v. 1, p. 181-187, sep. 2001. ISSN 2238-3867. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023/60020>>. Acesso em: 27 July 2016.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance? **O Percevejo**: Revista de Teatro Crítica e Estética, Ano 11, nº 12, p. 25-50, 2003.

_____. **Jogo**. In: LIGIERO, Zeca. Performance e antropologia de Richard Schechner. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2012. 91-128

SANTOS. Vera Lucia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz de conta a representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS PREMATUROS: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL

Data de aceite: 02/12/2018

Elza Francisca Corrêa Cunha

Universidade Federal de Sergipe, Departamento
de Psicologia
São Cristóvão/SE

Líder do grupo de pesquisa Saúde,
Desenvolvimento e Políticas Coletivas

Margarida Maria Silveira Britto de Carvalho

Universidade Federal de Sergipe, Departamento
de Psicologia
São Cristóvão/SE

Vice líder do grupo de pesquisa Saúde,
Desenvolvimento e Políticas Coletivas

Stella Rabello Kappler

Doutoranda do PPGPS-UERJ, Rio de Janeiro/RJ,
membro dos grupos de pesquisa Interação
Social e Desenvolvimento e Desenvolvimento
Socioemocional e Parentalidade

RESUMO: Este estudo apresenta indicadores do desenvolvimento de três prematuros entre 4 e 5 anos de idade. Foi utilizado o Inventário Portage Operacionalizado e as avaliações ocorreram nos anos de 2014 e 2015. Investigou-se o desempenho dessas crianças nas áreas: desenvolvimento motor, linguagem, socialização, autocuidados e cognição. Observou-se que todos os

participantes apresentaram incremento no seu desempenho. Dois sujeitos apresentaram índices acentuadamente aquém do esperado para a sua faixa etária em linguagem e cognição, o que corrobora os achados da literatura especializada. Ressalta-se, contudo, que um dos sujeitos alcançou altos índices em todas as áreas. A este respeito, os especialistas sugerem a investigação de múltiplos aspectos influentes no desenvolvimento de prematuros.

PALAVRAS-CHAVE: Prematuro, Avaliação, Desenvolvimento

DEVELOPMENT OF PRETERM INFANTS A LONGITUDINAL ANALYSIS

ABSTRACT: This study presents development indicators of three premature babies between 4 and 5 years old. The “Operational Portage” Inventory was used and the evaluation happened in the years 2014 and 2015. These children’s performance was analyzed in the following areas: motor development, language, socialization, self-care and cognition. It was observed that all participants showed improvement in their performance. Two subjects presented ratings much beyond expectations for their age in language and cognition, which supports the findings in specialized literature.

One of the subjects, though, reached high ratings in all areas. For this matter, specialists suggest an investigation on the multiple influential aspects in prematurely born children's development.

KEYWORDS: Premature, Evaluation, Development

1 | INTRODUÇÃO

O nascimento pré-termo e o baixo peso ao nascer são características que têm um importante impacto no desenvolvimento global do bebê. Tais condições estão associadas aos índices de mortalidade nos primeiros meses de vida e às chances de as crianças virem a apresentar problemas em diversas áreas, como em seu desenvolvimento físico, cognitivo, escolar e comportamental (World Health Organization, 2012). Moreira, Magalhães e Alves (2014) corroboram essas informações ao afirmarem a vulnerabilidade das crianças que nascem prematuras em diferentes áreas do desenvolvimento infantil, especificamente na área motora, no desempenho escolar e comportamento.

Contudo, embora o baixo peso e a idade gestacional detenham um efeito negativo na saúde física do bebê, Nobre et al. (2009) indicam que o tempo de hospitalização e situações familiares adversas são variáveis que também tendem a repercutir em seu desenvolvimento. O tempo de internação, por exemplo, pode ser considerado um fator de risco para os indivíduos, visto que há a exposição a infecções hospitalares que trazem prejuízos ao quadro de saúde do recém-nascido (CORRÊA-CUNHA; CARVALHO; KAPPLER, 2018).

Campos et al. (2011) compararam o desempenho cognitivo e comportamental de crianças que nasceram com peso inferior a 1.500 gramas e idade gestacional abaixo de 34 semanas com o de crianças nascidas a termo. Os resultados nos testes de inteligência das crianças nascidas pré-termo foram inferiores aos do grupo de crianças nascidas a termo, o que sugere um déficit cognitivo decorrente do nascimento prematuro. Dessa maneira, os autores chamam a atenção para a necessidade de avaliações específicas que possibilitem a identificação de outros déficits.

Em uma revisão integrativa da literatura, Vasconcelos et al. (2019) analisaram o processo de estimulação precoce em crianças com defasagem no desenvolvimento neuromotor. Concluíram que há dois aspectos essenciais a serem considerados quando se trata de bebês nascidos prematuramente. O primeiro deles diz respeito ao não desenvolvimento pleno das estruturas neurológicas e a segunda está relacionada a falta de estimulação adequada. Tais evidências indicam que, em um primeiro momento, não há como mudar a condição de prematuridade do indivíduo, mas é possível promover meios de estimulação especial que possibilite a aquisição

de habilidades necessárias.

O acompanhamento de bebês prematuros implica no reconhecimento de fatores de risco e na utilização de instrumentos que possibilitem a identificação precoce de defasagens no comportamento (RODRIGUES, 2009). A avaliação do desenvolvimento de bebês e/ou de crianças com idade entre 0 e 6 anos, é reconhecidamente efetuada por escalas, testes, *checklists* e segundo Rodrigues (2009) esses instrumentos são utilizados para fins clínicos, educacionais e na elaboração de programas de estimulação precoce.

Um estudo de revisão feito por Vieira, Ribeiro e Formiga (2009) com o objetivo de levantar os principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil, identificaram 15 instrumentos, categorizando-os em: exames neurológicos e do neurocomportamento; instrumentos abrangentes voltados para a avaliação do desenvolvimento da criança em vários domínios de função; e os instrumentos neuromotores que avaliam habilidades motoras amplas e finas. De maneira mais específica volta-se para os testes que avaliam o desenvolvimento em vários domínios como o *Inventário Portage Operacionalizado – IPO* (WILLIAMS; AIELLO, 2001) instrumento de avaliação utilizado nesse trabalho.

Os estudos que utilizaram o IPO como instrumento de avaliação do desenvolvimento de crianças que nasceram prematuras apontam defasagens em áreas específicas do desenvolvimento, como por exemplo, a área motora, linguística e cognitiva. Tais campos refletem diretamente em outras áreas como aprendizagem, desempenho escolar, socialização, dentre outras (RODRIGUES; BOLSONI- SILVA, 2011).

A partir da discussão levantada acima o objetivo do presente estudo foi o de avaliar o desenvolvimento de crianças nascidas prematuras e com baixo peso.

2 | MÉTODO

As avaliações foram realizadas nas residências de três crianças, retiradas de uma amostra de 10 bebês nascidos prematuramente em 2010 em uma maternidade pública de Aracaju/SE. A amostra foi composta por dois sujeitos do sexo masculino (JR e JG) e um do sexo feminino (A). Foram utilizados dois instrumentos: um questionário dirigido à mãe das crianças com o objetivo de levantar o perfil sociodemográfico da família e o IPO para avaliar o desenvolvimento dos participantes.

O IPO faz parte do Projeto *Portage*, que consiste em um sistema amplo de treinamento de pais e educação pré-escolar. É orientado para descrição de comportamentos de crianças de 0 a 6 anos de idade com o objetivo de construir um parecer para a elaboração de uma proposta de intervenção no ambiente natural da criança (BARCELLOS et al., 2013). Este instrumento é composto por 580

comportamentos divididos entre as seguintes áreas: estimulação infantil (45 itens); desenvolvimento motor (140 itens); autocuidados (105 itens); cognição (108 itens); socialização (83 itens); e linguagem (99 itens). Tais itens se dividem de acordo com as faixas etárias que vão de 0 a 4 meses; 1 a 2 anos; 2 a 3 anos; 3 a 4 anos; 4 a 5 anos; e 5 a 6 anos.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira na maternidade, quando foi aplicado na mãe, o questionário sociodemográfico e após a alta dos bebês nas residências dos mesmos, foram realizadas as avaliações. Foram adotados os princípios que regem a Pesquisa com Seres Humanos e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, sob o nº 4247.0.000.107- 08. Após o aceite das mães, foi assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os sujeitos foram avaliados nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015. No entanto, este trabalho trata das avaliações relativas aos anos de 2014 e 2015, quando as crianças se situavam na faixa etária entre 4 e 5 anos.

3 | RESULTADOS

A tabela 1 apresenta características consideradas relevantes dos sujeitos.

Sujeitos	Gênero	Peso ao nascer	Idade Gestacional	Permanência no hospital
A	Feminino	1.045 gr.	Sete meses	Vinte e oito dias
JR	Masculino	1.410 gr.	Seis meses	Vinte dias
JG	Masculino	1.100 gr.	Sete meses	Vinte e cinco dias

Tabela 1: Características dos sujeitos ao nascer

Essas características situam os bebês em um quadro de imaturidade biológica considerada de risco para problemas de desenvolvimento. Evidências recentes sugerem que crianças que nascem com baixo peso e idade gestacional inferior a 37 semanas são suscetíveis a déficits motores, atraso na linguagem e na cognição.

As tabelas abaixo mostram o desempenho dos sujeitos nas áreas: desenvolvimento motor, linguagem, socialização autocuidados e cognição, específicas do IPO.

Áreas	2014	2015
Desenvolvimento motor	77%	83%
Linguagem	30%	38%
Socialização	63%	100%
Autocuidados	61%	68%
Cognição	29%	28%

Tabela 2: Resultados IPO - 2014 e 2015 do sujeito "A"

Nos anos de 2014 e 2015, os resultados de “A” nas áreas avaliadas foram: em desenvolvimento motor ela realizou respectivamente, 77% e 83% dos comportamentos esperados para a sua idade cronológica. Em Linguagem realizou 30 % e 38% das respostas esperadas. Na área de socialização apresentou 63% e 100% das respostas. Em relação à área de autocuidados apresentou 61 % e 68 % dos comportamentos. Quanto à cognição “A” atingiu 28 % e 29% dos comportamentos esperados.

Áreas	2014	2015
Desenvolvimento motor	77%	66%
Linguagem	33%	38%
Socialização	77%	75%
Autocuidados	84%	80%
Cognição	21%	30%

Tabela 3: Resultados IPO - 2014 e 2015 do sujeito “JR”

Observa-se que “JR” em desenvolvimento motor apresentou respectivamente nos anos de 2014 e 2015 77% e 66% do repertório condizente com a sua idade cronológica. Em Linguagem atingiu 33% e 38% das respostas esperadas. Na área de socialização alcançou 77% e 75% das respostas. No que diz respeito a área de autocuidados o avaliando realizou 84 % e 80 % dos comportamentos. No que se refere à cognição JR atingiu 21 % e 30% dos comportamentos esperados.

Áreas	2014	2015
Desenvolvimento motor	90%	100%
Linguagem	77%	76%
Socialização	80%	88%
Autocuidados	69%	91%
Cognição	54%	76%

Tabela 4: Resultados IPO - 2014 e 2015 do sujeito “JG”

Nos anos de 2014 e 2015 respectivamente, o desempenho do “JG” acima descrito mostra que na área de desenvolvimento motor ele respondeu 90% e 100% do repertório esperado. Em Linguagem atingiu 77% e 76% das respostas. Na área de socialização atingiu 80% e 88%. Seu desempenho na área de autocuidados foi 69 % e 91 % dos comportamentos e em cognição o sujeito em questão apresentou 54 % e 76% do repertório previsível para a sua faixa etária.

4 | DISCUSSÃO

Observou-se que A e JG apresentaram evolução satisfatória, no período avaliado. Muito embora A tenha apresentado índice inferior no item Cognição, considerando o intervalo entre uma avaliação para outra, apresentando grande evolução no Desenvolvimento Motor e na Socialização. No mesmo caminho, JG também apresentou evolução na maioria dos itens, apresentando apenas uma pequena queda (de 1%) no item de Linguagem.

Diferentemente de A e JG, JR apresentou queda considerável em três dos cinco itens avaliados, foram eles: Desenvolvimento Motor, Socialização e Autocuidados. Acredita-se que esse resultado pode estar relacionado à idade de nascimento de JR que, diferente dos outros dois participantes, nasceu com apenas seis meses de gestação e teve o menor tempo de internação, devido a seu peso.

Deve-se ressaltar que dois sujeitos apresentaram nas áreas de Linguagem e Cognição índices acentuadamente aquém do esperado para a sua faixa etária, corroborando os estudos na área (LAMÔNICA; PICOLINI, 2009; NASCIMENTO; CARVALHO; IWABE, 2012). A par dos resultados considerados baixos para dois sujeitos, o terceiro alcançou altos índices em todas as áreas avaliadas.

Estudos clássicos (Linhares, 2000) sobre crianças nascidas prematuras e com baixo peso ao nascer, por exemplo, chamam a atenção para a sua vulnerabilidade em vários aspectos do desenvolvimento, mas mencionam que nesse grupo de risco podem ser detectados sinais de resiliência desde o início do desenvolvimento. Assim, é de fundamental importância a utilização de instrumentos de avaliação sensíveis e válidos para essa população de crianças.

Apontados os prejuízos para os mais diversos campos do desenvolvimento infantil, ressalta-se a importância de um acompanhamento contínuo desses bebês a fim de identificar não só as dificuldades, como também as possibilidades de intervenção. Nesse sentido, Linhares et al. (2000) indicam a necessidade de seguimento psicológico longitudinal das crianças nascidas prematuras com o intuito de implementar medidas preventivas para neutralizar o risco de desencadeamento de problemas de desenvolvimento e de aprendizagem, o que pode ser observado no desempenho dos sujeitos nas áreas avaliadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi o de avaliar o desenvolvimento de crianças nascidas prematuras e com baixo peso. Os bebês analisados apresentam uma série de defasagens em diferentes áreas (cognitiva, linguagem, etc.), quando comparados a bebês nascidos a termo. Dessa forma, visto que a condição da prematuridade já

está posta e a literatura científica tem ressaltado esses prejuízos, discutisse o que pode ser feito para melhorar o desenvolvimento global dessas crianças.

Métodos como Canguru podem trazer resultados efetivos para a evolução do quadro de saúde do bebê nascido pré-termo, melhorando, inclusive, o relacionamento entre a díade mãe-bebê, o que parece fortalecê-los. Ademais, acompanhamento neurológico e terapêutico nas áreas de psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia serão essenciais para uma estimulação adequada.

Os resultados obtidos com este estudo apontam, também, a necessidade da detecção precoce de defasagens no comportamento de crianças prematuras, visto que os estudos sobre prematuridade têm concordado a respeito do desempenho dos prematuros se situar abaixo do esperado nas diversas áreas do desenvolvimento. Para tanto, ressaltam a importância dos instrumentos psicológicos na avaliação precoce dessas crianças como auxiliar no diagnóstico, na prevenção e nas possíveis intervenções junto a seus familiares.

Cabe ressaltar que a literatura também chama a atenção para a variedade de fatores que interferem nesse desempenho, como por exemplo, os fatores ambientais, sociais e culturais que precisam ser considerados pelos estudiosos da psicologia infantil. Por isso, é indispensável conhecer não só os fatores de risco biológico, como também os diagnósticos neurológico e psicológico, e a influência do nível socioeconômico e cultural na evolução e no comportamento de prematuros extremos conforme preconiza.

Acredita-se que iniciativas e programas de intervenção que busquem atuar sobre as demandas presentes nas vidas de bebês prematuros e seus familiares são de fundamental importância. Finalmente, cabe ressaltar, que uma das limitações do presente estudo foi o número reduzido de participantes. Dessa forma, palestras informativas e outros tipos de campanhas devem ser realizadas por pesquisadores e profissionais da saúde, a fim de conscientizar a participação de indivíduos em estudos e programas que venham a contribuir para o desenvolvimento desses bebês.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, E. N.; BERTINI, M. T.; LIMA, T. S.; MIRAS, B. D.; GROSSI, R. O Inventário Portage como Instrumento de Avaliação no Serviço de Aconselhamento Genético. In: **VII Encontro da Associação de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013.

CAMPOS, A. F.; MALLOY-DINIZ, L. F.; NASCIMENTO, J. A.; AMORIM, R. H.C. Aspectos Neuropsicológico e Neurológico de Crianças Nascidas Prematuras e com Peso Inferior a 1.500 gramas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 4, 630-639, 2011.

CORRÊA-CUNHA; E. F., CARVALHO; M. M. S. B., KAPPLER, S. R. O método canguru: uma revisão da literatura. In: E. F. Corrêa-Cunha & M. M. S. B. Carvalho, **Vivências de mães de bebês**

prematuros. Curitiba, Appris, 2018.

LAMÔNICA, D. A. C.; PICOLINI, M. M. Habilidades do Desenvolvimento de Prematuros. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 12, 145-153, 2009.

LINHARES, M. B. M.; CARVALHO, A. E. V.; BORDIN, M. B. M.; CHIMELLO, J. T.; MARTINEZ, F. E.; JORGE, S. M. Prematuridade e Muito Baixo Peso como Fator de Risco ao Desenvolvimento da Criança. **Revista Paidéia**, 2000.

MOREIRA, R. S., MAGALHÃES, L. C., ALVES, C. R. L. Effect of preterm birth on motor development, behavior, and school performance of school-age children: a systematic review. **Pediatr** (Rio J), n. 90, v. 2, p. 119-134, 2014.

NASCIMENTO, D Z; CARVALHO, K.P.P; IWABE, C. Perfil Cognitivo e Motor de Crianças Nascidas Prematuras em Idade Escolar: Revisão de Literatura. **Rev Neurocienc**, v. 20, n. 4, 618-624, 2012.

NOBRE, F. D. A., CARVALHO, A. E. V., MARTINEZ, F. E.; LINHARES, M. B.M. Estudo Longitudinal do Desenvolvimento de Crianças Nascidas Pré-Termo no Primeiro Ano Pós-natal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 3, 362-369, 2009.

RODRIGUES, O. M. P. R; BOLSONI- SILVA, A. T. Efeitos da Prematuridade Sobre o Desenvolvimento de Lactentes. **Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum**, v. 21, n. 1, 111-121, 2011.

RODRIGUES, O.M.P.R. **O Inventário Portage Operacionalizado e o Desenvolvimento de Bebês.** 2009. 216 f. Tese (Livre Docência) Faculdade de Ciência, Universidade Estadual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2009.

SIGOLO, A. R. L.; AIELLO, A. L. R. Análise de Instrumentos para Triagem do Desenvolvimento Infantil. **Paidéia**. v. 21, n. 48, 2011.

VASCONCELOS, L. T. S.; IRINEU, M. E. N.; SANTOS, J. N.; MODESTO, T. S. F. Estimulação precoce multiprofissional em crianças com defasagem no desenvolvimento neuropsicomotor: revisão integrativa. **Ver Pesq Fisioter**, v. 9, n. 2, 284-292, 2019.

VIEIRA, M. E. B.; RIBEIRO, F. V.; FORMIGA, C. K. M. R. Principais Instrumentos de Avaliação do Desenvolvimento da Criança de Zero a Dois Anos de Idade. **Revista Movimenta**, v. 2, n. 1, 2009.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com Famílias.** 1a ed. São Paulo: Memnon/Fapesp, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Born too Soon.** The Global Action Report on Preterm Birth. Geneva: WHO, 2012.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 02/12/2018

Adenir Vendrame

Centro de Educação Infantil Arco-Íris, Juruena MT

Célia Danelichen

Centro de Educação Infantil Arco-Íris, Juruena
MT

Mariza Aparecida Bail

Centro de Educação Infantil Arco-Íris, Juruena MT

RESUMO: O presente artigo relata um projeto pedagógico em Educação Financeira, desenvolvido no segundo semestre de 2016, nas turmas de Pré II A e B no Centro de Educação Infantil Arco-Íris em Juruena MT. O mesmo teve como objetivo principal a construção de hábitos financeiros saudáveis para a vida e contou com o apoio da Cooperativa Sicredi Univales, essa que ofereceu a formação aos professores e todo o material necessário aos alunos. A experiência é fundamentada principalmente no guia prático Jogos para sala de aula: a abordagem lúdico-vivencial de formação de hábitos de Ana Pregardier da INTUS FORMA. A educação financeira é necessária desde a Educação Infantil, pois as crianças estão vulneráveis ao consumismo pelo fato de as mídias serem janelas fáceis para ofertas de produtos. A metodologia foi de forma lúdica trazendo jogos,

brincadeiras, histórias, visitas e entrevistas e foi desenvolvida com 35 crianças. Os resultados demonstrados pelas crianças na escola e nas famílias comprovam que a construção de hábitos saudáveis para a vida é possível e que a infância é o melhor lugar para que isso aconteça.

PALAVRAS-CHAVE: Finanças; Crianças; Educação; Intus Forma.

FINANCIAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: This paper reports on a pedagogical project in Financial Education, developed in the second semester of 2016, in the Pre II A and B classes at the Arco-Íris Early Childhood Education Center in Juruena MT. Its main objective was to build healthy financial habits for life and was supported by the Cooperative Sicredi Univales, which offered training to teachers and all the necessary material for students. The experience is mainly based on the practical guide Games for the classroom: Ana Pregardier's ludic-experiential approach to habit formation. Financial education is needed since early childhood education, as children are vulnerable to consumerism because media are easy windows for product offerings. The

methodology was playful, bringing games, games, stories, visits and interviews and was developed with 35 children. The results demonstrated by children in school and in families show that building healthy lifestyle habits is possible and that childhood is the best place to do so.

KEYWORDS: Finance; Children; Education; Intus Form

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Financeira é necessária no mundo contemporâneo, visto que as pessoas encontram-se despreparadas diante de um mundo que nos assola com tantas ofertas de produtos e créditos fáceis. Conforme Lelis (2016, p.17) “lidar com o dinheiro é uma prática que precisa ser exercitada e aprendida desde os primeiros anos de vida, de forma saudável, responsável e prazerosa.” Por isso, a importância do presente trabalho, que foi desenvolvido na educação infantil, com turmas de Pré II A e B, no Centro de Educação Infantil Arco-Íris em Juruena MT. Começar o quanto antes a orientação para que hábitos saudáveis sejam construídos pelas crianças é fundamental, pois as mesmas são as mais vulneráveis ao consumismo, devido à quantidade de produtos ofertados para as crianças através das mídias. “Desde os primeiros anos de vida, a Educação Financeira deve ser prioritária para as crianças, jovens e cidadãos busquem a felicidade, a realização de seus desejos ilimitados com adequação ao dinheiro (mesada) disponível. (ROCHA e VERGILI, 2004, apud LELIS 2006, p. 23)

O projeto, Educação Financeira na Educação Infantil descrito no presente artigo foi desenvolvido no ano de 2016 e teve o apoio da Cooperativa Sicredi Univales. O mesmo ofereceu o projeto nos anos de 2015 e 2016, apoiando com formação, materiais, livros e jogos sobre a educação financeira.

A experiência é fundamenta principalmente no guia prático Jogos para sala de aula: a abordagem lúdico-vivencial de formação de hábitos de Ana Pregardier da INTUS FORMA.

Uma metodologia totalmente lúdica, através de histórias, jogos, desenhos, pinturas, recortes colagens e brincadeiras.

Os resultados obtidos com as crianças mostraram que absorveram o máximo sobre o assunto, é claro na maneira deles, que os pais estiveram presentes e atento no que as crianças iam levando de informações e que pelo menos, uma sementinha foi plantada para o hábito saudável nascer na vida dessas crianças. Aprenderam que o dinheiro não é mágico que para tê-lo é preciso trabalhar e que para trabalhar precisa de esforço e dedicação.

O trabalho foi gratificante para os educadores envolvidos, pois tiveram a oportunidade de conhecer e discutir educação financeira no currículo escolar, algo

que estava distante e de certa forma desconhecido e ainda mais na educação infantil.

2 | EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação financeira, logo vem a idéia “dinheiro”, mas essa educação é muito mais do que falar em e aprender a lidar com dinheiro. É algo amplo, sustentável e necessário.

A educação financeira para as crianças deve abordar questões que estimulem a capacidade de escolha consciente e responsável, possibilitando que esta seja função ao indivíduo que pode medir/gerir os recursos, transcendendo a questão restrita ao dinheiro e contribuindo com o exercício da capacidade de escolha ótima e do uso de recursos como meio para a sua autorealização. (PREGARDIER; ANA, 2015, p. 20)

2.1 A educação financeira na escola

A educação, de modo geral, nos abre caminhos para a discussão e aprendizagem de muitos assuntos que até pouco tempo eram somente pincelados ou, nem lembrados, na educação infantil. A educação financeira é uma temática importante que hoje tem espaço para ser discutida na infância. Mas como falar de educação financeira para crianças tão pequenas?

Para Lelis (2016) isso é possível e muito importante, pois cada um de nós, ser humano, isso segundo estudos, aprende como lidar com dinheiro é na infância. “Existem estudos que comprovam que o modo como cada um de nós lida com o dinheiro costuma ser fixado até por volta de 5-6 anos de idade.” Depois dessa idade, ainda para a autora, a nossa tendência é seguir os padrões já estabelecidos. E deve ser nossa meta, buscar um comportamento maduro em relação às finanças. “A dificuldade da população em estabelecer esse comportamento pode gerar consequências econômica, sociais e políticas para nosso país.”

Lelis (2006) sugere que na educação infantil o conteúdo referente à educação financeira seja trabalhado por meio de atividades que envolvam a participação dos alunos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento em todos os aspectos: físico motor, psicossocial, afetivo e moral. “Os assuntos devem ser abordados de forma a discutir com os alunos sobre como administrar as próprias finanças, ganhar e gastar dinheiro, visto que o modo como se lida com o dinheiro reflete valores pessoais formados ao longo da vida” (LELIS, 2006, p. 31)

2.2 Educação financeira: uma necessidade para a qualidade de vida

Segundo Pregardier (2015) dados do IBGE, mostra que as famílias brasileiras estão muito endividadas, cerca de 60% delas, isso acontece por influência de

fatores diversos. “A grande oferta de créditos, o consumo desenfreado e a falta de educação financeira. Assim as famílias acabam vitimas do sistema financeiro, endividando-se e entrando em desequilíbrio econômico, emocional e familiar.”

O Brasil conta com uma Estratégia Nacional de Educação Financeira(ENEF) instituída em dezembro de 2010, pelo decreto nº 7.397; trata-se de uma medida governamental que tem a finalidade de promover a educação financeira e contribuir para o fortalecimento da cidadania. Essa iniciativa do governo brasileiro é resposta ao cenário atual do crescente endividamento familiar brasileiro, da falta de educação financeira aliada à grande oferta de créditos e das diversas possibilidades de consumo. (. PREGARDIER; ANA, 2015, p. 20)

Conforme Lelis(2006) o estudo desse tema faz um diferencial no âmbito da vida humana, pois por estímulo do capitalismo as crianças são as maiores vitimas da visão positiva do consumo desmedido. “A sociedade vem exigir modificações nesse cenário onde o dinheiro reina sobre valores morais e éticos.” Ainda, segundo a autora, “ É necessário o desenvolvimento de habilidades e atitudes que permitam regular a conduta pessoal e familiar para o uso racional de recursos econômicos escassos.”

3 | EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PRÁTICA: ANALISANDO E DISCUTINDO O DESENVOLVIMENTO

Tudo começou no ano de 2015 quando o Sicredi UNIVALES convidou a instituição para participar de um curso no qual implantaria um projeto, para quem estivesse de acordo, chamado: Educação Financeira para Crianças e Jovens. O curso aconteceu e foi conduzido pela mestra em educação Ana Pregardier da Intus Forma. Todo o projeto implantado teve como princípio o guia prático Educação Financeira Jogos para sala de aula: abordagem lúdico vivencial de formação de hábitos.

No ano de 2016 novamente o convite do Sicredi para um treinamento sobre educação financeira, fazendo uma avaliação do projeto de 2015, com um novo desafio, complementar a proposta com novas idéias, colocando também os anseios e sonhos dos educadores envolvidos. Assim, o plano para educação infantil continuou com embasamento no guia prático “Educação Financeira Jogos para sala de aula: abordagem lúdico vivencial de formação de hábitos” de Ana Pregardier, com complementações dos guias Educação Financeira nas Escolas que foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) e também buscando a realidade das instituições envolvidas e os sonhos dos educadores.

3.1 Tudo pronto, a aventura começou!

Primeiramente informou-se aos pais sobre o desenvolvimento do trabalho e

que eles seriam os grandes parceiros, pois se tratava da construção de hábitos, de mudanças de atitudes. Segundo o Referencial Nacional para Educação Infantil (1998, p. 79) o trabalho da instituição com as famílias deve ser uma troca e que isso só tem a contribuir com o trabalho do professor e com o desenvolvimento da criança.

O trabalho foi desenvolvido em etapas, seguindo um pouco em cada semana para não cansar as crianças. A primeira etapa se tratava de uma atividade que refletia sobre o surgimento do dinheiro “Será que o dinheiro nasce no caixa eletrônico do banco?” (PREGARDIER, 2015, p. 35). O objetivo da atividade era que os mesmos entendessem a relação entre trabalho e dinheiro. A maioria das crianças do período matutino ficaram caladas, quando questionadas. As do período vespertino realizaram colocações interessantíssimas quando questionadas sobre o surgimento do dinheiro, as mesmas seguem: Vem do Deus; Quando uma pessoa compra dá dinheiro para outra; Vem do céu; Vem dos créditos, (questionado: mas o que é crédito? respondeu) “créditos é uma coisa de celular”; Do trabalho; Sabia que vem do Deus! Vem do caixa eletrônico, aperta um cartão; O dinheiro vira conta de água (questionado como vira conta de água) falou que a mãe disse que paga conta lá.

Em seguida, realizou-se um passeio ao caixa eletrônico da agência do Sicredi Juruena. A busca pela resposta estava no ar! Rolou muita emoção na visita! Falavam todos ao mesmo tempo. O passeio, um complemento ao plano feito pelos educadores, foi lúdico, e proporcionou para as crianças um encontro com a “máquina que traz dinheiro”, o caixa eletrônico! Tiveram a oportunidade de conhecer a Cooperativa e saber um pouco como funciona a mesma. Também conheceram as pessoas que trabalham lá. Receberam um caloroso lanchinho. Muita das crianças nunca havia entrado numa instituição financeira.

Essa atividade proporcionou reflexões com as crianças sobre o trabalho do pai e da mãe (De onde vem o dinheiro do pai e da mãe?). Conversando sobre o trabalho as crianças perceberam que o dinheiro não é algo mágico, começaram fazer relação entre trabalho e dinheiro. Percebem que o pai e mãe trocam o trabalho pelo dinheiro e que no caixa eletrônico só vai ter dinheiro se o pai e a mãe tiverem conta na cooperativa e se o pai e a mãe realizaram depósito lá. “A Educação Financeira é necessária para a construção de um comportamento maduro em relação às finanças, buscando construir uma nova mentalidade em relação ao dinheiro.” (LELIS, 2006, p. 23)

De volta para a escola, foi conversado sobre a visita e realizamos os registros através de desenhos e gravações de fala dos alunos.

Em outro momento, foi realizada uma conversa mais elaborada sobre o trabalho do pai e da mãe de cada um através de uma pesquisa. Os mesmos puderam falar

sobre as suas profissões através de um questionário. Com isso, as crianças tiveram a oportunidade de saber coisas da profissão dos pais que não sabiam. Também entrevistamos as zeladoras da nossa escola, as mesmas falaram a importância do trabalho de zelar por algo, também falaram como organizam o dinheiro que recebem para poder pagar todas as contas todos os meses. As crianças realizaram registros em desenhos sobre o que aprenderam sobre o trabalho.

Foi trabalhado, num ato vivencial, através de brincadeira como se troca o trabalho pelo dinheiro. Antes a professora comunicou uma idéia que teve e verificou se todos concordavam: Vamos realizar a FESTA DOS BRINQUEDOS! Que tal, o que acham da idéia? Será no final do nosso projeto. Todos concordaram. Mas para que vamos fazer uma festa? Todos ficaram olhando um para o outro. A professora sugere: Vamos comemorar o aniversário da Filomena? Filomena era o fantoche de estimação da sala. A professora também comunicou que deveríamos planejar essa festa e que teríamos o momento para isso, durante o projeto, mas que desde agora deveríamos trabalhar e ter dinheiro para fazermos a festa. E assim todos ficaram animados e brincaram de SER GENTE GRANDE. A professora fez uma proposta convidando-os para serem os funcionários de uma grande FÁBRICA DE BRINQUEDOS que se instalaria em nossa sala. Foi possível falar um pouco com as crianças a respeito do trabalho infantil. Criança não trabalha, o trabalho de criança é brincar e estudar, mas criança pode e deve colaborar com a família guardando os brinquedos; colocando a roupa suja no cesto de roupa suja; e tantas outras coisas que criança pode cooperar com a família para que nela tudo funcione igual uma cooperativa, que tem um trabalho de um ajudar o outro para tudo dar certo.

O trabalho que realizaram na fábrica de brinquedos foi de fabricar brinquedos. Nesse primeiro dia fabricaram um fantoche. Depois do trabalho eles receberam pelo trabalho. Nesse momento vivencial, foi aonde perceberam na prática aquilo que discutiram na etapa passada. O trabalho é trocado pelo dinheiro, ninguém ganha dinheiro. A fábrica funcionou algumas vezes durante o projeto. Mas aonde vamos guardar o dinheiro? As crianças depositavam os Poupedis que recebiam por cada brinquedo feito, numa conta na Cooperativa de brincadeira que instalamos na sala. Afinal tínhamos uma festa para fazermos, e precisamos de dinheiro para isso.

Em outra etapa foi trabalhado para que serve o dinheiro e como era antigamente quando o dinheiro não existia. Depoimento de alguns alunos ao serem questionados para que serve o dinheiro: Pra pagar contas!; Para pagar coisas que compra; Pra compra remédio.

Depoimentos de alunos em resposta da questão: Você trocaria a vaca por bananas? Não trocaria porque toda hora eu ia beber leite e comer muita banana enjoa; Trocaria (questionei: mas é muita banana) eu fazia doce, vitamina e dava pra vizinhança; Dava pras galinhas; Guardava na geladeira. (profª provoca: Não tinha

geladeira naquela época) levava pra vender. (mas aonde?) Na feira de trocar. (Mas será que dá tempo? As bananas já estão maduras!) Então eu dava pra vizinhança. Maravilhoso depoimento de uma aluna, demonstrando um raciocínio lógico, muito além da faixa etária em que se encontra: Prof^a já sei! Naquela época que as pessoas não tinham dinheiro para comprar as coisas, é claro eles tinham um sítio com tudo!!!

A professora contou a história de como acontecia antigamente quando não existia dinheiro e realizamos a encenação de uma feira fazendo a troca da vaca por bananas. Além de ter sido divertido as crianças perceberam que o dinheiro é somente um meio de troca e que a sua existência facilitou muito a vida das pessoas.

Nessa etapa também foi trabalhado uma atividades com figurinhas aonde as crianças puderam classificar aquilo que podemos comprar com o dinheiro. Podemos comprar sentimentos? Podemos comprar pessoas? Alguns questionamentos foram levantados para que as crianças percebessem que o dinheiro também não é tudo na vida. A educação financeira ela vem trazendo esse propósito também de trabalhar valores humanos, o dinheiro não pode ser mais importante do que a vida. Também foi realizado mais um dia de Fabrica dos Brinquedos. Foi feito uma sacolinha ecológica com caixinhas, seria necessário para o momento de fazermos as compras. Com a sacola ecológica foi levantado mais um assunto que a educação financeira traz como propósito, o consumismo desenfreado que o ser humano tem estabelecido. Com a sacola as crianças perceberam que podemos fazer no dia a dia um pouco para ajudar a diminuir o consumo de produtos como, por exemplo, as sacolas plásticas. Aqui a professora fez uma aula que trouxe vídeos mostrando como é importante cuidarmos dos recursos naturais e quando estamos economizando dinheiro também estamos economizando as coisas do planetinha Terra.

Partindo para mais uma etapa. Nessa foi trabalhado com duas atividades conforme Pregardier (2015) O que a menina está fazendo? Para que serve o cofrinho? Tendo como objetivo principal mostrar que o dinheiro é resultado de trabalho e empenho e introduzir do tema poupança. A professora apresentou a figura de uma menina molhando umas plantas com desenhos do cifrão e questionou: O que essa menina está fazendo? Deixou as crianças falarem. Seguem algumas das falas: “Acho que ela ta regando dinheiro (a prof^a questionou: mas porque dinheiro? Porque esse negocinho assim (fazendo com o dedo o sinal do cifrão) é dinheiro!”, “Acho que ela achava que tinha que plantar dinheiro”, “ isso mesmo, ta regando dinheiro.” “Regando dinheiro. (Mas por que regando o dinheiro?Pergunta a prof^a) Porque ela achava que ia nascer um pé de árvore de dinheiro.” “Ela está regando as plantinhas para ter saúde.” Todas as respostas das crianças foram valorizados pela a professora, não importa a resposta certa ou errada, o que importa nesse momento é a busca, a indagação, a dúvida estabelecida.

Depois dessa conversa toda com as crianças, foi realizado um bate-papo

conforme Pregardier (2015, p. 43)

O dinheiro não dá em árvores, mas se formos pensar bem, ele é muito parecido com as plantinhas. Para uma árvore ser linda, grande e que dê muitos frutos, primeiro foi preciso existir uma semente. Essa semente precisou achar um solo fértil, ser plantada, precisou da água da água e do sol para crescer. Pouco a pouco ela foi crescendo, e quanto mais o tempo passava, tinha água e sol, ela continuava crescendo. A plantinha não para de crescer, continua se esforçando e crescendo a cada dia.

Foi apresentado para as crianças uma animação sobre o nascimento de uma plantinha e suas necessidades vitais. Em seguida, conversado com as crianças a respeito da nossa horta. Todos os dias precisamos cuidar para que as plantinhas cresçam e cumpram com o objetivo de ser alimento saudável. Assim também será com o nosso dinheiro, precisamos cuidar dele sempre. Prosseguir conversando sobre o trabalho do pai e da mãe, esse que, assim como a plantinha, não vem do nada, mas sim, é fruto de estudo, esforço e habilidade.

Mas como podemos cuidar do dinheiro? Um aluno respondeu que guardava no cofrinho. A professora provoca mais uma vez. No cofrinho? Mas pra que guardar no cofrinho? Guardamos somente por guardar? Nesse momento foi discutido com as crianças sobre a importância de termos um sonho, e de alimentarmos esse sonho, afinal guardamos dinheiro para realizarmos um sonho. Qual é o sonho de cada um? Aqui as crianças colocaram seus sonhos e o que queriam ser quando crescessem. Muitas discussões e colocações interessantes. Falaram também se já tinham cofrinhos e se alguém já tinha poupança. A prof^a lembrou que conta poupança é aquela que o dinheiro aumenta. Aquela que abrimos na agência da nossa sala, para guardarmos o dinheiro que ganhamos na fábrica para fazermos a festa. E outra vez abrimos a fábrica para fabricarmos mais um brinquedo, hoje o cofrinho com latinhas de leite.

Em outra etapa realizada a atividade: É importante cuidarmos das coisas? Pregardier (2015, p. 48). Com o objetivo de mostrar que cuidar das coisas é economizar. As crianças demonstraram que entenderam que é preciso cuidar de todas as coisas. Falaram da maneira deles que se cuidar, não precisa comprar outro, com o dinheiro que iam comprar poderiam para fazer outra coisa. Quando questionados sobre: que coisas devemos cuidar, incluíram que devemos cuidar da água, não gastar tanto na torneira para lavar a mão. Também falaram do lixo, que não pode jogar, que vai sujar a rua e a casa. Nesse bate-papo foi possível perceber como eles aprenderam e que a maioria têm noção do que é cuidar. O tema foi enriquecido com a bela história: A aventura da economia de Ana Pregardier. As crianças gostaram muito e fixaram bem o assunto, pois a história versa bem a respeito. Realizamos mais uma fábrica de brinquedos aonde foi feito um caminhão de caixinha. Também realizaram desenhos de como podemos cuidar das coisas

começando pelas coisas da nossa escola. Foi discutido como as crianças devem e podem cuidar dos materiais escolares para colaborarem com os pais.

Mais uma etapa estabelecida para desenvolver a atividade: O que é importante para mim? O que é importante na nossa vida? Perceber quais as coisas necessárias, importantes e supérfluas para a vida. É um pouco complexo para a faixa etária das crianças envolvidas nesse processo de educação, entenderem o que é necessário, importante e supérfluo na nossa vida, mas não é impossível. Foi trabalhado um pouco por dia, sempre revisando com as brincadeiras para que, todas as crianças envolvidas tivessem oportunidade de aprenderem.

Foram três brincadeiras muito interessantes. Segue a descrição de uma conforme Pregardier (2015, p. 87)

Defina três pontos de referência aos quais os alunos devem ir, dependendo da palavra que é dita. Se for dita uma palavra de algum item necessário para a vida, devem correr para um ponto de referência que representa as coisas necessárias; se for dito algum item importante, eles correm para o importante; o mesmo sobre o supérfluo.

As brincadeiras são fundamentais, pois é brincando que a criança aprende. O brincar é parte da vida da criança. É através dessas que a criança estabelece as principais relações com o mundo, tanto social como o natural. “A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, P. 27)

Em outra etapa foi trabalhado “Finança é coisa de criança” com o objetivo de despertar para a observação às atitudes e às escolhas econômicas. Foi utilizado brincadeiras conforme Pregardier (2015, p. 63,64) e uma entrevista com pais e avós sobre como eram suas brincadeiras e brinquedos quando crianças; faziam ou compravam brinquedos?

As crianças demonstraram que entenderam que as nossas escolhas são muito importantes, como por exemplo, no momento de comprar um brinquedo: Será que preciso? Será que os brinquedos que tenho já não são suficientes para eu ser feliz?

As crianças também gostaram de perceber que os pais e avós não precisaram de muito para serem crianças felizes, que a maioria inventou seus próprios brinquedos. Que as escolhas feitas por eles foram muito importantes para as famílias que não podiam comprar brinquedos para os filhos e também para os recursos do planeta: menos consumo, menos gastos de recursos naturais. (tudo isso numa linguagem bem simples para as crianças entenderem).

Outras atividades desenvolvidas, constituindo mais uma etapa, foram: Porque o menino está feliz? (PREGARDIER, 2015, p. 63) e Porque a Filomena está feliz? O objetivo das mesmas era estimular a percepção de alegria e felicidade e perceber

que as pessoas são mais importantes do que o dinheiro e que este é somente um meio. Foi apresentada para as crianças a figura de um menino feliz segurando balões e questionado: Por que o menino está feliz? Deixar as crianças falarem. Segundo Pregardier (2015, p. 63,64) essa atividade é importante para sabermos se tudo o que realizamos até agora está coerente, se o que as crianças aprenderam e traz a percepção de que as pessoas são necessárias e o dinheiro é apenas importante.

A maioria das crianças respondeu que o menino estava feliz porque tinha ganhado um balão. Alguns se ligaram até no número e no tamanho dos balões que há no desenho. Para as crianças, as pessoas são mais importantes, pode ser percebido nos desenhos “O que me faz feliz”. Na maioria dos desenhos a família, ou alguém dela estava presente.

Em relação a Filomena, responderam que ela estava feliz porque ia ganhar uma festa de aniversário.

Finalmente chegou a etapa para o planejamento para a festa dos brinquedos. Com os seguintes objetivos: precisariam conhecer o que é planejar, para isso realizamos a contação da história de Ana Pregardier “a flor que dançava” que relata toda a trajetória de esforço e conquistas de uma menina que sonhava em ter um brinquedo que era uma flor que dançava. Com isso entenderam o que é planejar.

Logo em seguida a professora conduziu como seria essa primeira parte do plano. Então decidiram qual era o brinquedo que iam levar na festa; quantas pessoas iam convidar e quem eram essas pessoas; quais as comidas e bebidas que iam levar; local e decoração também foram definidos e o mais importantes, quantos Poupedis tinham na poupança e se esses eram suficientes para a compra.

Em outro momento da etapa foi planejado o valor de cada lista da festa, o gasto total que daria a festa e também como diminuir os gastos, pois a quantidade de Poupedis não era suficiente para todas as compras. Então as crianças acharam que deveríamos tirar alguns itens da lista. Mas tirar o que? A professora provoca dizendo: será que nossa festa deixará de ser festa se tirarmos o chapeuzinho? Se no bolo não tiver vela? Se a toalha da mesa for nós que fabricarmos? E assim proporcionou reflexões sobre o assunto. Muita conversa foi estabelecida e os acordos firmados sobre o que tiraríamos e o que fabricaríamos.

Foi feita a decoração tais como painel, toalha para a mesa, adereço para usar na festa e também os convites. As crianças foram muito criativas, demonstrando sempre interesse. Assim foram percebendo que como no nosso dia a dia podemos fazer economia, escolhas mais sustentáveis. A loja, que deram o nome Loja dos Balões, foi montada na sala e então realizada as compras. “através da Educação Financeira a criança tem chance de aprender a planejar gastos e a consumir de um modo responsável, livre da alienação consumista. (FILOCRE, 2005, apud LELIS 2006)

O dia da festa chegou. Tudo preparado. As crianças fizeram apresentações sobre o projeto aos convidados, os convidados eram as famílias, amigos e funcionários da escola, tudo aconteceu num sábado à tarde. Foi emocionante para as crianças e também para a professora que recebeu uma linda homenagem da equipe Sicredi, dos amigos, alunos e familiares. A equipe Sicredi Juruena preparou para as crianças uma apresentação muito linda de Super Heróis, foi inesquecível, principalmente para a Filomena que ficou muito emocionada.

Toda essa fantasia vivida é muito importante para a fase que as crianças da pré- escola se encontram. É através da fantasia que eles buscam significados para as coisas reais. As crianças necessitam daquilo que é encantado e mágico.

A avaliação de cada etapa se deu no processo analisando a oralidade das crianças, os registros as reações, as emoções e como as crianças foram modificando seus hábitos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a educação financeira desenvolvida com este projeto foi importante para as crianças, pois proporcionou as mesmas uma ampla discussão sobre como podem colaborar com a família, com a escola e com a natureza toda de forma bem simples, basta apenas que se crie o hábito, como por exemplo colocar a roupa no cesto quando tirada, não jogar o lixo no chão, não estragar os materiais escolares, ser feliz com as coisas simples e tantas outras maneiras.

Trouxe para as crianças a reflexão também sobre a importância das coisas simples da vida, como por exemplo, fazer um brinquedo como nossos avós e pais faziam, fazer um passeio com a família, planejar uma festa, como fizemos e que nos trouxe tantas alegrias.

Foi possível ver nas respostas das crianças a preocupação com o meio ambiente e isso demonstra compromisso com aquilo que é amplo que não pertence somente a mim, mas que também é uma extensão do outro, isso se chama envolvimento. A educação financeira pede de nós envolvimento, pois a mesma não se trata só do dinheiro. A educação financeira é ampla, temos que ter em mente que nosso desejo não representa a nossa necessidade. E quando temos o hábito de refletirmos sobre nossos desejos, nos reportamos àquilo que nos coloca Pregardier (2015) “Eu quero ou eu preciso?”.

O importante desse processo de educação que as crianças tiveram a oportunidade de vivenciarem foi que, as respostas vieram deles mesmos, tudo acontece como indagação.

Alguns pais relataram mudanças no comportamento das crianças em casa, como: cuidavam melhor dos gastos com água, das lâmpadas acesas, com

desperdício de comida e também alguns com a preocupação em guardar dinheiro.

REFERÊNCIAS

Educação Financeira na Escola: ensina fundamental: livro do professor. V. 1. Comitê Nacional de Educação financeira(CONEF)Brasília: CONEF, 2014.

LELIS, Michelle Gomes. **Educação Infantil- Educação Financeira e Empreendedorismo**. Viçosa-MG, Centro de Produções Técnicas, 2006.

PREGARDIER, Ana Paula Mariano. **Educação financeira- Jogos para Sala de Aula: a abordagem lúdico-vivencial de formação de hábitos**- Porto Alegre, RS: Intus Forma: AGE, 2015.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Introdução. Brasília. MEC: SEF, 1998.

“HISTÓRIAS DE UM DICIONÁRIO MALUCO NO JARDIM DE INFÂNCIA”

Data de aceite: 02/12/2018

Maria Filipa Ferreira Borges de Azevedo

Educadora de Infância no Jardim de Infância de Vila Cova – Barcelos- Portugal

Paulo Manuel Miranda Faria

Coordenador Científico-Pedagógico para o Ensino de Português, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e - Portugal

Altina da Silva Ramos

Professora Auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho – Braga - Portugal

RESUMO: Este artigo apresenta um projeto de intervenção, na área da leitura e da oralidade, realizado ao longo de um ano letivo num jardim de infância – salientando os benefícios, para as crianças, e o impacto na formação profissional docente. Ao mesmo tempo, pretende contribuir para que se ultrapassem ideias preconcebidas em relação à dificuldade de uso de tecnologias digitais no jardim de infância. O estudo revela-nos que esse uso é possível, através do envolvimento em experiências profissionais concretas e do contacto com atividades bem sucedidas. Foram usadas metodologias participativas, próximas da investigação-ação, para a construção de um “dicionário maluco” escrito e gravado. Os resultados apontam, para

o desenvolvimento do domínio vocabular e também para a mobilização de conhecimentos aplicados a novos contextos por parte das crianças. Salientam ainda a redescoberta de estratégias de formação de professores em contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional docente, vocabulário, oralidade, leitura, digital

“STORIES OF A CRAZY DICTIONARY IN THE KINDERGARTEN”

ABSTRACT: This paper reflects on an intervention project in the field of reading and orality, performed over a school year in kindergarten - the benefits for children and the impact on teacher training. At the same time, it aims to contribute to the preconceived ideas about the experiences with digital technologies to be surpassed. This study reveals that it is only possible through involvement in concrete professional experiences and also through contact with successful experiences. Using participatory methodology such as action research, the construction of a “crazy dictionary” written and recorded, allowed to develop the vocabulary domain and also revealed the mobilization of knowledge applied to new

contexts by children. The results point to the rediscovery of teacher training strategies in an educational context.

KEYWORDS: teacher professional development, vocabulary, orality, reading, digital

1 | INTRODUÇÃO

Verifica-se, com frequência, que os educadores e professores continuam a resistir à utilização de recursos digitais ou a utilizam-nos de forma pontual e, na maior parte das vezes, com resultados que não encorajam a sua utilização. As experiências dentro e fora da sala de aula ajudam professores e encarregados de educação a reforçar uma opinião negativa referente à influência da Internet, computadores, tablets, smartphones na vida das crianças. A par disso, frequentemente os meios de comunicação social tendem a abordar esta questão numa lógica casuística, atribuindo muitos dos comportamentos desviantes das crianças, adolescentes e jovens ao contacto e às vivências no digital. Daí até à sua diabolização tem sido um passo difícil de contrariar (F. Costa, 2007; F. Costa et al., 2009; Gomes & Costa, 2010; Horta, 2013; Pedro, 2011; Pereira, 2012).

A tensão ainda se intensifica com maior amplitude quando se observam experiências bem-sucedidas ou surge o reconhecimento de que as tecnologias digitais podem ter efeitos pedagógicos positivos. Embora longe de reunir o consenso da classe docente, situam-se aquém do potencial uso formativo crítico, criativo e intencional das tecnologias digitais (F. Costa, 2012). Levantam-se a partir daqui uma série de questões de natureza multidisciplinar, cuja resposta, embora complexa, pelo impacto que pode ter na vida profissional dos professores e alunos, motivou em grande parte a oficina de formação que realizamos e que originou este artigo. Constitui, na verdade, um exemplo meritório aquele que a seguir se apresenta, nomeadamente na integração das tecnologias digitais no jardim de infância e do impacto que este projeto gerou na formação profissional docente.

Este artigo relata sumariamente parte de um plano que foi desenhado e construído de forma emergente, por força da observação e da confluência de várias vontades (Figueiredo, 2013), privilegiando o envolvimento, a formação e o acompanhamento presencial e a distância, a um grupo de professores que abrangeu educadores de infância e professores de primeiro ciclo. Porém, vamos centrar exclusivamente a atenção num projeto desenvolvido em contexto de jardim de infância.

2 | FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DO CONCEITO À REALIDADE

A formação dos professores ao longo da vida, muito frequentemente designada

por “desenvolvimento profissional docente” (Day, 2012; James, 2006; Li, 2010; Wells, 2007), não tem, propriamente, um entendimento unívoco ao longo dos tempos, nem mesmo atualmente. Seguindo a proposta dos autores citados, a expressão traduz uma espécie de consenso discursivo ou ideia de que o desenvolvimento profissional docente abrange um movimento amplo de formação em ambiente formal e informal, amplamente difundidos em programas europeus em que o conceito de lifelong learning está presente (Morgado & Reis, 2007). Cabe, então, aos professores não só desenvolverem novas competências gerais ou, como no caso deste projeto, redescobrirem novas abordagens pedagógicas e explorarem recursos associados à expressão multimodal do uso da tecnologia. Particularmente subjacente a todo este discurso relativo ao desenvolvimento pessoal docente neste milénio, está intimamente ligado o princípio de que a formação do professor se faz num continuum ao longo da sua vida, que deve criar espaços de reflexão e investigação no seu mester, potenciando o seu ethos numa cultura colaborativa de aprendizagem e partilha e colaboração na comunidade a que pertence, cada vez mais sinónima de rede. A ideia de um espaço circunscrito e de um tempo delimitado cronologicamente dedicado à formação parece, nos tempos atuais, desajustada, senão até anacrónica, como, aliás, podemos verificar:

Professional development is typically conceived as taking place through formal structured learning sessions or individual reading and desktop searches. However, there is now a considerable body of literature acknowledging learning as taking place through the everyday activity of the workplace (Lave 1996; Wenger 1998; Billett 2001; Eraut 2007) where we learn cultural norms and ways of being and thinking (Bound, 2011, p. 107).

Assinala-se assim, a tese defendida por um largo número de investigadores de que a formação é um processo continuado e que ocorre, também, em contextos informais. Recuperando, novamente, Wells (2007), o autor sustenta que o desenvolvimento profissional docente deve estruturar-se na experiência, reflexão e investigação, associado ao trabalho dos professores com os seus alunos; deve promover o desenvolvimento colaborativo e interativo, ligado a outros aspetos de mudança e inovação da escola, canalizando as suas estratégias com base nas necessidades dos alunos (Perez, Soto, & Servan, 2010; Yeh & Yang, 2011). Terá, até, o professor de passar por um processo que implique a inversão de papéis, isto é, o professor só reconhecerá verdadeiramente os problemas de aprendizagem do aluno se encarnar o seu papel numa posição de aluno, como propõem os resultados das descobertas investigativas lideradas por Yeh e Yang (2011). Enxerta-se, por isso, muito próximo de um paradigma construtivista (Cain & Milovic, 2010) e noutras abordagens contemporâneas relativas a estratégias vinculadas à resolução de problemas que poderiam proporcionar respostas efetivas para o professor do

século XXI (Karagiorgi, Kalogirou, Theodosiou, Theophanous, & Kendeou, 2008) ou, também, no dizer de Dabner, Davis, e Zaka (2012, p. 17) pelo recurso a “authentic project-based learning”.

O desenvolvimento profissional docente pode ser visto, segundo Bound (2011), como um movimento de construção que incorpora todas as experiências onde se aprendem normas culturais e modos de ser e de pensar, os quais contribuem, direta ou indiretamente, para a melhoria geral da qualidade de ensino nas salas de aula (Day, Flores, & Viana, 2007). Esta melhoria decorre, segundo os autores, de um compromisso tacitamente assumido e partilhado, declaradamente, pela escola como baluarte e agente de mudança (Nabhani & Bahous, 2010) para a inovação. Por outro lado, ultrapassar a tensão dialética entre a teoria e a prática envolve todo um conjunto de aspetos e de interações complexas que nem sempre são pacíficos na sua articulação, como se depreende das investigações de Torres e Mercado (2004, p. 62): “The dialectics of theory and practice is based on a dialectical rationality, in which practices are the product of existing traditions, beliefs, values, and expectations, which are in turn established and maintained by institutions”. Pese, muito embora, que autores como Neumann (2012) advoguem que os estudos realizados até ao momento ainda não conclusivos no que diz respeito à profundidade ou extensão de nexos de causalidade estabelecidos, comumente, entre o desenvolvimento profissional docente e o sucesso dos alunos.

Neste sentido, o autor, numa alusão explícita à reconceptualização da prática como a inauguração de uma nova epistemologia, inspira-se em todo o legado de Carr e Kemmis (1983), Schon (1984) e Elliott (1991) para demonstrar que o “conhecer-emação” é uma arte crucial para o desenvolvimento profissional dos professores.

3 | DESAFIOS PARA OS EDUCADORES E PROFESSORES NA CIBERCULTURA

Com a expansão da infraestruturação tecnológica das escolas e a portabilidade de dispositivos tecnológicos integrantes do dia-a-dia de qualquer educador e professor, uma das preocupações amplamente debatidas a nível internacional tem sido os baixos índices de utilização dos dispositivos digitais disponíveis pelos professores em contexto letivo. Por seu lado, os professores evocam, sistematicamente, razões para a sua não utilização, tipificadas numa série de argumentos ligados à falta de tempo, de formação adequada para a sua utilização, da falta de manutenção técnica, da dificuldade em acompanharem a evolução da tecnologia. Estas seriam, por assim dizer, as questões responsáveis por uma adesão mais incondicional aos meios que são, até, reconhecidos com potencial pedagógico e didático. Ora, esta atitude, levando em linha de conta a tese de Hixon e Buckenmeyer (2009), tem implicações no desenvolvimento profissional docente,

na medida em que a informação e investigação constituem componentes chave numa dimensão cada vez mais valorizada, pela sociedade. Não é, por isso, inédita a comprovação, aliás, nos estudos analisados, de que os professores necessitam de conhecer e dominar melhor os benefícios de integração das tecnologias em contexto educativo para melhorarem os seus níveis de eficácia e, simultaneamente, retirarem proveito para o seu desenvolvimento profissional (Beastall, 2006). Da mesma forma, é, também, reconhecido que a aprendizagem dos alunos de modo geral – e a dos professores, especificamente – ocorre na escola e numa variedade de lugares onde o acesso à rede é possível quando o tempo o permite, e que torna os professores em agentes “facilitadores” para que a aprendizagem aconteça e permita criar ambientes metacognitivos, como refere Bound (2011, p. 113), “learning to learn (metacognitive) skills”. Não deixa, por isso, de tornar-se uma matéria recorrente a referência ao desenvolvimento profissional docente associado ao desenvolvimento e implementação de tecnologias digitais. Neste capítulo, Bound (2011) enuncia uma série de precedentes históricos, profundas mudanças culturais, estruturais ou contextuais relacionadas com o tempo limitado e a exposição deficitária a diferentes modelos pedagógicos, que contribui para que falte a energia necessária para a assunção de posições de mudança por parte dos professores. O autor notou, inclusivamente, que as TIC provocaram uma disjunção no confronto de pedagogias suportadas pelo mundo digital e pelo tradicional, originando uma tensão entre a prática desejada e a que, realmente, vigorava. Não será, portanto, nesta medida suficiente promover, unicamente, formação concebida em modelos formais para o desenvolvimento de competências profissionais no âmbito das tecnologias digitais, negligenciando todos os aspetos que englobam as competências pedagógicas, ou apostar em formações pontuais em vez de “just in time” (Hixon & Buckenmeyer, 2009, p. 142). Outros autores (Littlejohn, 2002) acrescentam que, proporcionar um desenvolvimento profissional docente contínuo, aumenta as competências e, ao mesmo tempo, a eficiência de incorporar novos métodos de ensino.

As possibilidades de formação docente devem, igualmente, ser equacionadas pela reestruturação de aspetos organizacionais, cuja formação de formadores deve merecer uma atenção particular (Karagiorgi et al., 2008). Neste sentido, as práticas de formação profissional bem sucedidas, terão que ter presente que as oportunidades de formação devem ir ao encontro das expectativas e dos contextos em que os professores se encontram inseridos (Macdonald & Poniatowska, 2011).

4 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Faz-se agora uma breve descrição e contextualização das etapas deste estudo. Iniciou-se em dezembro de 2013, com a Oficina de Formação “Leitura digital e

formação de leitores” (CCPFC/ACC-75159/13), destinada a educadores de infância e professores do primeiro ciclo. Esta oficina tinha como objetivo central levar os professores desenvolver um projeto de formação de âmbito técnico e pedagógico para o uso de tecnologias em contexto educativo. Partindo da importância que o sistema de ensino e a sociedade conferem à leitura e à oralidade, propôs-se uma reflexão aprofundada sobre o tema, para que se tomassem atitudes procedentes, assumindo que a comunicação e a informação em registos multimodais favorecem o desenvolvimento de novas literacias e, por essa via, aproximar professores, alunos e famílias. Era essa a nossa missão: refletir e depois propor novas formas de abordagem entre o ambiente social em profunda mudança e a urgência de novas práticas pedagógicas, no sentido de se articular a formação técnica e pedagógica dos educadores e professores envolvidos.

5 | A PROBLEMÁTICA E AS ETAPAS DO PROJETO

Este projeto parte de um problema: as crianças mais velhas (cinco anos) do jardim de infância revelavam possuir uma base lexical muito elementar, evidenciada na sua forma de expressão oral. Esse défice lexical trazia dificuldades de comunicação, na medida em que se traduzia na dificuldade de as crianças se expressarem em relação a situações do quotidiano e a estados de espírito ou sentimentos. Era muito frequente ouvir, depois de várias tentativas, “não sei dizer melhor” ou “não consigo explicar mais”, “é uma coisa assim”, apoiando-se frequentemente em gestos. Tendo presente que os contextos familiares destas crianças se baseiam em modelos genericamente pobres no que diz respeito à proficiência linguística, a escola tem aqui um papel ainda mais relevante e decisivo na promoção de uma literacia linguística, onde a Educação Pré-Escolar (EPE) tem um papel de relevo pela possibilidade de intervenção precoce. Viana (2001) diz que a maior facilidade no acesso à leitura e à escrita deriva essencialmente, do maior ou menor domínio que as crianças têm da linguagem oral (Arbelaiz & Correa Gorospe, 2009).

Foi assim que, com a consciência e o conhecimento de todos estes fatores, que a problemática se foi desenhando e se conceberam estratégias de forma a superar este défice lexical, em particular no grupo das crianças que está no ano anterior à entrada para o 1.º ciclo do ensino básico. Depois de diagnosticado o problema, continuamos a mesma dinâmica de exploração de histórias, mas em vez de se questionar o significado de uma palavra em cada livro questionava-se duas e por vezes três vezes esse significado. Habitualmente, quando as crianças não sabiam o significado, explicava-se.

Esta foi a etapa de mudança: a partir daquele momento, evitava-se explicar o

significado de cada palavra. A alternativa passava por construir uma frase com outros vocábulos, se possível com novas palavras, para que as crianças fossem capazes de mobilizar os conhecimentos para outros contextos. Estava subjacente a lógica de incentivar a descoberta, se não corretamente, pelo menos o mais aproximado. De todas elas, era feito o seu registo escrito, num retângulo em cartolina, onde a vermelho se escrevia a palavra nova e por baixo a verde se registava o significado ou significados. Como reforço da aprendizagem colocávamos na parede da biblioteca da sala, onde todos pudessem ver. Entretanto, fazia-se questão de as usar o mais possível nas conversas e situações do dia-a-dia, para aumentar esse reforço.

Apesar destas mudanças, era evidente que muitas das crianças esqueciam facilmente as palavras que ouviam. Nos diálogos ia-se muitas vezes “repescar” os novos vocábulos, e as crianças não se lembravam ou só recordavam a história onde aparecia. Curiosamente, uma criança do grupo de quatro anos e que apresentava uma grave alteração fonológica, foi a primeira a dar sinais de alguma eficácia da estratégia. Recordava, associava e aplicava a uma ou outra palavra nova. Mas as restantes crianças não o faziam.

Numa fase posterior e, na sequência das leituras que se fazia sobre estas questões e especificamente a metodologia de investigação-ação, analisou-se o trabalho que se estava a realizar e percebemos que estava a construir um “dicionário”. Não um dicionário formal, como o conhecemos, mas o “nosso dicionário”, que nasceu e foi crescendo num contexto específico do jardim de infância, à medida das necessidades do grupo. Parecia uma ideia feliz, esta do dicionário. Há décadas que trabalhamos com desenvolvimento lexical, exploramos e registamos novos vocábulos e nunca se havia descortinado que, decerto, já teriam sido construídos vários dicionários ao longo do tempo. O projeto inicial ficou para trás e continuou-se na construção do “Dicionário Maluco”, mas com um novo olhar, com outra responsabilidade, como que um novo desafio.

E, nesta nova etapa, iniciou-se por pesquisar o que era um dicionário. Cada um viveu uma semana com essa ideia: levava para casa, trazia novos conceitos e partilhava-se a cada dia as descobertas. Aos poucos descobriu-se o que era um dicionário, para que servia e como o poderíamos consultar. A dada altura descobriu-se que havia dicionários em papel e também on-line, como o Priberam. Começou então a utilizar-se o dicionário na sala de aula quando houvesse dificuldade de compreensão, sempre com a mediação do educador. Mas como nestas idades, ainda não há um domínio completo da descodificação da palavra escrita, pensamos em utilizar um suporte em que fosse possível gravar um dicionário através da voz. Através do software Audacity começou-se a gravar, a par do registo escrito.

À medida que se ia lendo, tentava-se ensaiar novas descobertas, através da verificação da ocorrência da mesma palavra noutros contextos. Se não fosse

possível, ter-se-ia de ir ao dicionário. Por fim, tentava-se encontrar um sinónimo ou uma expressão semântica equivalente. Como se poderá ver mais à frente, para cada palavra existe o significado e a fonte de onde foi retirada, porque era a melhor forma de se poder mobilizar conhecimentos e aplicá-los noutros contextos narrativos.

6 | METODOLOGIA

Da necessidade de se estabelecer uma nova relação entre ensinar e investigar, encontramos em Schön (2000) e Latorre (2003) um referencial engajado no binómio “professores reflexivos” e no topos concetual de McNiff (2013) “critical self-reflection is central”. Subjaz portanto, a ideia de que os professores devem desenvolver e aprofundar a capacidade para refletir sobre a sua prática e adaptarem-se a situações novas que a sala de aula e a sociedade exigem.

Trata-se uma proposta que surge na forma de desafio ao professor-investigador. modo a desenvolver um projeto inspirado em metodologias de investigação-ação. Foi assim que nasceu, cresceu e continua a crescer o “Dicionário Maluco”. Segundo Cohen e Manion citados por Bell (1997), uma das características desta metodologia, é a de o trabalho não estar terminado quando acaba o projeto. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática. Neste caso o projeto não terminou, independentemente de a formação ter terminado. O “Dicionário Maluco” continua, mas é verdade que a reavaliação da prática profissional permitiu pensar neste projeto em outras direções nomeadamente pela construção de um dicionário temático por áreas curriculares.

7 | RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Para a realização deste trabalho foram utilizados principalmente a observação participante como técnica de instrumento de recolha de dados e dados documentais provenientes dos registos. Foi possível:

- Observar as dinâmicas de funcionamento dos professores individualmente e com os alunos em contexto de sala de aula;
- Compreender as perspetivas dos professores e as suas opções didáticas e metodológicas;
- Aprofundar o conhecimento das vantagens e desvantagens da integração de recursos digitais no mesmo contexto sociocultural, dirigido a alunos de faixas etárias diferentes;
- Avaliar as dificuldades de construção de novas atividades com dispositivos digitais;
- Observar o impacto das atividades nos alunos.

- Recolher as palavras definidas pelos alunos através do Audacity.

8 | SÍNTESE DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir alguns dados que evidenciam que após se terem ultrapassado os problemas técnicos na utilização do Audacity, ficou demonstrado que quando se começou a ouvir as primeiras gravações já organizadas, o grupo percebeu que as palavras soltas que gravaram passaram a ter sentido, e quando se preparou uma nova gravação já quase todos quiseram participar. E o quase, ficou-se mesmo pelos que normalmente não gostavam de participar em atividades em grande grupo. Foi muito interessante observar os mais novos a falarem para microfone, com um ar solene da responsabilidade da tarefa que lhe foi atribuída, desde a seleção das palavras mais simples feita pelos mais velhos, para que os mais novos conseguissem articular o mais correto possível, assim como os ensaios em conjunto. Quando alguma gravação não ficava audível e era preciso repetir mesmo que fosse no dia seguinte, todos sabiam quem tinha dito o quê e repetíamos. Este exercício acidental permitiu verificar a interiorização dos novos vocábulos principalmente nas crianças mais novas, ainda que sem consciência plena dos objetivos do projeto, mas que se iam imbuindo neste mundo de sons.

Parte do dicionário que a seguir se apresenta tem a particularidade de apresentar em cada entrada o contexto de onde foi retirada a palavra. Este facto contribuía não só para o aumento do domínio vocabular que cada criança ia revelando, mas também ajudava a mobilizar conhecimentos para contextos novos.

DICIONÁRIO MALUCO

ABECEDÁRIO – conjunto de letras que servem para fazer palavras. [*O Abecedário dos Bichos*]

ABRASADOR - calor, muito quente, abafado. [*Livro da Selva*]

AR – Gás que envolve a terra. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

AREAR - limpar com areia. [*A corneta faladora*]

ARREMESSAR – atirar. [*Elmer e o Passarão*]

BALIR – como falam as ovelhas e cabras. [*Interações verbais*].

BANZÉ – barulho, ruído [*Os bichos da quinta*]

Baú - é uma caixa que tem tesouros ou coisas preciosas [*Interações verbais*]

BARRIR - como falam os elefantes. [*Elmer e o Passarão*]

BICHOS – animais, animais terrestres [*O Abecedário dos Bichos*]

BOTE – barco pequeno [*Trava Línguas*]

CAIAQUE – barco pequeno de madeira e pele de animais [*Trava Línguas*]

CAVERNOSA – voz grossa, barulho, som das cavernas. [*Elmer e Passarão*]

DICIONÁRIO – Livro com todas as palavras que se podem dizer [*Projeto*]

DESANIMADO - triste [*O elefante diferente*]

DESATINADO – maluco, perdeu o juízo [*O elefante diferente*]

EMPOLEIRADO – estar pousado em cima, equilibrado no pau [Elmer e o Passarão]

ESPANTADO – ficar de boca aberta, admirado [?]

ESTAFADO – cansado [*O elefante diferente*]

FARRAPOS – roupa ou panos velhos. [*Ovos misteriosos*]

FLUTUAR – **é não ir ao fundo** [*Experiências sobre o estado da matéria*]

GELO - Frio, água em estado sólido. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

GRUTA - caverna, buraco na montanha [*Elmer e o Passarão*]

HABITAT – é onde vivemos, nós e os animais. Pode ser na praia, na montanha, na selva, no deserto, nos rios. [Interações verbais].

INCOLOR – que não tem cor. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

J -

LENTO – devagar. [Exploração Musical]

MISTERIOSOS –O que as pessoas não sabem, não conhecem, um bocado segredo. [*Ovos Misteriosos*]

MATA - Um campo grande que tem mato, floresta. [Ovos Misteriosos]
se pode dizer, falar, escrever. [interações verbais]

MATO – Plantas das florestas. [Interações verbais]

NAVIO – barco grande [Interações verbais].

O –

PÁLIDO – ficar branco, mais claro. [*Elmer e a cobra*]

PALRADOR – uma pessoa que fala muito. [*O elefante diferente*]

Q –

RAPTAR – roubar pessoas, levar sem elas quererem ir. [*Diogo*]

RÁPIDO – Depressa. [Exploração Musical]

ROUBAR – Tirar sem dizer à pessoa, levar sem pagar na loja. [Interações verbais]

RELINCHAR – como falam os cavalos. [Interações verbais].

RECOSTAR – encostar para trás [*O elefante diferente*]

RUÍDO – barulho, banzé [*O sapo é sapo*]

SOPRAR - Fazer vento com a boca. [*Experiências sobre o estado da matéria*]

TERRESTRE – Que vive no planeta Terra. [Interações verbais].

U –

VASCULHAR - procurar. [*O elefante diferente*]

VOLUME – som mais alto, som mais baixo [*Rodrigo*]

X -

9 | CONCLUSÕES

“Toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação” (Nóvoa, 1992, p. 31).

Relativamente aos objetivos propostos, pensamos que este projeto de formação traduziu-se num processo dinâmico e flexível, na medida em que se articularam um “conjunto de processos e estratégias que facilitaram a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Marcelo, 2009, p. 44).

Nesta linha de pensamento, Torres e Mercado (2004) consideram que a pesquisa do professor é um paradigma relativamente novo de formação de professores. Os autores salientam, aliás, que a pesquisa do professor permite uma ligação entre o “pesquisador e o praticante”, inspirando-se na alegoria que Arendt (1906-75) para estabelecerem um nexos comparativo entre o espetador, que participa e é, cada vez mais, responsável pela vida política, e o autor. Em boa verdade, estes autores transmitem todos um pensamento de que será um objetivo urgente do professor ultrapassar a posição de alguém num estado passivo ou de espetador, para encarnar uma nova atitude na relação que promove entre a investigação e o sentido crítico contínuo sobre a sua prática. É uma perspectiva assumida dentro de um quadro alargado relacionado com metodologias participativas, nomeadamente a investigação ação e que faculta aos professores elevados graus de autonomia e uma visão construtivista do conhecimento (Cain & Milovic, 2010). Neste caso concreto, o aumento e diversidade lexical das crianças foi conseguido, mas também o aumento da sensibilidade auditiva e curiosidade em saber, fatores importantes para a formação integral das crianças ao longo da sua vida académica e no seu papel cívico. Ao mesmo tempo, não menos importante, este foi um ano particularmente rico porque permitiu aos professores (re) descobrirem novos caminhos para aprender a ensinar.

Concluiu-se, agora a distância, que este programa formativo superou as melhores expectativas, conforme revelaram os indicadores retirados das fontes de dados, sobretudo pela voz da Educadora de Infância que orientou o projeto no terreno e do trabalho realizado pelas crianças. A utilização frequente do software Audacity, ajudou de tal forma a envolver o grupo que se pode afirmar que contribuiu para envolver as crianças, motivá-las e elevá-las a um patamar que ainda não tínhamos conseguido fazê-lo. Fez com que os mais novos se interessassem e se tornassem participantes ativos; que os mais velhos se responsabilizassem mais,

porque as falhas também ficavam gravadas e constituíam uma oportunidade para refletir e melhorar.

A construção do dicionário permitiu compreender que não se tratava de uma coleção de vocábulos aleatórios: organizou a informação de tal forma que todos podiam ter acesso e consultar, pois não precisavam de saber ler e permitia até levá-lo para casa e partilhar com a família.

REFERÊNCIAS

Arbelaiz, A. M.; Correa Gorospe; J. M. **Can the Grammar of Schooling Be Changed?** In Computers & Education.2009. 53(1) p51-56

Beastall, L. Enchanting a disenchanted child: revolutionising the means of education using Information and Communication Technology and e-learning. **British Journal of Sociology of Education**, 2006. 27(1), p.97-110. doi: 10.1080/01425690500376758

Bound, H. **Vocational education and training teacher professional development: tensions and context.** Studies in Continuing Education, 2011. 33(2), p.107-119.

Cain, T.; Milovic, S. Action Research as a Tool of Professional Development of Advisers and Teachers in Croatia. **European Journal of Teacher Education**, 2010. 33(1), p.19-30.

Carr, W.; Kemmis, S. **Becoming critical: Knowing through action research.** Deakin University.1983

Costa, F. **Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal.** In: Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005). Educa & Ui&dCE, Lisboa: 2007. p 69-224.

Costa, F. (Ed.). **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador.** Carnaxide: Santillana, 2012

Costa, F., Rodrigues, Â., Peralta, H., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., Ramos, A. **Competências TIC. Estudo de Implementação.** 2009. Vol. II.

Dabner, N., Davis, N., & Zaka, P. (2012). **Authentic Project-Based Design of Professional Development for Teachers Studying Online and Blended Teaching.** In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2012. p 12(1) p 71-114.

Day, C. **New Lives of Teachers.** *Teacher Education Quarterly*, 2012. 39(1), p.7-26.

Day, C.; Flores, M. A.; Viana, I. Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. **European Journal of Teacher Education**,2007. 30(3), p.249-265.

Elliott, J. **Action research for educational change** (Vol. 49): Open University Press Buckingham, 1991.

Figueiredo, D. **Informática Educativa: uma Agenda de Investigação.** Viseu, Portugal: 2013. Acetatos não publicados. SIIE 2013, XV Simpósio Internacional de Informática Educativa.

Gomes, M., & Costa, F. **A Escola e a Agenda Digital Europeia.** Educação, Formação & Tecnologias. 2010. Disponível em: <http://eft.educom.pt>.

Hixon, E.; Buckenmeyer; J. **Revisiting technology integration in schools: Implications for professional development.** In: Computers in the Schools, 2009. 26(2), p.130-146.

Horta, M. **A formação de professores como percurso para o uso das TIC em actividades práticas pelos alunos na sala de aula.** Universidade de Lisboa: Lisboa: 2013

James, E. A. **A Study of Participatory Action Research as Professional Development for Educators in Areas of Educational Disadvantage.** Educational Action Research, 2006. 14(4), p.525-533.

Karagiorgi, Y.; Kalogirou, C.; Theodosiou, V., Theophanous; M.; Kendeou, P. (2008). Underpinnings of Adult Learning in Formal Teacher Professional Development in Cyprus. **Journal of In-service Education**, 2008. 34(2), 125-146.

Latorre, A. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa** (Vol. 179): Booksurge Llc,2003

Li, S. C. Social capital, empowerment and educational change: a scenario of permeation of one-to-one technology in school. **Journal of computer assisted learning**, 2010. 26(4), p.284-295.

Littlejohn, A. H. Improving continuing professional development in the use of ICT. **Journal of computer assisted learning**, 18(2), p.166-174. doi: 10.1046/j.0266-4909.2001.00224. 2002

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação** (8), p.7-22. 2009.

McNiff, J. **Action research: Principles and practice:** London: Routledge, 2013

Morgado, J.; Reis, M. **Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias.** 2007

Nabhani, M.; Bahous, R. **Lebanese Teachers' Views on "Continuing Professional Development"**. In: Teacher Development, 2010.14(2), p.207-224.

Neumann, D. **Training Teachers to Think Historically: Applying Recent Research to Professional Development.** In: History Teacher, 2012. 45(3), p.383-403.

Nóvoa, A. **Formação de professores e profissão docente.** Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992

Pedro, N. **Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e auto-eficácia dos professores.** Universidade de Lisboa, Lisboa:2011

Pereira, L. **Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico de Educação.** Braga: Universidade do Minho. 2012

Perez, A. I.; Soto, E.; Servan, M. J. **Participatory Action Research and the Reconstruction of Teachers' Practical Thinking: Lesson Studies and Core Reflection.** In: An Experience in Spain. Educational Action Research, 2010.18(1), p.73-87.

Schön, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** 2000.

Schon, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action** (Vol. 5126): Basic Books, 1984.

Torres, M. N.; Mercado, M. **Living the Praxis of Teacher Education through**. 2004.

Teacher Research. **Scholar-Practitioner Quarterly**, 2(2), p.59-73.

Wells, J. Key design factors in durable instructional technology professional development. **Journal of Technology and Teacher Education**, 2007.15(1), p. 101-122.

Yeh, H.-C.; Yang, Y.-F. **Prospective Teachers' Insights towards Scaffolding Students' Writing Processes through**. Teacher-Student Role Reversal in an Online: 2011.

System. **Educational Technology Research and Development**. 59(3), p.351-368.

Viana, L. **Melhor falar para melhor ler**. Braga: Centro de Estudos da Criança, U.M. 2001.

INFÂNCIA: CORPO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 02/12/2018

Silvano Severino Dias

PUC Minas - Uberlândia

silvanoseverinodias@gmail.com

RESUMO: A criança desde o nascimento, segundo Merleau-Ponty (1908-1961), está inserida numa sociedade, num grupo social, num meio existencial onde desenvolve sua aprendizagem e a si mesma. O corpo desta acaba sendo o lugar das ambiguidades, em que ela se constitui como interioridade e exterioridade, subjetividade e comportamento, ativo e passivo, e também da aprendizagem. Já Pavlov (1849-1936), descreve a relação do corpo com o meio, apoiando-se no processo de estímulo-resposta, acentuando o corpo como dependente e submetido aos feixes de estímulos. Essa compreensão parte do princípio de que há uma semelhança entre o corpo humano e o do animal, ou seja, reagindo a estímulos, o corpo-organismo é passivo em relação ao meio. A criança pequena, ao mover sua boca em direção ao seio da mãe, busca satisfazer suas necessidades. No entanto, para Merleau-Ponty (1908-1961) o bebê humano difere do de outras espécies de animais, por

ele está exposto as suas necessidades sem recursos biológicos para definir nem com que nem como satisfazê-las. Daí esse autor afirmar que a criança constitui-se como sujeito de relação, onde o seu desenvolvimento e a aprendizagem entrelaçam-se. Isso porque a aprendizagem das crianças pequenas não depende de uma operação cognitiva, mas da percepção.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Percepção. Corpo. Infância. Criança.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A fenomenologia abre um caminho para o estudo do corpo e do comportamento concreto do ser humano. No século XX, o ponto de partida das discussões foram as obras de Merleau-Ponty, intituladas *O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas* (1946), *Projeto de Trabalho sobre a Natureza da Percepção* (1933), *A Natureza da Percepção* (1934), *A Estrutura do Comportamento* (1942) e *Psicologia e Pedagogia da Criança: cursos da Sorbonne* (1949-1952). Entretanto, alguns dos principais problemas da fenomenologia têm sido discutidos desde os filósofos gregos. No percurso da história da filosofia, esses

problemas foram debatidos principalmente no âmbito da metafísica, uma vez que se buscava descrever a constituição do ser humano, tendo como referência o conceito de natureza humana. Por exemplo, Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) afirma que a natureza se realiza plenamente quando sua forma, que dará o caráter essencial e específico do ser humano, se atualizar completamente. Pode-se dizer então, que os seres humanos possuem certas características humanas responsáveis por toda a riqueza de comportamento que se encontra na sociedade humana, inclusive a capacidade de linguagem, de conhecer o mundo e de modificá-lo.

Entre os filósofos modernos, René Descartes (1596-1650), mesmo dizendo, no início de sua obra *O Homem*, publicada em 1664 e traduzida em 2009, que “Esses homens serão compostos, como nós, de uma alma e um corpo” (Grifo nosso), o corpo, para agir, para executar movimentos voluntários, depende do impulso da consciência. Além disso, esse autor, ao estabelecer uma oposição entre o domínio do mundo da vida e o da ciência, situa a criança no primeiro domínio, ou seja, afirmando que, no período da infância, os ditames naturais da preocupação com a sobrevivência do corpo sobrepõem aos do pensamento. Em outras palavras, a criança possui capacidades de se relacionar com outras pessoas, de responder as demandas do mundo da vida, mas suas hipóteses ou ideias sobre o domínio da ciência não devem ser levadas a sério, pois este autor as compreende como sendo falsas.

A noção de natureza humana postulada por Descartes conduz o seu pensamento a cisão entre o mundo da vivência e o da ciência e, entre o modo do pensar da criança e o do adulto. Pode-se dizer que a incapacidade da criança de pensar por si mesma é atribuída ao fato de que o seu modo de ser ainda está em processo de atualização. Somente quando se torna adulto, ela passará a utilizar a razão para discernir entre o falso e o verdadeiro. E, conseqüentemente, o corpo, que antes guiado pela sobrevivência da vida, passa a ser guiado pelo pensamento.

Ainda que, a partir do século XVIII, Rousseau (1712-1778) acentua algumas objeções à noção de natureza humana, é no final do século XIX e início do XX, que esse conceito entra em crise com as pesquisas realizadas pelas ciências humanas (Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Filosofia) sobre a infância e a criança, bem como com os estudos de Pavlov, em que a Psicologia começou a emergir como ciência empírica, ou seja, ao rejeitar o método introspectivo, busca compreender definir o ser humano a partir da noção comportamento e não da consciência. Com isso, esse autor, desloca a descrição da natureza humana do eixo filosófico e metafísico para o científico e empírico, onde o ambiente, o meio físico, exerce papel preponderante sobre o corpo-organismo.

Daí, esse estudo ter optado por estudar a relação entre corpo e aprendizagem, nas perspectivas de Merleau-Ponty e de Pavlov. Assim a questão problema está

posta da seguinte maneira: como Merleau-Ponty descreve a sua compreensão de corpo e sua relação com a aprendizagem? Em que difere das noções de Pavlov?

Assim, com o intuito de estruturar a exposição, o texto está organizado em dois tópicos. No primeiro, está contemplado o debate em torno das noções de corpo entre a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty e a de Pavlov e, no segundo, a aprendizagem passa ser o foco da questão.

MERLEAU-PONTY E PAVLOV: O CORPO EM QUESTÃO

Pavlov (1984, p. 88) inicia o texto intitulado *Noção de reflexo (1924/26)* afirmando que

Descartes, há 300 anos atrás, estabeleceu a noção de reflexo, ato fundamental do sistema nervoso, considerando que a atividades dos animais era automática, e a do homem, não. Toda resposta do organismo é resposta necessária a algum agente do mundo exterior, na qual o órgão ativo está em relação de causa e efeito com o agente dado, relação esta que se estabelece com a ajuda de uma via nervosa determinada.

Pavlov não é o inventor do conceito de reflexo, mas o retifica a partir de experimentos com animais, tornando-o no 'modo operante' tanto do comportamento animal e humano, visto que com a observação e o controle de dados objetivos, esse processo é passível de descrição.

O estudo de Pavlov, como indicado acima, sobre o comportamento apoia-se em bases empíricas, em observações e análises de dados objetivos, e com isso rejeita os postulados da Psicologia da consciência, que empregava o método para compreender o ser humano. Ao fazer isso, esse autor entende que falar de consciência nada mais nada menos que falar do comportamento, da ação, da conduta das pessoas nos diversos contextos sociais em que elas vivem. E com isso, esse psicólogo propõe-se explicar o comportamento das pessoas com base na noção de reflexo condicionado.

Pavlov sustenta que é possível, não somente observar e prever os comportamentos que se estuda, mas, sobretudo, provocá-los. Pois, segundo Dias (2014, p.140)

Este processo de produção de comportamentos mediante associação de estímulos repetidos e a formação de respostas a estes estímulos, Pavlov denomina de reflexo condicionado. No entanto, para que essas respostas condicionadas ocorram, elas dependem dos reflexos incondicionados. Com a descoberta desse mecanismo, o comportamento encontra-se vinculado ao modo como o córtex cerebral processa as informações provenientes do meio. Desse modo, o comportamento dos animais "superiores" (cães, gatos, homem etc.) difere dos demais (peixes, invertebrados etc.) porque nestes, as reações condicionadas motoras não dependem de nenhuma estrutura anatômica particular, e naqueles o sistema nervoso dirige o comportamento por uma ação comparável à do timão de um barco.

Esse modo de descrever o comportamento apresenta o corpo sujeito aos estímulos provenientes do meio, das circunstâncias em que está inserido. Compreendido assim, o corpo humano encontra-se passivamente à mercê de feixes de estímulos.

Segundo Matthews (2010, p. 67):

Essa forma materialista, objetivista trata os seres humanos apenas como um tipo de objetos no mundo. Um objeto, diz Merleau-Ponty, pode ser definido como algo divisível em certo número de partes separadas e que tem apenas relações externas e mecânicas entre essas partes e com outros objetos.

Esse autor ressalta ainda que é assim que a ciência biológica encara os corpos humanos e outros corpos orgânicos. Isso porque,

Eles são sistemas físico-químicos complexos, cujo comportamento pode ser, em última análise, reduzido aos movimentos físicos da matéria no espaço ou às transformações químicas das substâncias. (...)

O objetivismo científico vê os organismos biológicos, então, como objetos; em outras palavras, “de fora”, de um ponto de vista afastado. (MATTHEWS, 2010, p. 67).

No entanto, Merleau-Ponty ao inserir na consciência a noção de percepção estabelece um vínculo entre a consciência e o mundo, funde consciência e corpo. Assim, o corpo humano passa a ser compreendido a partir de sua função ambígua, pois ao mesmo tempo ele é objeto, submetido às leis físicas da natureza, e sujeito, construindo gestos expressivos que realizam movimentos intencionais, portanto livres. O corpo é, ao mesmo tempo e de uma só vez, comportamento e subjetividade.

O corpo, neste sentido passa a ser o centro do mundo para o bebê. Tudo se relaciona com o seu corpo como um centro de ações. Todavia, estamos falando de um centro que se ignora. Só quando a criança começa a realizar movimentos coordenados entre si, capazes de ligar o corpo ao objeto, ela vai se tornando um corpo-sujeito.

Para Caminha (2012, p. 42)

Tornar-se um corpo sujeito é uma atividade de autoafirmação. O corpo interagindo com o mundo vai coordenando livremente suas ações. Quando um objeto, por meio da ação dos movimentos do corpo, é submetido ao seu controle ou manifesta resistência a esse controle, o que era mero movimento mecânico vai se tornando ação voluntária.

Em outras palavras, é pelos movimentos do corpo que o bebê vai inventando formas de se relacionar com o mundo, pois é daí que se pode falar de uma subjetividade fundada no poder de sentir e de se movimentar do corpo, vividos por meio de relações de interações com o meio ambiente. Pelo poder sensório-motor, o corpo da criança experimenta um transbordamento, uma saída de si e um alargamento do mundo. O próprio corpo vai transformando um fazer mecânico em

fazer livre.

Nesta mesma direção Caminha (2012, p. 42) afirma que

O corpo do bebê não somente responde mecanicamente aos estímulos do mundo. Aquilo que era reflexo de apreensão torna-se o esforço de alcançar o brinquedo. O corpo se movimenta para se fazer presente a um brinquedo que está distante. Tal movimento é a expressão da existência de um corpo que está no mundo por meio de seus gestos.

Pode-se dizer, então, que Merleau-Ponty subverte a relação entre sujeito e consciência, e passa a compreender o sujeito não somente como pura subjetividade, mas como corporeidade, e, portanto, como comportamento que se realiza na relação da criança no mundo e com os outros. É desse modo que ele descreve o corpo como estrutura constitutiva da criança.

Merleau-Ponty compreende o corpo próprio como sendo o lugar das ambiguidades, ou seja, como sendo, ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, subjetividade e comportamento, ativo e passivo, dependente e autônomo, determinado e livre. O corpo assim descrito não se confunde com o corpo organismo, que é visto como dividido em suas funções voluntárias e involuntárias, conscientes e inconscientes. Ele é uma inteireza, uma totalidade indivisível.

Referindo-se a Merleau-Ponty, Machado (2011, 16) aponta que

Pensar a infância de modo existencial parte de um descentramento, ou seja, tiramos o adulto do centro – bem como as teorias do desenvolvimento que o adulto criou. Assim, o filósofo formula, por meio de uma imagem feliz, que a criança não é egocentrada, ela é mundocentrada. Seu “ego” não se encontra formado, desenhado, é, antes, esboço a ser completado, burilado, vestido e acalentado.

A criança-corpo estabelece suas primeiras relações com o mundo não somente em função de suas necessidades de sobrevivência básica, mas também de sua constituição enquanto sujeito. Assim, o meio não é somente o irradiador de estímulos para as crianças responderem, é também o lugar em que o processo de constituição da criança vai acontecendo; é o espaço do movimento, do seu desenvolvimento como sujeito humano.

Essa compreensão difere da de Pavlov, que descreve a relação do corpo com o meio, apoiando-se no processo de estímulo-resposta. Desse princípio ele infere, por meio de comparação por semelhança, que o corpo humano reage tal qual o do animal. Por exemplo, quando a criança pequena, com a sua boca, move-se em direção ao seio da mãe, tendo em vista somente a satisfação de suas necessidades. Para Merleau-Ponty o bebê humano difere de outras espécies de animais, pois ele fica exposto as suas necessidades sem recursos biológicos para definir com quem e como satisfazê-las.

MERLEAU-PONTY E PAVLOV: A APRENDIZAGEM EM QUESTÃO

Como se dá a aprendizagem? Se, por um lado, a resposta de Pavlov encontra-se estruturada a partir da noção de reflexo condicionado, por outro, a de Merleau-Ponty apoia-se na noção de relação com o outro, no mundo.

A aprendizagem, para Pavlov, incorre na mudança de comportamento por parte da criança. Para que isso ocorra, a criança desde cedo aprende experimentando diversos objetos que estão presentes no ambiente, no meio físico e social em que ela se encontra. Pois, são esses objetos que constituem o mundo que estimulam a criança a buscar conhecê-los empiricamente.

Neste sentido, pode-se dizer que a atenção da criança passa a ser guiada pelos objetos que a circundam e, que ela fixa o seu interesse em conhecê-los. Para que a criança fixe a aprendizagem sobre um determinado objeto que experimentou é necessário que a mesma receba uma recompensa positiva ou em forma de premiação, ou de reconhecimento da própria ação. Esse processo é chamado de reforço. Mas, se a criança não aprende ou não consegue alcançar os seus objetivos diante da experimentação de um dado objeto, é necessário que esse comportamento de não aprendizagem, seja inibido, por exemplo, sendo avaliado pelo professor de forma insatisfatória, levando a criança a mudar o seu comportamento em direção a uma aprendizagem satisfatória.

É possível perceber esse processo de aprendizagem tanto no mundo da vida cotidiana das crianças, quanto em ambientes institucionais (escolas, creches etc), quando elas realizam experiências favoráveis ao desenvolvimento do seu conhecimento, recebem uma recompensa ou em forma de recompensa pessoal, ou o reconhecimento de outra pessoa (a/o professor/a ou a/o monitor/a), quando a atividade realizada for satisfatória. Contudo, se a experiência que realiza não for favorável ao seu desenvolvimento, ela não é nem reconhecida pela ação que fez, tampouco recebe qualquer tipo de premiação, de recompensa.

Nesta perspectiva, para que as crianças em idade escolar tenham sucesso em seus estudos, a escola precisa ser rica em estímulos, isso para que eles possam provocar no corpo reações e despertarem o interesse das crianças, tornando favorável a sua aprendizagem. O corpo, portanto, é visto como sendo um campo sensorial que sente os objetos e reage a eles. Assim, o ambiente escolar precisa ser modificado em função dos estímulos e interesses do desenvolvimento da aprendizagem das crianças e da mudança do comportamento das mesmas.

No entanto, o êxito da aprendizagem depende do bom funcionamento do sistema nervoso central, pois os estímulos advindos do meio físico ou do ambiente em que a criança está inserida precisam chegar ao cérebro, que por sua vez interpreta-os e responde em forma de ação a tais estímulos.

Assim, pode-se dizer que o sentido do termo aprendizagem (“learning”) decorrente da Psicologia Comportamental de Pavlov está intrinsecamente relacionado com a noção de reflexo condicionado. Lembrando que os estudos sobre reflexos são anteriores aos estudos de Pavlov (conforme mencionado anteriormente neste texto) este autor apenas atualizou e reformulou o conceito de reflexo condicionado, baseado em experiências empíricas, passando a enfatizar que os estímulos provenientes do meio e interpretados pelo cérebro promovem mudança de comportamento e que essas mudanças nas respostas de um organismo ao ambiente, tendem à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo.

Nesta perspectiva, a criança não é concebida como sendo uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida pelos vestígios biológicos dos seus antepassados. A aprendizagem passa então a ser explicada pelo mecanismo do reflexo condicionado, tanto no processo de experiência pessoal de cada criança, quanto no de experiências coletivas, onde a aprendizagem tende a alcançar fins sociais e pessoais.

Embora reconheça que a aprendizagem promove e desenvolve mudanças de comportamento, Merleau-Ponty aponta que este processo se dá no âmbito da vivência que a criança estabelece com outras pessoas. Diferentemente da reflexão própria do conhecimento científico que descreve a relação do corpo-organismo e meio a partir de observações de dados empíricos, do encadeamento lógico para formulação de hipóteses, de testes das hipóteses, com o intuito de confirmá-las ou refutá-las e de elaboração de princípios em formas de leis, esse autor, situa seus estudos no mundo pré-reflexivo, ou seja, num degrau anterior ao do conhecimento científico. Para Merleau-Ponty, o corpo não somente é tocado pelos objetos, mas ao mesmo tempo em que é tocado, ele também os toca. O sentir traduz-se por essa via de mão dupla, do tocar e ser tocado.

O comportamento, para Merleau-Ponty, não se dá em torno de uma resposta a um determinado estímulo, mas se constitui a partir da relação do sujeito-criança com os outros, no mundo. Para esse autor, a resposta do corpo da criança aos estímulos não tem um caráter linear, nem específico, em função de sua autonomia, ela reage de forma diversa diante da relação com os outros. Ainda na perspectiva desse autor, esse processo ocorre no nível da intercorporeidade. É assim que ele descreve a aprendizagem da criança pequena, visto que é na primeira infância que a criança desenvolve o processo de percepção. Ela, neste período de vida, estabelece uma relação que, ora é conflitiva, ora é harmônica com os outros, no mundo.

Para Merleau-Ponty, a percepção difere da sensação. A sensação define-se pela compreensão intelectual ou pela inteligência do sentir, da provocação de um estímulo proveniente do meio ou da circunstância em que a criança está inserida.

Por percepção, ele compreende o elo que o corpo-criança estabelece com o da sua mãe. Esse sentir, em primeiro lugar, não ocorre no nível intelectual, mas é anterior ao processo de formulação de conceitos, de descrições que se põem acima do sentir.

Desse modo, para esse autor, há uma estreita relação entre o sentir e a aprendizagem. A criança pequena não aprende em função somente do seu desenvolvimento intelectual, emocional, mas em função da constituição de seu modo de ser no mundo. Sendo assim, a relação da criança pequena com outras desencadeia o seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de constituição do seu ser criança. Essa relação ocorre tanto no mundo da vida, quando em ambientes institucionais como a escola, as creches.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao descrever as noções de corpo e de aprendizagem, tomando como referência o pensamento de Pavlov e de Merleau-Ponty, aponta que a criança pequena, com o seu corpo, estabelece sua relação com os outros no mundo. Se Pavlov ressalta que a formação do comportamento e da aprendizagem estrutura-se a partir da relação estímulo-resposta, Merleau-Ponty descreve esse processo em torno das relações intersubjetivas.

Merleau-Ponty destaca que a criança pequena, ainda bebê, relacionando-se com a sua mãe e com as demais pessoas que a circundam, bem como com os objetos que constituem o mundo, vai se tornando sujeito dependente e autônomo, livre e dependente. A relação entre ambos se dá como intercorporeidade, um corpo sentindo o outro, sem mediações conceituais, intelectuais.

A aprendizagem deriva, em Pavlov, da noção de reflexo condicionado, ou seja, do fato de que os estímulos do meio são fundamentais para provocação das respostas do corpo-organismo, compreendido também como sendo campo sensorial que responde as demandas desses estímulos. Assim, enquanto esse Psicólogo apresenta a aprendizagem como sendo uma atividade da criança sobre o meio, que a estimula conhecer, Merleau-Ponty assinala que esta se dá na relação com os outros, de tal modo que a criança que aprende, também ensina. Portanto, para Merleau-Ponty, mais importante que os estímulos, é o sentido que estes têm para as crianças.

REFERÊNCIAS

CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Corpo, motricidade e subjetividade em Merleau-Ponty. In: **Merleau-Ponty em João Pessoa**. CAMINHA, Iraquitana de Oliveira (Org.). João Pessoa, PB: Editora da Universitária da UFPB, 2012. p. 39-47.

DIAS, Silvano Severino. Merleau-Ponty e a Psicanálise: relação entre inconsciente e espaço. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 139-148, jul./dez. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança: curso da Sorbonne 1949-1952**. Tradução Ivine C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Estrutura do Comportamento**. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. **O filósofo e o autor: ensaio sobre a Carta prefácio aos Princípios da Filosofia de Descartes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

DESCARTES, René. **O Mundo e O Homem**. Trad. César Augusto et ill. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

MACHADO, Marina Marcondes. A fenomenologia da infância e a criança mundocentrada. In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Toledo, n. 378, ano XI, p. 15-17, 2011.

PAVLOV, Ivan Petrovich. **Textos escolhidos**. Trad. Raquel Moreno et ill. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

STEVEYSON, Leslie Forster. **Dez teorias da natureza humana**. Trad, Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (IM) POSSIBILIDADES DE AUTORIA DOCENTE

Data de aceite: 02/12/2018

Rosely Santos de Almeida

Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo UFMT
Rondonópolis - Mato Grosso

RESUMO: O objetivo deste texto é tencionar como os significantes campos de experiências e práticas pedagógicas constituem-se fatores que (im)possibilitam a autoria docente no contexto da educação infantil. A leitura dos textos políticos aqui apresentados percorrem o viés da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011). A luz dos três contextos de análise proposto por eles. Os contextos das práticas é o momento das interpretações, traduções e traições dos textos políticos, onde os professores tentam adaptar os objetivos propostos aos espaços das instituições, tornando-se autores de práticas não pensadas, não projetadas, mas protagonizados por sujeitos reais e não ideais, com necessidades específicas que não são previstas nos objetivos, nos currículos programados. Situações que não se repetem, às vezes se aproximam mas que não são iguais, portanto exigindo do professor outras formas de ser e estar com as crianças. Formas de

ser hegemonizada pelas formações ofertadas pelas e nas instituições públicas de educação, como se as necessidades humanas pudessem ser totalizadas em padronizações universais e supridas pelos processos de escolarização, encontrados nos objetivos propostos nos textos orientativos que cotidianamente chegam nas unidades educacionais, com intuito de realizar as leituras e as transposições para a prática, como se ao ler, os professores não fizessem suas interpretações, seus ajustes, seus recortes e (des)considerações ao que lhe é proposto, assegurando a autoria de suas práticas

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Professores de Educação Infantil. Campos de Experiências.

THE FIELDS OF EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION (IM) POSSIBILITIES OF TEACHER AUTHORSHIP

ABSTRACT: The main goal of this paper is to intend how the meaningful fields of experiences and pedagogical practices constitute themselves as events which make teacher authorship (im) possible in early childhood education. The political texts are based on the Policy Cycle Approach (ACP) by Ball and Bowe (1992) and Ball and Mainardes (2011) and its three analytical

contexts. Teachers' practice shows their interpretations, translations and betrayals to the political texts. While they are teaching, teachers try to adequate the proposed goals to the institutions they work for. They become authors of their own unplanned and unpredictable actions which are started by real subjects instead of ideal ones. These subjects have specific needs which are not always foreseen by these theories goals and their scheduled curriculums. There are situations which never repeat themselves. Sometimes these situations are similar, but they are never identical so they demand from the educator other strategies of being with children. The education offered by public educational institutions often homogenize ways of being as though there were standardized and universal human needs to be supplied by educational process. As though the objectives proposed by the theories created for educational institutions to guide teacher's readings and pedagogical practices would work universally. As though teachers were not authors of their own interpretations, adjustments, side views and considerations which ensure their autonomy and the authorship of their practices.

KEYWORDS: Pedagogical Practices. Early childhood education teachers. Fields of experience.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é tencionar como os significantes campos de experiências e práticas pedagógicas constituem se fatores que (im)possibilitam a autoria docente no contexto da educação infantil, uma vez que os textos políticos: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI /2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) através das orientações para que os saberes e os conhecimentos fossem organizados em campos de experiências, como apresenta o texto da BNCC (2017) “ A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (p.36), para o alcance dos objetivos de aprendizagens vivenciados desde a educação infantil.

A leitura dos textos políticos aqui apresentados percorrem o viés da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011) a luz dos três contextos de análise proposto por eles: contexto da influência, contexto da produção e contexto da prática, nos permite pensar os textos políticos, produzidos ou chancelados pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), mas em como tais textos (de)limitam, sombreiam, contornam e constroem a atuação do professor e de como estes professores tentam construir, reelaborar ser autores das suas próprias práticas pedagógicas.

2 | DISPUTAS E CONSENSOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As orientações curriculares contidas no Parecer 20/2009 e BNCC (2017), contemplam os campos de experiências como meios de superar práticas mecanizadas pelas rotinas nas instituições de educação infantil. Os objetivos propostos pelo texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), apresentados enquanto direitos de aprendizagem direcionam as práticas pedagógicas na educação infantil, apresentados no contexto da BNCC (2017), como “essenciais” para esta etapa da educação.

Como cita a BNCC (2017)

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017, p.36 Grifos do texto original).

Ao elencar que exista ou possa existir conhecimentos e aprendizagens que são essenciais para a formação humana, o texto passa a operar com a ideia de que nem todos os saberes e conhecimentos são ou possam ser validados nos espaços educacionais e principalmente na educação infantil.

As DCNEI (2010) apresentam o currículo para educação infantil enquanto um conjunto de práticas que devem articular os saberes do cotidiano da criança com os conhecimentos validados socialmente, em outras palavras que são essenciais para a sua vida. Estes conhecimentos são apresentados pela DCNEI (2010) enquanto,

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010 p.12).

As discussões curriculares da BNCC (2017) seguem as orientações da DCNEI (2010) e apresentam os campos de experiências como,

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (BRASIL, 2017 p.36).

Nas discussões a cerca das culturas, conhecimentos e saberes há uma disputa por hegemonizar alguns significantes em detrimento de outros, que por vezes negam, ou relegam ao segundo plano alguns conhecimentos e formas de relacionar-se com nos diferentes contextos.

Para Moreira e Candau (2008), a cultura que pode ser nomeada enquanto o conjunto de significados e sentidos validados socialmente pelos homens,

aproximando-os ou distanciando-os. Dentre as diferentes concepções de cultura, há uma recorrência, no campo educativo, para a expressão cultura escolar, que, para autores como Forquin (1993), representa a “cultura” que a instituição educacional estabelece aos seus frequentadores, de forma que estes possam adaptar-se a ela, numa relação de culturas a serem aprendidas pelos novos membros e repassadas a todos, no contexto educacional cabe aos professores fazerem esse repasse através dos objetivos propostos nos campos de experiências.

Para a BNCC (2017) os objetivos,

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2017 p.27 grifos do texto original).

Tais objetivos devem ser garantidos as crianças da educação infantil, não enquanto um direito inerente à etapa da educação infantil, mas como formação necessária aos próximos anos de escolarização das mesmas. Remetendo a ideia de que a educação infantil ainda é o lugar que antecede o ensino fundamental, inclusive enquanto espaço de práticas que serão ampliadas, fortalecidas na etapa posterior, ou seja, após a educação infantil.

As discussões estiveram no cenário nacional pelos idos dos anos de 1980 a 1990, com o debate da educação compensatória, função a ser desenvolvida pelas pré-escolas, enquanto espaço preparatório para o processo de alfabetização e que foi fortemente combatido por estudiosos da área. Tais como Kramer (1992, 2006), Assis (2009), Cerizara (1999) entre outros. Problematizar como diferentes ideias e concepções pedagógicas transitam nos textos políticos do MEC, mas especificamente a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) orientam os objetivos para as duas modalidades ofertadas (creche e pré-escola), e o que se espera de atuação docente, ou seja, das práticas pedagógicas que permitam ou concorram para o alcance dos objetivos propostos nos aproximam do debate que circulou os anos de 1980/1990. E nos leva a indagar se há espaço para autorias docentes nas propostas que tem os campos de experiências enquanto eixo norteador das práticas pedagógicas, visto que este contem objetivos claros a serem alcançados e preveem formas de redimensionar o fazer docente. Através dos processos de monitoramento previstos no contexto da BNCC (2017).

As práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores encontram-se cada vez mais direcionadas a aquisição de habilidades, competências em relação aos conteúdos do que em relação ao desenvolvimento integral da criança.

Tal orientação acaba por remeter a ideia de que o projeto educativo para

educação infantil no contexto da Base é preparar as crianças para o ensino fundamental, não enquanto uma etapa onde o tempo de ser criança possa ser vivido sem o preparar-se para o futuro.

Para contemplar os objetivos propostos na perspectiva apresentada pela BNCC a atuação do professor torna-se fundamental, tanto ao propor as experiências a serem vivenciadas pelas crianças como a “qualidade” das mesmas. Práticas monitoradas para que a “qualidade” se efetive.

Para a BNCC (2017),

A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. (BRASIL, 2017 p.35)

Monitoramento este que visa o aperfeiçoamento das ações realizadas pelas crianças, que devem contemplar um padrão, um estágio considerado aceitável. Práticas esta que se aproxima muito dos treinamentos que visam à superação dos estágios iniciais, até adquirir o status de adequado, seja pela repetição exaustivas de tarefas, seja pela ação intensiva do professor, que por vezes é caracterizado nas orientações curriculares do MEC, enquanto professores polivalentes, mediadores, articuladores, criativos e dinâmicos ao desempenhar suas funções e assegurar os direitos das crianças quanto aos objetivos propostos pelas orientações dos textos políticos para a primeira etapa da educação básica.

Para o texto político o monitoramento não apenas oferta condição do professor avaliar e acompanhar as crianças na aquisição dos objetivos, como também permite avaliar e quantificar o trabalho do próprio professor, de forma que este venha a superar a prática inicial e aperfeiçoar-se no processo docente.

No entanto o super direcionamento das práticas docentes propostos pelos objetivos contidos na BNCC/2017, impossibilita o professor da educação infantil a construir sua própria prática pedagógica, a partir dos encontros realizados nos cotidianos das instituições. Encontros entre diferentes sujeitos (professores – crianças – professores; crianças – crianças; professores – professores; professores – adultos – adultos) e as produções que possa surgir.

O fazer docente é emoldurado pelos objetivos propostos nos textos curriculares, sobretudo nos últimos textos apresentados e vivenciados pelos professores. Neste sentido a atuação docente é uma ação *performática*, onde o professor deve busca atender a demanda solicitada a ele.

Como se fosse possível através das orientações e dos objetivos assegurar, garantir pela atuação docente a plenitude dos objetivos propostos. A ação *performática* do professor poderia transpor o proposto para ação, através da

capacitação deste para atingir aos objetivos. Conceber que através da atuação docente se fará a transposição entre o “papel” e o “chão” da escola, desconsiderando as subjetividades inerentes aos sujeitos, que se expressam nas leituras, nos cursos de formação dos professores, nas formas de ser e estar professor, que permite a singularidade das interpretações dos textos políticos pelos professores.

Para Almeida (2017),

A *performance* pode ser pensada enquanto possibilidade de tradução que não se repete pela impossibilidade que o tradutor encontra de se colocar/posicionar ou visitar exatamente o ponto de tradução, mas na intenção que jamais pode ser a totalidade do desejado, pois algo sempre escapa, vaza nos sentidos a serem produzidos pela ação do tradutor. A *performance* não é uma *self* do desejado, mas o rastro de possibilidades de algo que se desejou. (ALMEIDA, 2017 p.50).

Neste sentido os contextos das práticas é o momento das interpretações, traduções e traições dos textos políticos, onde os professores tentam adaptar os objetivos propostos aos espaços das instituições, tornando-se autores de práticas não pensadas, não projetadas, mas protagonizados por sujeitos reais e não ideais, com necessidades específicas que não são previstas nos objetivos, nos currículos programados. Situações que não se repetem, às vezes se aproximam mas que não são iguais, portanto exigindo do professor outras formas de ser e estar com as crianças.

Os sujeitos, nos seus diferentes processos de vida, significam os contextos nos quais estão inseridos de modos particulares, distintos, recriando-se e recriando os espaços que os envolvem. Não existem *performances* meramente seguidas por professores e crianças, mas possibilidades de viver junto a serem construídas por ambos, no momento em que se relacionam no contexto educativo, conforme cita Nascimento 2004.

Isto não significa que a improvisação é o fator que rege o contexto da educação infantil, pelo contrário as relações permitem repensar, reprogramar, alinhar as proposituras e adequar as necessidades inclusive das crianças, oportunizando a essas a desenvolverem e aprenderem coisas outras que não estão relacionados à aquisição de habilidades e competências disciplinares e conteudistas. Aproximando – se do desenvolvimento integral da criança preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN-9394/96), e citada no texto da BNCC (2017), mas pormenorizada nos discursos dos direitos de aprendizagem, que se aproximam mais da aprendizagem pensada e projetada para o ensino fundamental, do que das discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem para educação infantil.

Neste sentido pensar que os campos de experiências e a propositura dos objetivos contidos no texto da BNCC/2017, muito se aproxima a organização por áreas de conhecimento já apresentados nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI/1998), divergindo das problematizações advindas

das discussões da interdisciplinaridade, dos movimentos que constitui a tematização da educação infantil em relação a sua história política e social e enquanto política pública de abrangência intersetorial. Focar a qualidade na educação infantil apenas nas práticas pedagógicas dos professores é minimizar as discussões em torno do próprio tema.

Discutir práticas pedagógicas em qualquer nível educacional requer o pensar sobre quais professores se falam. De quais formações são necessárias para que esses possam atender a demanda em curso e principalmente considerar que os professores são sujeitos produtores do conhecimento, que fazem escolhas mesmo nos mínimos espaços destinados a sua atuação. Tornando-se autores das próprias práticas, sem seguir as prescrições a eles ofertadas em larga escala pelos diferentes textos políticos que circulam no contexto educacional com uma velocidade tão intensa, que quase impossibilita a assimilação dos mesmos, devido à enxurrada de produções realizadas nos últimos anos para a educação e sobretudo para a educação infantil. Como se as diferentes publicações dos órgãos regulamentadores: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais órgãos, pudessem garantir a mudança de práticas pedagógicas e torna-las de qualidade através da disponibilização dos seus encartes e de formações rápidas ofertadas às secretarias de educação de cada município, estados da federação.

As mudanças das práticas pedagógicas percorrem o caminho da construção dos sentidos pelos sujeitos, de como são projetados sonhos e utopias em relação ao seu fazer, reelaborados no cotidiano, através dos encontros, das relações, dos enfrentamentos travados para permanência e mudança do seu próprio ser e fazer.

A história da educação infantil permite analisar como esta foi concebida pelas políticas públicas ao longo dos séculos, não enquanto um direito social da criança, mas uma necessidade hora dos pequenos abandonados na roda dos expostos, hora da criança de rua marginalizada, da mulher trabalhadora que saia da reclusão dos seus lares para o mercado de trabalho, bem como da criança da classe operária que causa(va) o empobrecimento dos espaços educativos com seu “ pouco/nenhum” conhecimento, cultura e outras tantas faltas que lhes são apontados cotidianamente e que nos permite pensar que a educação infantil, começa a ser desenhada enquanto etapa da educação, que atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas termos empregados no texto da BNCC/2017, para nominar as crianças da educação infantil, enquanto espaço de construção de sonhos e possibilidades onde as crianças possam ser crianças no seu tempo, sem imputarmos a elas a responsabilidade do vir a ser. Vir a ser aluno sem dificuldade de aprendizagem por falta de conteúdo, vir a ser cidadão, trabalhador e outras tantas esperas projetadas as crianças pela sociedade, para que a escola ou as instituições educacional cumpra sozinha a difícil tarefa de formar o homem ideal, através de uma essência

hegemonizada longe das realidades de cada canto desse país.

Essência hegemonizada pela formação ofertada pelas e nas instituições públicas de educação, como se as necessidades humanas pudessem ser totalizadas em padronizações universais e supridas pelos processos de escolarização, encontrados nos objetivos propostos nos textos orientativos que cotidianamente chegam nas unidades educacionais, com intuito de realizar as leituras e as transposições para a prática, como se ao ler, os professores não fizessem suas interpretações, seus ajustes, seus recortes e (des)considerações ao que lhe é proposto, assegurando a autoria de suas práticas. Jogando em outros campos que não estão programados ou que não lhes fora propostos.

3 | CONSIDERAÇÕES

Ao ler, ver e conceber as políticas para educação infantil apresentadas nos últimos anos e de como se desenham e projetam os próximos textos para este nível de educação, nos assustam e até mesmo nos causa repúdio, pois o fato de que a mesma, a educação infantil não se constitua novamente em uma política compensatória, que desde a creche com os bebês passando por todos os agrupamentos de criança conceba o desenvolvimento enquanto a aprendizagem de habilidades e competências de conteúdos e conhecimentos necessários a sua vida escolar, que em um futuro contribuirá com o trabalho a ser realizado na vida adulta.

A luta dos(a) professores(a) da educação infantil é que o tempo de vida criança nesses espaços de atendimento possa ser vivenciado e experienciado por elas sem o compromisso de ser monitorado, aprimorado para o alcance de objetivos pré-definidos, mas que as descobertas típicas da infância, do ser criança sejam exploradas por elas e acompanhadas pelos docentes, parceiros e não monitores do/ no seu cotidiano.

Conceber que os contextos em que as políticas são pensadas, projetadas e concebidas possuem entremeios que não nos são visíveis, mas que são perceptíveis é despertar –se para as questões políticas que se encontram em curso na efetivação no modelo social que se pretende. Modelos concebidos longe dos espaços educacionais, mais que necessitam destes para consolidar-se. Visto que as instituições educacionais e suas organizações são frutos da ação coletiva dos homens (identificação da espécie humana sem adentrar nas questões de gênero) que intencionam o “bem comum” aos demais sujeitos que na sociedade democrática, que se constitui por sistemas de representação.

Estes tensionamentos advindos de diferentes áreas ou campos nos são provocados pelas leituras das jogadas políticas que permeiam aquilo que

nominamos de realidade no contexto atual. O jogo que se joga no “campo” (área com regras próprias e jogadores com funções distintas, que tem por função atingir o objetivo: marcar o ponto, fazer gol) em diferentes áreas sociais, nos faz pensar que as proposituras para as políticas educacionais nascem e caminham longe das concepções educacionais que as instituições educacionais ainda mantêm enquanto utopia para planejar o seu cotidiano, os seus projetos políticos pedagógicos (PPP) e manter vivo o desejo de produzir o conhecimento, os saberes necessários à vida humana que está para além do homem nascido para o mercado do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosely Santos de. **Políticas de Currículo para a Educação Infantil em Rondonópolis (MT)**: disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor. 2017

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... Em busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In.: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. 1v; 2v; 3v.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Aprovado em 11/11/2009, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996.

_____. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Julho de 2017, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. [https://periodicos.ufsc.br/article.viewfile/10539/10082](https://periodicos.ufsc.br/article/viewfile/10539/10082). Acessado em 27/10/2016.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médias (Série Educação: Teoria & Crítica), 1993.

KRAMER, Sonia.org. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 5a edição. Editora: ática. 1993.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. Ed. — São Paulo: Cortez, Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola: v.3), 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª edição. Editora: Vozes. 2008

NASCIMENTO, Evando. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS PAIS DE ALUNOS DE UM CEIM EM SÃO MATEUS, ES

Data de aceite: 02/12/2018

Juscilene Andrade de Oliveira Bittencourt

Mestranda em Educação pelo Instituto Vale do Cricaré.

São Mateus – ES.

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma investigação feita sobre o papel da Educação Infantil, a partir da visão que os pais de alunos têm desta etapa da Educação Básica. O estudo está pautado na análise teórica de autores como Ariès (1981), Demo (2006), Silva (2010) e Leite (2015), destacando a existência da Educação Infantil como etapa relevante para a escolarização da criança, a importância da presença e acompanhamento dos pais no processo de aprendizagem social e intelectual dos filhos e a visão dos pais sobre a Educação Infantil ofertada pela escola atualmente. Este último aspecto se embasa em pesquisa feita no Centro de Educação Infantil Municipal, coletando dados e mensurando os mesmos. Utilizou-se um questionário estruturado para documentar a opinião dos pais das crianças assistidas na instituição compreender assim sua posição diante da escola dos filhos. Entende-se, à luz desta pesquisa, que a Educação Infantil,

sendo a porta de entrada para o mundo escolar, se constitui em um espaço de descoberta da vida para as crianças e os pais têm um papel importantíssimo neste processo de introdução dos seus filhos neste novo universo. Assim, se faz importante uma maior aproximação entre escola e família e esta última deve fomentar tal processo.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Família. Educação. Desenvolvimento humano.

REFLECTIONS ABOUT THE ROLE OF CHILD EDUCATION: THE VIEW OF PARENTS OF A CEIM STUDENTS IN SÃO MATEUS, ES

ABSTRACT: This article presents the results of an investigation into the role of early childhood education, based on the view that parents of students have about this stage of basic education. The study is based on the theoretical analysis of authors such as Ariès (1981), Demo (2006), Silva (2010) and Leite (2015), highlighting the existence of early childhood education as a relevant stage for the child's schooling, the importance of Presence and accompaniment of parents in the process of social and intellectual learning of their children and the view of parents about the kindergarten currently offered by the school. This last aspect is based on research

done at the Municipal Early Childhood Education Center, collecting data and measuring them. A structured questionnaire was used to document the opinion of the parents of the children assisted at the institution, thus understanding their position in the children's school. In the light of this research, it is understood that early childhood education, being the gateway to the school world, constitutes a space for the discovery of life for children and parents play a very important role in this process of introducing children. your children in this new universe. Thus, a closer relationship between school and family is important and the latter should foster such a process.

KEYWORDS: Childhood. Family. Education. Human development.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo preocupa-se em atender às questões que envolvem a existência da Educação Infantil e sua relevância, a partir da visão dos pais dos alunos. Entende-se que é de muito valor, especialmente para a própria instituição, identificar, não somente os aportes teóricos presentes dentro desta discussão, mas também alguns aspectos vivenciados pela prática cotidiana da escola e da família – numa relação dialética e comprometida, que, necessariamente alimente a concepção de resultados satisfatórios na formação inicial e continuada das crianças inseridas no universo educacional.

Deste modo, tendo-se, inicialmente, um espaço de análise bibliográfica, com discussão do posicionamento de pensadores como Ariès (1981), Demo (2006), Silva (2010) e Leite (2015), busca-se compreender o que é a Educação Infantil como etapa primordial para a formação da criança, o valor da presença marcante dos pais no processo de escolarização dos filhos, a fim de que haja sucesso para estes e, ainda, o parecer dos pais acerca da existência da Educação Infantil na vida das crianças. Para atender ao objetivo de identificar mais claramente a opinião dos pais, se fez necessário a aplicação de questionário estruturado, com perguntas, às quais foram respondidas e mensuradas dentro da pesquisa.

2 | A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA EXISTÊNCIA E IMPORTÂNCIA

Como surgiu a Educação Infantil como etapa da Educação Básica? Qual a sua importância na vida da criança e do estudante? Estas duas perguntas bem que podem nortear diversas frentes de pesquisa e discussão, com o propósito de ajudar tanto aos educadores infantis, como pais e até os educadores das etapas seguintes. Sim. Estas são questões estão intrinsecamente ligadas a tantas outras que vivencia-se na caminhada dos estudantes. Deste modo, não podem, portanto, nem escola, nem educadores, nem famílias se omitirem da reflexão sobre as especificidades da

prática na Educação Infantil (LÜCK, 2015).

O educar e o cuidar são aspectos indissociáveis e estão presentes no cotidiano das ações intrínsecas à Educação Infantil, o que, para Ariès (1981), é um ponto de extrema relevância para as sociedades pós-modernas, tendo em vista as novas imagens elaboradas pela evolução da família e da figura da criança e sua proteção pelos adultos. Inclusive, é bem recente, de acordo com Ariès (1981), a preocupação com a vida infantil, de um modo mais cuidadoso e relevante, levando-se em conta as especificidades infantis.

A criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto. A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro fator importante era que a socialização da mesma durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos.

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade, o que leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância.

Ariès (1981) destaca que a particularidade da infância não era reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas viveriam a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes.

A estrutura da Educação Infantil surgiu exatamente da necessidade de valorizar esta idade. Deste modo (SILVA, 2010, p. 26),

No Brasil, a educação infantil inicia em 1875, com a instalação de jardins de infância, asilos infantis e orfanatos. A partir daí foram conduzidos e observados por vários métodos e pesquisadores junto à área da educação, como Froelbel, Piaget e Vygotski, visando uma aprendizagem de mais qualidade. É a criança interagindo com o meio e com o contado direto com o objeto. É a partir daí que a aprendizagem acontece, inclusive com a melhoria do ensino, e a qualidade deste nível educacional.

No início do século XX, a educação infantil passou a integrar a criança e seu desenvolvimento, o que não deixa de buscar nos dias atuais uma educação de qualidade e com profissionais qualificados. As instituições de educação infantil foram se modificando com o passar dos anos, onde somente no século XIX, é que começam a surgir às creches, casas de infância, escolas, maternais e jardins de infância. Todas de caráter assistencialista, fruto de uma crescente globalização e de mudanças da vida urbana na sociedade da época. Características que fazem

ainda parte de toda essa transformação cultural e social da criança e da família, que busca constantemente estar vinculada com as inovações educacionais e sociais.

E aqui vale destacar a considerável evolução que a Educação Infantil sofreu – vem sofrendo – cotidianamente no seio da sociedade contemporânea, pois,

A urbanização a crescente participação da mulher no mercado de trabalho extradomiciliar e as alterações na estrutura familiar são ainda hoje fatores determinantes da demanda social de creches e pré-escola. [...] Quando surge uma creche ou pré-escola, nova perspectiva abre-se para a mulher e para a criança, o melhor, para toda a família [...]. Mas a educação infantil não parou por aí. Várias ciências debruçaram-se sobre a criança, nos últimos cinquenta anos, entre elas a psicologia, a sociologia, a biologia e a psicanálise infantil (DIDONET, 1991, p. 92).

E foi com mudanças significativas que os espaços escolares infantis foram tomando corpo e espaço importante no desenvolvimento das crianças. Chegou até os dias de hoje com respaldo em documentos oficiais, que vão desde a Constituição Federal, de 1988 e chega a uma certa consolidação com a entrega, em dezembro de 2017, da base Nacional Comum Curricular também para a Educação Infantil (BNCC). Este documento teve seu início de estruturação no ano de 2014 e, depois de discutido e analisado por vários segmentos da sociedade, foi aprovado em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação e entregue às escolas brasileiras, juntamente com a base também para o Ensino Fundamental. Atualmente está em discussão e estruturação a base do Ensino Médio, que completará o documento que visa nortear a Educação Básica brasileira.

É este documento que destaca o seguinte, em válida valorização da Educação Infantil (MEC, 2018):

São direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em

suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Afere-se, portanto, que este primeiro momento da escolarização da criança tem a sua razão de ser, com intencionalidade, organização e claras propostas, que conduzem educadores e pais a naturalmente proporcionarem aos alunos/filhos experiências que os conduzam ao conhecimento de si, do outro e dos espaços que têm de compartilhar.

3 | A PRESENÇA DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

Na concepção de Demo (2006), quando se destaca a qualidade educativa da população, busca-se lançar o desafio da formação do sujeito histórico, capaz de desenhar o roteiro de seu destino e de nele participar ativamente. A motivação para tanto nasce no indivíduo. Todavia, tal motivação é intrinsecamente relacionada ao estímulo que lhe é proporcionado pelo meio.

Assim, o desenvolvimento da consciência crítica, que permita ao homem transformar a realidade na qual se insere, faz-se cada vez mais necessário, pois será através da leitura da realidade e da interpretação do mundo que o homem poderá intervir na sociedade efetivamente.

Para que o sujeito crítico se desenvolva, há que ter o apoio do meio. Assim, a criança fará uso de instrumentos de relações interpessoais, a fim de conhecer o mundo. É exatamente aqui que entra o papel da família, pois o filho tende a acompanhar os passos dos seus pais. A presença destes, na vida escolar dos miúdos é de incomensurável importância.

Documentos frutos de pesquisas nacionais destacam que,

[...] a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Ao conversarem com o filho sobre o que acontece na escola, cobrarem dele e ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar à escola, tirar boas notas e ter hábito de leitura, os pais estarão contribuindo para a obtenção de notas mais altas. (BRASIL, 2004, p. 3).

É bem verdade que no âmbito da Educação Infantil os pais se mostram, em sua maioria, mais envolvidos com o protagonismo escolar das crianças. Parece, no entanto, que isto vai se esvaindo, à proporção que os filhos vão crescendo. Os

adultos tendem a esquecer que cumpre aos pais assegurar a si mesmos e aos filhos desenvolvimento pleno físico, emocional, mental, social e espiritual. Deve-se conhecer a interdependência desses vários planos. O desempenho escolar, por exemplo, depende muito da afetividade, do estímulo recebido em casa, e não apenas da aptidão para compreender os conteúdos que são passados no ambiente institucional.

Outro ponto importante é que, pelo grau de confiança de proximidade, a família é o grupo que deve saber conduzir os menores a integrar os valores positivos do trabalho, dos meios de comunicação, dos espaços de leitura do mundo, dos companheirismos e outros. Criar ambiente de crescimento em casa (no chamado “lar”), de modo a permitir o desenvolvimento pleno do grupo, e de cada pessoa dentro do grupo, na direção exigida pela destinação eterna e no ritmo exigido pela aceleração da história e as relações de troca estão atreladas à educação, esta não pode ser vista isolada das transformações da sociedade – especialmente a família, pois tudo isso permeia o amplo e intencional ato educativo e sobre isso se deve refletir durante a prática.

Leite (2015, p. 51) enfatiza, com propriedade, que,

É no ambiente familiar e escolar que o sujeito se prepara de acordo com os padrões culturais e sócios históricos pré-definidos para atuar na sociedade. Nesse sentido, é interessante realizar um estudo sobre as influências da família no processo de aprendizagem e sobre como se dá ou não o processo de articulação escola e família, já que ambas se constituem como referenciais fundamentais para a formação do educando e é nessa articulação que a educação acontece de forma insubstituível. É necessário que haja a aproximação desses dois contextos a partir de uma ação coletiva, que complete a ação, uma vez que tanto o contexto familiar quanto o contexto escolar apresentam aspectos positivos e negativos.

Neste sentido escola e família devem andar juntas para que todo este processo ocorra de forma a mais natural possível, com satisfação, sendo, escola e pais, aliados e não adversários.

4 | A VISÃO DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da análise do questionário respondido pelos pais dos alunos do Centro de Educação Infantil Municipal “Sementinha”, situado na cidade de São Mateus, Estado do Espírito Santo, foi possível mensurar alguns aspectos bastante relevantes, os quais constam da visão dos sujeitos que se constituíram o alvo da presente pesquisa.

Os resultados são apresentados aqui em forma de gráficos, que mostram o percentual de respondentes para cada questão levantada pela pesquisa. Alguns dados preliminares são aqui postos e são os seguintes:

- O CEIM “Sementinha”, instituição pública, mantida pela Prefeitura, atende

ao número de cem (100) crianças em turno parcial e distribuídas nos turnos matutino e vespertino;

- A pesquisa foi realizada nesta instituição em meados do mês de abril do ano de 2019;
- O questionário foi aplicado a cinco (05) pais de cada uma das quatro (04) turmas da manhã e mesmo número da tarde, perfazendo o total de oito (08) turmas que a instituição possui;

Em relação ao sexo dos pais ou responsáveis, tem-se os dados (Gráfico 01 – Sexo dos entrevistados) que mostram a participação maior das mães no cotidiano de vida escolar dos filhos, bem mais que a figura paterna. Este é um fato bastante comum na maioria das escolas brasileiras: a figura paterna é bem menos presente na vida estudantil dos filhos.



Gráfico 01 – Sexo dos entrevistados

No que diz respeito à idade, observa-se (conforme Gráfico 02 – Intervalo de idade dos entrevistados), que, em sua grande maioria, os pais estão em idade entre trinta e hum (31) e quarenta (40) anos. Este fato mostra são pessoas mais maduras e mais comprometidas com o cuidado dos filhos. A escola precisa muito desta postura e compreensão dos pais.

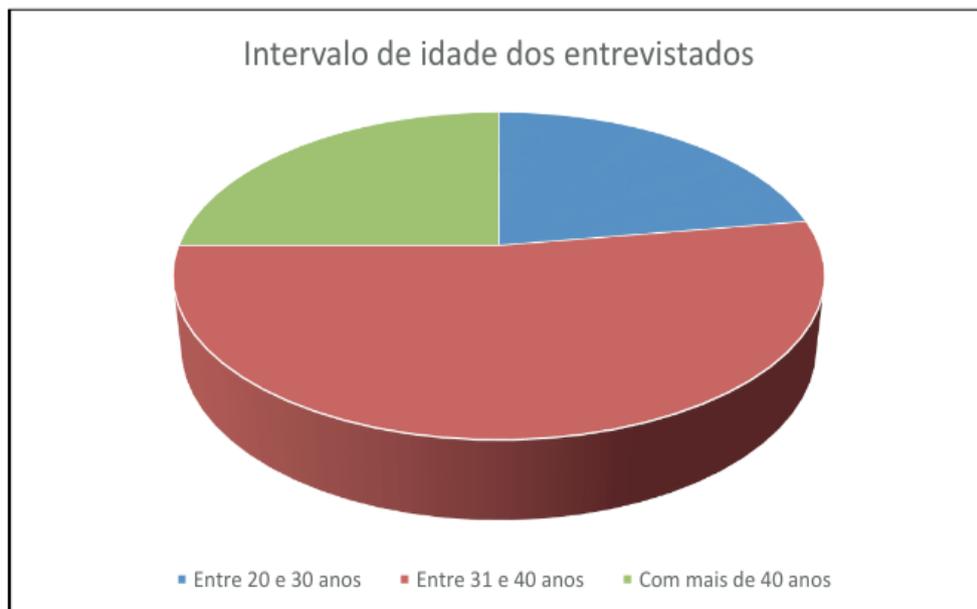


Gráfico 02 – Intervalo de idade dos entrevistados

No que diz respeito à escolaridade, os entrevistados apresentaram o seguinte perfil (de acordo com o Gráfico 03 – Escolaridade dos entrevistados, mostrando que o destaque está para a formação em Nível Médio, ainda. É certo também destacar que o Nível Superior (completo e incompleto) se mostra bem interessante, fazendo com que os pais tenham formação acadêmica e, por inferência, sejam mais sensíveis às necessidades escolares de seus menores.

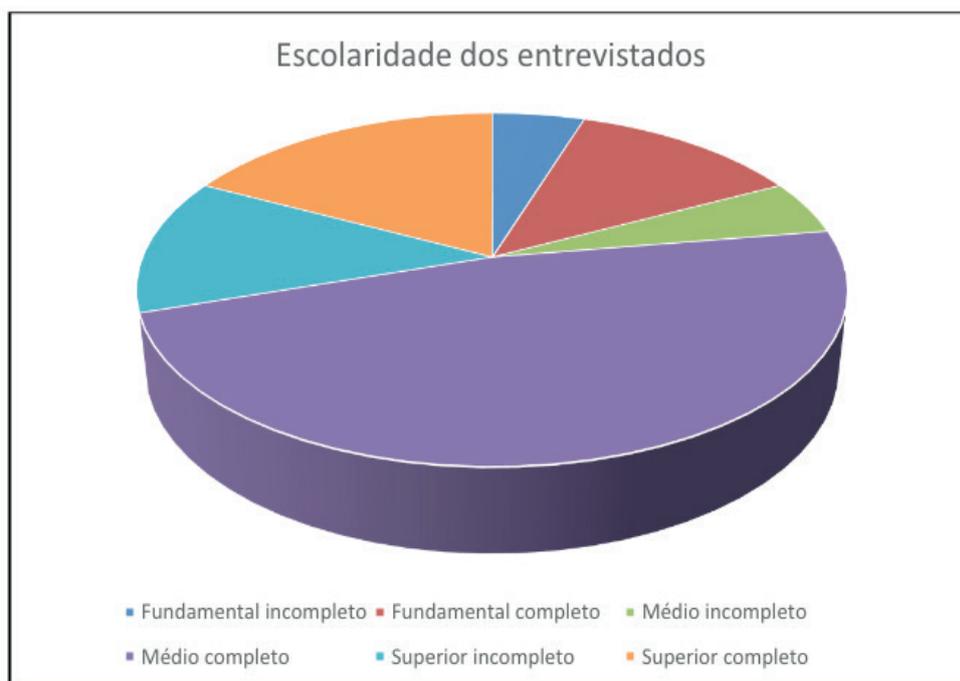


Gráfico 03 – Escolaridade dos entrevistados

Foram apresentadas sete (07) questões aos pais. A primeira foi: “para você,

qual a importância de seu filho frequentar o CEIM?”, as respostas são mostradas no Gráfico 04 – A importância de frequentar o CEIM, destacam quase que unanimemente que os pais desejam que haja desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. Isto significa dizer que desejam resultados expressados em mudanças visíveis na vida das suas crianças, com uma Educação Infantil que faça diferença, que cause mudanças positivas.



Gráfico 04 – A importância de frequentar o CEIM

Sobre a pergunta “Quando você deixa seu/sua filho(a) no CEIM, você se sente seguro(a)?”, o Gráfico 05 destaca os dados seguintes, alimentando a tese de que os pais entendem que o ambiente escolar é um espaço de segurança e tranquilidade para seus filhos, fazendo com que eles também sintam confiança na instituição.



Gráfico 05 – Sensação de segurança

Sobre a classificação dada pelos pais para o espaço físico do CEIM, tais como salas de aula, pátio, banheiros, cozinha etc., as respostas estão no gráfico a seguir (Gráfico 06 – Classificação do espaço físico), que destaca o regular como mais citado. Bom e ótimo, juntos, também fazem diferença. Tais dados levam à compreensão de que o espaço pode ser melhorado e que os pais estão preocupados com a estrutura física onde seus filhos passam parte do dia. É importante levar em conta isto, a fim de que sejam encaminhadas as respectivas melhorias para o sistema gestor da rede.



Gráfico 06 – Classificação do espaço físico

Sobre o trabalho dos professores da instituição, envolvendo cuidado, atenção, atividades, criatividade, etc., o posicionamento dos pais consta no Gráfico 07 (Classificação do trabalho docente), que foi extremamente positivo, constatando algo que ainda é notório na relação família e escola: esta última alimenta confiança e segurança no trabalho dos educadores dos seus filhos.

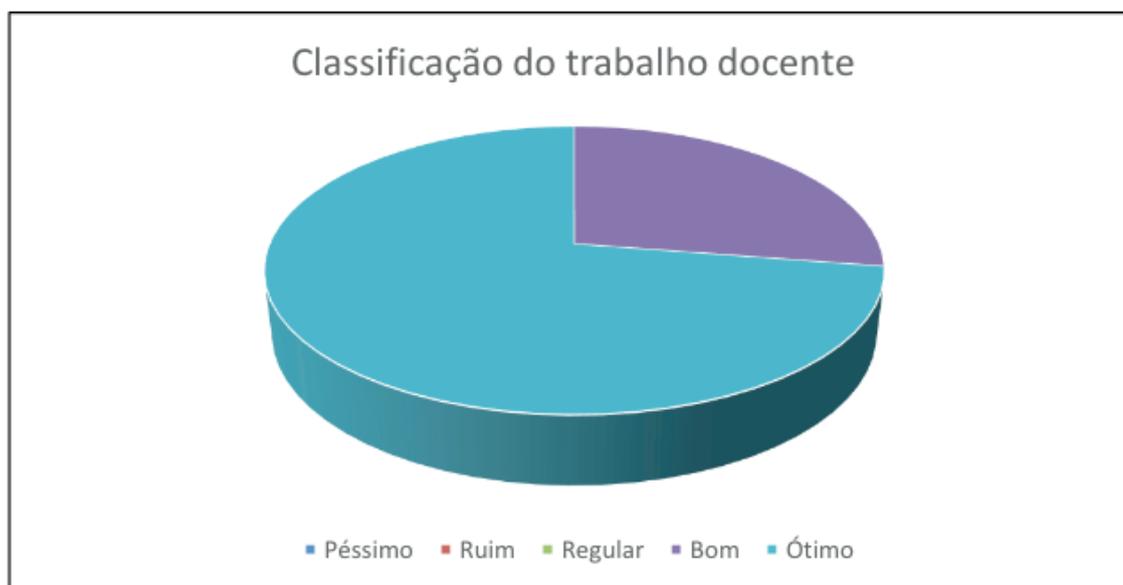


Gráfico 07 – Classificação do trabalho docente

Perguntou-se também o seguinte: “Você está satisfeito(a) com a alimentação oferecida pelo CEIM para o/a seu/sua filho(a)?”. As respostas estão retratadas a seguir (Gráfico 08 – Sobre alimentação servida) e também destacam uma satisfação total por parte dos pais no que diz respeito aos alimentos servidos pelo CEIM. É importante que as crianças gostem da comida e seus pais sintam-se tranquilos com a dieta alimentar proporcionada pela instituição.



Gráfico 08 – Sobre alimentação servida

Sobre o item “com relação ao desenvolvimento alcançado por seu/sua filho(a) no CEIM, você diria que...”, os pais respondentes (de acordo com o Gráfico 09 – Desenvolvimento alcançado pelo filho) destacaram o que se segue. O campeão de voto, vale frisar, foi aquele que diz “desenvolveu muito”. Tal dado aponta para uma satisfação muito grande por parte dos pais, tendo em vista que constata mudanças significativas na vida dos filhos e confirmam um retorno positivo dos seus investimentos na condução e acompanhamento das crianças para o Centro de Educação Infantil Municipal “Sementinha”.



Gráfico 09 – Desenvolvimento alcançado pelo(a) filho(a)

E por último, e não menos importante, diante da pergunta “qual a sua visão sobre a Educação Infantil?”, com oportunidade dos pais para indicarem mais que uma resposta (Gráfico 10 – Visão sobre a Educação Infantil), estes demonstraram uma compreensão ampla e diversa do papel representado pelo CEIM. Os dados são postos a seguir mostram que a instituição é, primordialmente, um espaço de aprendizagem das crianças. No entanto, os pais também confirmam que este espaço é de cuidado e bem-estar dos seus filhos, proporcionando-lhes desenvolvimento pleno.

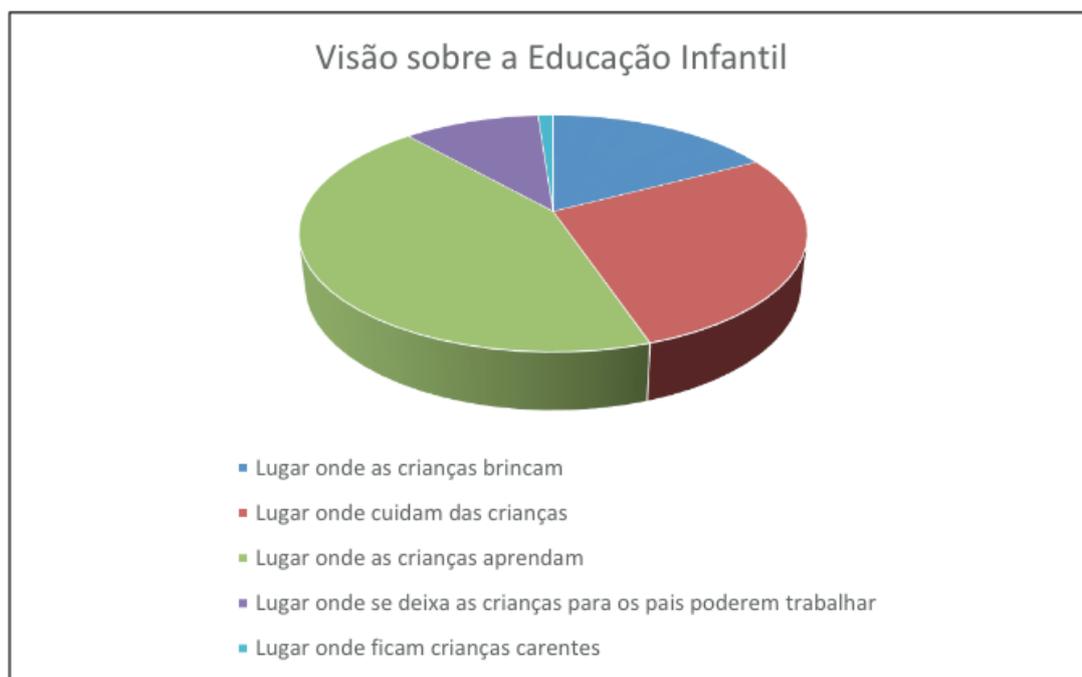


Gráfico 10 – Visão sobre a Educação Infantil

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à educação, de forma ampla, vê-se que a mesma está permeada por desafios que demonstram a sua complexidade e importância para a sociedade. Em se tratando da Educação Infantil, por ser o período em que os indivíduos se desenvolvem em quatro dimensões – a cognitiva, a afetiva, a corporal e a social – ressalva-se como sendo um período profícuo para a construção de conhecimentos.

Deste modo, compreende-se, portanto, que a Educação Infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças. A responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação.

Por semelhante modo, defere-se, à luz desta pesquisa, que a Educação Infantil, sendo a porta de entrada para o mundo escolar, se constitui em um espaço de descoberta da vida para as crianças e os pais têm um papel importantíssimo

neste processo de introdução dos seus filhos neste novo universo. Assim, se faz importante uma maior aproximação entre a família e a escola – e esta última deve fomentar tal processo, entendendo que ela seja, por si só, uma instituição detentora de conhecimentos teóricos e metodológicos capazes de impactar as relações entre o indivíduo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança**. 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/notcias/saeb/news04_13.htm>. Acesso em: 16 jun. 2018.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIDONET, Vital. Educação infantil. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 43, 1991, p. 89-98.

LEITE, Francisca Oleania Torquato. **Família e escola: parceria necessária para erradicar o fracasso escolar**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6276/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FRANCISCA%20OLEANIA.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 jun. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexpordado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 jun. 2018.

SILVA, Maria Elisandre da. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança**. Londrina: UEL, 2010. Trabalho de conclusão de Curso. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIA%20ELISANDRE%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A EVASÃO ESCOLAR E ENSINO TÉCNICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Data de aceite: 02/12/2018

Suzane Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Maranhão
São Luís- Maranhão

RESUMO: Este artigo divide-se em 3 partes, na primeira apresenta-se algumas notas introdutórias a cerca da temática debatida nesse espaço, na segunda parte aprofunda-se a discussão sobre o contexto em que foi aprovada a reforma do Ensino Médio e seus rebatimentos sobre a educação técnica, bem como sobre a evasão escolar e, na terceira foi possível se concluir dentre outras coisas, que os problemas que o Brasil têm enfrentado no campo educacional decorre, dentre outros fatores, da perpetuação da forma de Estado neoliberal que se volta muito mais ao atendimento das demandas capitalistas em detrimento da classe-que-vive-do- trabalho. Isto posto, este trabalho sustenta os seguintes questionamentos: O que tem determinado as reformas implementadas no ensino médio ao longo dos anos? Quais os rebatimentos da reforma do Ensino Médio para a diminuição da evasão escolar e para a educação profissional? Quais os desafios que ainda precisam ser superados pela Educação

Básica no Brasil? Vale destacar que este trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica onde se utilizou de autores como (BALD, 2018); (SILVA, 2013); (FERRETTI, 2018) e (GRABOWSKI, 2017), as informações foram coletadas em sites censitários, bem como em livros, revistas e outros documentos correspondentes à natureza das fontes escolhidas.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio. Evasão Escolar. Ensino Técnico.

THE REFORM OF HIGH SCHOOL: DROPOUT AND TECHNICAL EDUCATION IN THE BRAZILIAN CONTEXT

ABSTRACT: This article is divided into 3 parts, the first part introduces some introductory notes about the theme discussed in this space, in the second part it deepens the discussion about the context in which the reform of the Secondary School was approved and its refutations on the technical education, as well as on school evasion, and in the third it was possible to conclude among other things that the problems that Brazil has faced in the educational field stems, among other factors, from the perpetuation of the neoliberal state form that turns much more to the fulfillment of capitalist demands to the detriment of the working class. This post, this

work supports the following questions: What has determined the reforms implemented in high school over the years? What are the repercussions of the reform of High School for the reduction of school dropout and for professional education? What challenges still need to be overcome by Basic Education in Brazil? It is worth mentioning that this work is a bibliographical research using authors such as (BALD, 2018); (SILVA, 2013); (UNDIME, 2016); (FERRETTI, 2018) and (GRABOWSKI, 2017), the information was collected in census sites, as well as in books, magazines and other documents corresponding to the nature of the chosen sources.

KEYWORDS: High School Reform. School Evasion. Technical education.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar da reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 ter se desdobrado em vários aspectos relativos à Educação Básica, esse artigo se deterá as questões relativas à evasão escolar, níveis de rendimento da modalidade educacional aqui abordada e das mudanças efetivadas no ensino técnico e profissionalizante.

Todavia para se pensar tais questões é importante levar em conta o contexto em que tal reforma foi aprovada, a saber, um contexto marcado pela ascensão do ultra liberalismo ao poder, pela destruição dos direitos sociais e, pelo fortalecimento do mercado tendo em vista aumentar a lucratividade obtida pelo capital no Brasil.

Some-se a isso a adoção de medidas de austeridades que requereram a diminuição dos programas sociais, bem como da desvinculação constitucional de investimentos ínfimos destinados à educação, que aprofundou as desigualdades existentes no acesso a política educacional e seus respectivos programas. Foi nesse cenário que ocorreu a aprovação do novo modelo de Ensino Médio que prevê uma série de mudanças na grade curricular e carga horária de ensino, além de ser perpassado por um aglomerado de vozes que criticam e apoiam tal medida (CLETO, 2016).

Sabe-se que a política de educação é determinada socialmente, todavia esta possui a potencialidade de criar condições que viabilizam transformações estruturais em um determinado contexto societário. Daí porque as reformas feitas na política de educação ao longo dos anos devem ser entendidas como uma singularidade dentro de uma totalidade maior, compreendendo o conjunto das sucessivas transformações efetivadas nas últimas décadas no bojo do Modo de Produção Capitalista (MPC).

2 | A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E DA EVASÃO ESCOLAR

Em setembro de 2016 tendo em vista resolver algumas problemáticas relativas ao Ensino Médio, foi encaminhado ao congresso uma série de diretrizes na forma de Medida Provisória (MP) nº746, para que se pudesse reestruturar toda a base da última etapa da Educação Básica. Nesse contexto, a MP em referência teve um prazo de 120 dias para que fosse aprovada, pois do contrário deixaria de ser válida (FRAJADO, 2017). Durante a sua tramitação ela foi alvo de muitas críticas em todo o Brasil, tais críticas giravam em torno das possibilidades de escolha que entre os diferentes itinerários de formação, das condições de oferta dos mesmos e, de seus respectivos rebatimentos para discentes e docentes inseridos nesse processo (SERRÃO, 2016).

Tendo passado esse período, em fevereiro de 2017, a MP nº 476/2016 virou lei nº 13.415/2017 sendo aprovada pelo ex-presidente da República Michel Temer. A partir de então, a reforma do Ensino Médio pôde gozar de concreticidade e a sua implementação se deu a contar no ano subsequente (BALD, 2017).

A reforma em referência divide a matriz curricular do Ensino Médio em uma parte comum a todos os alunos com carga horária que pode ir de 1.200 a 1.800 horas para instituições que tenham condições de implantarem o regime de ensino integral, e a outra parte é composta por itinerários formativos,

[...] que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional [...] (BRASIL, 2017, p.2).

De acordo com o governo federal a reforma do Ensino Médio passou a ser prioridade, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos em alcançar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Ensino (PNE), nesse sentido o governo pretendeu com a reforma em questão, implantar melhorias nessa etapa da Educação Básica, visando dentre outras coisas a diminuição da taxa de evasão escolar, a minimização do grande índice de reprovação devido à baixa atratividade da modalidade de ensino em referência e a elevação do rendimento dos alunos.

Em relação a tal rendimento, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontou as médias alcançadas pelos educandos, nas avaliações efetivadas nos últimos anos:

IDEB	2013	2015	2017	2019	2021
Metas estabelecidas	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Metas alcançadas	3.7	3.7	3.8	-	-

Tabela 1- Resultados e Metas do IDEB. Brasil 2015-2021

Fonte: (IDEB, 2018). Elaboração Própria.

* No período de construção dessa pesquisa ainda não se tinha acesso às metas alcançadas em 2019.

Os dados da tabela 1 demonstram que entre 2013 e 2017 o rendimento apresentado pelos alunos matriculados no Ensino Médio praticamente estagnou, todavia esse baixo desempenho- na visão do governo federal- se deu por conta da carga horária excessiva de disciplinas- totalizando 13 disciplinas- que acabava desmotivando os alunos a alcançarem bons resultados nas avaliações efetivadas.

Nesse sentido, os dados supracitados foram utilizados pelo governo federal, para justificar a urgência de se implementar avanços no sistema de ensino público, especificamente na última etapa da Educação Básica, porém a maneira como o governo conduziu tal processo acabou atropelando o projeto de lei que já estava tramitando no congresso desde 2013 e, que também buscava caminhos para implantar melhorias no Ensino Médio. Tal projeto contava com contribuições de equipes de trabalhos criadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), porém a MP nº746 mudou todo o projeto de lei anterior ao impor novas regras, sem nenhum diálogo com a sociedade civil ou legislativo, motivo pelo qual foi alvo de muitas críticas (KASEKER; SANSON, 2017).

Isto posto, o autoritarismo foi um aspecto que envolveu a legislação aqui debatida desde quando ainda era uma MP até a sua implementação na forma de lei, o que deu origem a vários protestos e ocupações de inúmeras escolas por parte de alunos, professores e outros sujeitos que não concordavam com o conteúdo que constituía o instrumento normativo em referência. Nesse contexto, vários especialistas em educação expressaram as suas insatisfações sobre diversos pontos que a constituía.

O professor Gabriel Grabowski em um texto publicado na revista *extraclasse* afirmou que a reforma em referência via MP, apenas reafirma os acordos que o governo brasileiro tem estabelecido com o mercado ao longo dos anos, acordos esses dirigidos pela ideologia neoliberal que impõe aos jovens o imperativo de pensar e optar pela educação profissional de forma precoce, tal qual se fez na ditadura militar na década de 1970. Contudo, quando se compara o Brasil e os países que compõe a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que apresentam níveis de desenvolvimento maiores do que os apresentados pelo

Estado brasileiro, pode-se constatar que esses fazem um caminho contrário ao do Brasil: os jovens optam por sua profissão depois de terem concluído 3 anos no Ensino Superior e, na maioria dos casos eles só entram no mercado de trabalho após os 20 anos de idade (GRABOWSKI, 2017).

Endossando as críticas a reforma em referência, sabe-se que os principais sujeitos afetados por ela foram excluídos do processo de sua concepção e implementação, o que reflete a fragilidade existente entre os processos econômicos e políticos, e a abertura existente para a participação social. A exclusão no campo educativo é um dos fatores que tem contribuído preponderantemente com o aprofundamento do índice de evasão escolar, que corresponde a um dos problemas históricos ainda não solucionado pelo Estado brasileiro.

Embora ainda não se tenha nenhum sistema efetivo para se medir com exatidão a taxa de evasão escolar no Brasil, alguns dados têm apontado indiretamente o seu aumento nos últimos anos. Tal informação foi utilizada pelo governo federal como uma das justificativas, para a implementação da reforma em referência via Medida Provisória (FERRETTI, 2018).

A figura 1 mostra o gráfico que aponta dados sobre o número de alunos que permaneceram matriculados nas três séries do Ensino Médio entre 2013 e 2018, neste foi possível se observar que a taxa de alunos que permaneceram matriculados entre 2013 e 2018 na primeira série do Ensino Médio diminuiu de 32,6% para 31,6%, na segunda série essa taxa foi de 30,5% para 30%, e a terceira série apresentou um índice 29,8 e 29,1% respectivamente. A partir destes dados é possível se perceber indiretamente que a taxa de evasão/reprovação escolar aumentou significativamente ao longo dos anos:

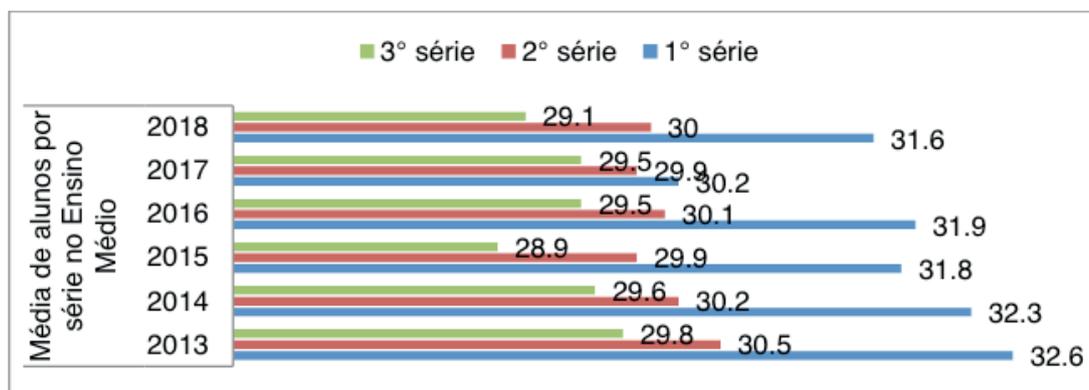


Figura 1- Gráfico da média de alunos matriculados por série no Ensino Médio. 2013- 2018.

Fonte: (INEP/MEC, 2018). Elaboração própria.

Diante de tal realidade o governo propôs como saída fornecer o direito de escolha aos estudantes, sobre o campo de estudo mais adequado aos seus

interesses, todavia tal liberdade de escolha foi questionada por muitos especialistas na área da educação, que afirmaram que quem de fato vai escolher os itinerários ofertados são os sistemas de ensino e, os estudantes em situação de pobreza/ extrema pobreza, que representam a maioria dos educandos que compõe as escolas públicas da Educação Básica, no geral vão cursar os itinerários que as suas escolas oferecerem, na qual possivelmente estará incluso o profissionalizante (MOTA, 2019).

Em relação à educação profissional o decreto nº 2208/1997 afirmava que os alunos matriculados no Ensino Médio a partir da segunda série, poderiam se matricular em cursos técnicos ou profissionalizantes ofertados por unidades de ensino público ou privado, assim esses continuariam frequentando o Ensino Médio até a sua última série e paralelamente um curso que viabilizasse uma formação profissional, constituindo assim uma formação concomitante (FERRETTI, 2018).

Na lei 13415/2017 essa realidade se altera, uma vez que a formação profissional se tornou um itinerário formativo e a formação geral se concentra no início do curso via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vale destacar a inexistência de recomendações específicas que sistematizem a integração dos componentes da formação geral e o conteúdo que constitui a BNCC (BRASIL, 2017).

Além disso, a lei supracitada no artigo 4º § 3 deixa aberta a questão da integração, ao afirmar que a integração entre os itinerários formativos, conteúdos da BNCC e a formação integral ficará a critério dos sistemas de ensinos (BRASIL, 2017).

Essa abertura traz tanto a possibilidade de se ofertar uma forma integrada de educação técnica de nível médio da forma como está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atualmente, como a possibilidade de sua oferta precária, pois a não obrigatoriedade de se efetivar integralmente o que legislação em referência propõe, concede liberdade aos Conselhos de Educação Estaduais para que eles interpretem e decidam de acordo com as suas visões de mundo e condições materiais, a possibilidade de implantar integralmente ou não os itinerários estabelecidos na lei 13415/2017, o que inclui a educação técnica e profissional (FERRETTI, 2018).

Vale destacar, que a oferta da educação profissional pode se dá via convênios/ parcerias com instituições de ensino à distância, bem como com entidades de ensino que gozem de amplo reconhecimento em uma determinada área do saber desde que comprovem:

[...] I- demonstração prática, II- experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III- atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV- cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V- estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI- cursos realizados por meio

de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias [...] (BRASIL, 2017, p.2).

A abertura legal da possibilidade de se estabelecer parcerias com instituições públicas e/ou privadas denota o reconhecimento por parte do Estado das fragilidades materiais existentes nas escolas públicas do país, seja em termo de recursos financeiros, de estrutura material, bem como da qualidade e quantidade de recursos humanos. Contudo, esse reconhecimento não tem levado ao fortalecimento da dimensão pública e universal inerente as políticas sociais estatais, mas ao esvaziamento das mesmas, à medida que a ideia do Estado em crise incapaz de executar políticas universais se solidifica e, paralelamente se investem em parcerias público-privado que por sua vez focalizam os serviços sociais públicos que se direcionam aos segmentos sociais que vivenciam extrema vulnerabilidade social.

Observa-se que tal movimento também se faz presente na lógica dos Organismos Internacionais como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que em 2011 emitiu um relatório por nome “Estratégias 2020 para a Educação- Aprendizagem para todos”, por meio desse documento a coordenação geral do BIRD reafirmou que o segmento social privilegiado no íntere da política de educação até a década supracitada são os extremamente pobres, tendo em vista o desenvolvimento de ações que ofertem a eles maiores oportunidades de crescimento no mundo do trabalho (BIRD, 2011).

Essa focalização e redução dos gastos para com a educação corrobora com o movimento de redução com os gastos públicos assinalados pela Proposta de Emenda Constitucional nº55 de 2016 que congela os gastos públicos por 20 anos, embora a discussão sobre os rebatimentos de tal emenda sobre a educação seja digna de uma discussão mais profunda, sabe-se que tal congelamento tem como um dos seus objetivos a superação da crise econômica que o Brasil se encontra, porém a forma como se está fazendo isso via aprovação da EC nº95/2016 precariza não somente a política educacional, mas todas as políticas que constituem a Seguridade Social.

Cabe ainda considerar outro aspecto referente à educação técnica profissional, esse se direciona ao artigo 6º da lei 13415/2017, esse artigo altera o artigo 61 da lei 9394/1996 ao aceitar como professores do itinerário educação técnica profissional:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 2017, p.2).

A expressão notório saber não é objetiva e simples, muito menos a certificação dos profissionais que se enquadram nessa expressão, cujo nível de competência para ser educador passa a ser medido pelo seu desempenho em determinados

espaços empresariais e pelo exercício do magistério. Vale destacar, que na legislação em referência o notório saber não possui a licenciatura como pré-requisito para a certificação, nesse sentido o título é o único elemento que pode viabilizar uma maior margem de segurança para se avaliar o notório saber de tais profissionais, mesmo que a qualidade de tal titulação varie de uma instituição para outra (FERRETTI, 2018).

Sabe-se que o fato de se possuir uma formação em uma determinada área do saber não transforma por si só um sujeito em um bom educador. Esse fato foi reconhecido no íntere da educação profissional na década de 1970 e, isso levou a proposição de cursos de licenciatura ou que viabilizassem um complemento pedagógico. Se a licenciatura é um pré-requisito para lecionar na Educação Básica, questiona-se porque ela não o é na educação profissional e técnica e, quem atestará a qualidade do notório saber dos candidatos a professores dos itinerários de formação técnica e profissional (FERRETTI, 2018).

Dessa forma, grandes são os desafios que se desenham no campo educacional, sendo necessário pensar em saídas e se gozar de condições para superá-los, tendo em vista de fato operacionalizar um Ensino Médio que prepare o educando para a vida e para o trabalho.

3 | CONCLUSÃO

Neste artigo se pretendeu trazer algumas considerações sobre a MP n°746 e a lei n° 13415/2017, e seus respectivos rebatimentos sobre a política educacional brasileira, assim cabe destacar que tais instrumentos normativos são frutos do fortalecimento de uma classe social que considera a política neoliberal e seus respectivos princípios totalmente adequados para assegurar a sua dominação hegemônica.

Contudo, as saídas apontadas pela classe que se encontra no poder, para a melhoria da educação pública gestada no Ensino Médio não contribui com a erradicação de expressões da questão social, como a evasão escolar, onde as saídas para tal problemática se restringem á mudanças curriculares, sendo essa uma solução de caráter parcial.

Além disso, acreditar que uma reforma via Medida Provisória dará conta de eliminar tal problemática, consiste em um enorme engodo, pois se sabe que a escolha dos educandos em relação aos itinerários que irão compor a sua formação, nem sempre se dará de acordo com os seus interesses, tal qual apregoava o Ministério da Educação (MEC) em suas propagandas, por isso a atual configuração do Ensino Médio apresenta potencial significativo de aprofundamento e/ou perpetuação dos índices de evasão escolar.

Em relação ao ensino técnico uma das principais preocupações é saber se a ampliação desse itinerário será acompanhada de mudanças nas estruturas das escolas públicas, uma vez que o atual cenário se embasa na redução dos recursos para a educação e, tal movimento não contribui com a melhoria do espaço físico das escolas e nem da carreira e remuneração dos docentes que trabalham nessa etapa de ensino.

Nesse sentido, a precária realidade na qual a Educação Básica se insere aponta para a necessidade de mudanças no Ensino Médio, porém a forma como tais mudanças tem se gestado expressam a primazia que a classe dominante possuía e ainda possui na atual conjuntura, ao conseguir afastar o Estado de suas responsabilidades constitucionais para com o social. Assim, os problemas do Brasil correspondem, dentre outras coisas, a perpetuação da forma de Estado neoliberal que se volta muito mais ao atendimento das demandas capitalistas em detrimento da classe-que-vive-do- trabalho.

REFERÊNCIA

BALD, Volnei André. **Reforma do Ensino Médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. 2017. Artigo (Especialização) –Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari -Univates, Lajeado, 09 set. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1868>>. Acesso em: 24 de abr. 2018.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO (BIRD). **Estratégia 2020 para a Educação**: Aprendizagem para Todos. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2011.

BRASIL. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

CLETO, Murilo. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, I. et al. (orgs.). **Porque gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.32, n.93, p. 25/42, 2018.

_____. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **HOLOS**. São Paulo, v. 04, Ano 34, 2018.

FRAJARDO, Vanessa. **Entenda a reforma do ensino médio**. G1. Rio de Janeiro, 15 mar. 2017. Disponível em:<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

GRABOWSKI, Gabriel. **Quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova**. Revista Extraclasse do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, Exclusivo WEB, [S.I.], fev.2017. Disponível em:<<http://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2017/02/quem-conhece-a-reforma-do-ensino-medio-a-reprova>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

IDEB/INEP- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados e Metas**, 2018. Disponível em:< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 18/03/2019.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. Indicadores educacionais, 2017. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em 13/07/2017.

KASEKER, Raquel Coutinho; SANSON, Norma Suely. Medida provisória 746/2016 e seu impacto no Ensino Médio em busca de uma educação de qualidade. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, IV, ;Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, VI. 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2017. Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23649_13233.pdf>. Acesso em 11/04/2019.

MOTA, Beatriz. **‘O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social’**. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, 2019. Disponível:< <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social>>. Disponível em 14/04/2019.

SERRÃO, Patrícia. **Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio**. EBC. Brasil. [S.l.], 19 out. 2016. Disponível em:<<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, Wander Augusto. **Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG)**: 2007 a 2010. 216 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: FINANCIAMENTO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 02/12/2018

Renato de Menezes Quintino

Centro Paula Souza – Pós-graduação
Jacareí – São Paulo

Silvia Elena de Lima

Centro Paula Souza – Pós-graduação
Ubatuba – São Paulo

Sueli Soares do Santos Batista

Centro Paula Souza – Pós-graduação
Itatiba – São Paulo

RESUMO: A reforma do ensino médio a partir da Medida Provisória 746/2016 e da Lei Federal nº 13.415/2017 pressupõe a definição de Bases Nacionais Curriculares Comuns e itinerários formativos distintos, de acordo com a orientação dos sistemas de ensino. Esta reforma trata o ensino técnico como um dos itinerários formativos, lembrando a lei Federal 5692/71, quando a oferta do ensino profissionalizante tornou-se obrigatória. O artigo, por meio de revisão bibliográfica e análise de dados governamentais divulgados pelo Ministério da Educação, tem por objetivo discutir como o financiamento desta atual reforma está diretamente ligado à determinação de agências multilaterais e grupos

educacionais multinacionais dissociando-se das necessidades e interesses dos jovens que buscam a profissionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio. Política educacional. Reformas educacionais. Mercantilização da educação.

ABSTRACT: Measure 746/2016 in Federal Law No. 13.415 of February 16, 2017, which presupposes the definition of Common Curricular National Bases and different formative itineraries, according to the orientation of the systems of teaching. In this context, the reform treats technical education as one of the formative itineraries, remembering Federal Law 5692/71, when the offer of vocational education became mandatory in the country. The article, through a bibliographic review and analysis of government data released by the Education Ministry, aims to discuss how the financing of this current reform, which repeating previous models, is directly linked to the interests of multinational educational groups but dissociated from interests of young people who seek professionalization.

KEYWORDS: Professional and Technological Education. High school. Educational politics. Educational reforms. Commodification of education.

1 | INTRODUÇÃO

Reformas educacionais elaboradas sem a participação dos atores envolvidos no processo educacional mediante exigências não associadas diretamente a uma perspectiva emancipadora da educação têm se mostrados inócuas perante os desafios que são vivenciados e problematizados pela comunidade escolar e pelos pesquisadores. Para Nunes (2006):

Insistir em políticas, programas e projetos verticalizados, de perspectiva linear e determinista é optar por um percurso que tem levado a implicações desastrosas para a própria sociedade. A realidade tem sido pródiga em experiências educativas “mal sucedidas” por desconsiderar a capacidade real dos profissionais da educação, o poder da resistência e seletividade da inteligência humana, a capacidade crítica dos educadores e pesquisadores que lutam por uma educação escolar emancipatória (NUNES, 2006, p. 92).

Na perspectiva do Banco Mundial, as políticas, programas e projetos educacionais são problemas de natureza gerencial que devem ser solucionados a partir de pressupostos baseados na ideia de eficácia, eficiência e competitividade (OLIVEIRA, 2002, 2006).

A liberação de financiamento para essas políticas, programas e projetos tem sido condicionada às alterações que visam adequar a legislação brasileira ao modelo neoliberal, impactando diretamente nas políticas públicas e conseqüentemente na agenda dessas políticas. O que se poderia considerar como direitos sociais ficam restritos a serviços a serem prestados não necessariamente pelo setor público.

O neoliberalismo não é simplesmente um liberalismo renovado mas tem colocado em suspenso vários pressupostos do próprio liberalismo como a ideologia igualitária, os ideais universalistas e a democratização política e social (KRAWCZYK, 2005).

As reformas educacionais que ocorreram nos anos 1990 foram extremamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (MOTA Jr, MAUÉS, 2014). Como há uma continuidade da política neoliberal em termos educacionais, sobretudo mais recentemente com a atual reforma do ensino médio, consideramos a relevância em dar continuidade a estudos que busquem compreender a relação entre os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras.

Como afirmam Mota Jr. e Maués (2014), na primeira década do século XXI “[...]as mudanças conjunturais e estruturais na economia e na política em nosso país e no mundo refletiram consideravelmente sobre a natureza e o sentido dessas políticas” (p.1138). Essa situação perdura e merece ter análise continuada.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar quais as aproximações entre a legislação aprovada em 2017 e a reforma educacional dos anos 1970, procurando pontuar os impactos que podem ocorrer na formação dos estudantes no

Brasil, considerando em que medida o financiamento da reforma do ensino médio proposta entre 2016 e 2017 está ligada aos interesses de grupos educacionais multinacionais e dissociada das necessidades e interesses dos jovens que buscam a profissionalização.

Para atingir o objetivo utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental. O referencial bibliográfico foi construído a partir de autores que discutem as relações entre educação e trabalho no mundo contemporâneo, em especial analisando as reformas educacionais brasileiras visando a construção de uma política pública para a formação profissional. Também foram levantados dados governamentais divulgados pelo MEC e que estão relacionados à Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei 13.415 aprovada em 16 de fevereiro de 2017.

2 | BREVE RESGATE DOS ANOS 1970: TENDÊNCIA PRIVATIZANTE E PSEUDO-PROFISSIONALIZAÇÃO

Durante as décadas de 1960 e 1970, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) atuou no Brasil com o objetivo de fortalecer as instituições nacionais e influenciar na construção de capacidades para abordagem de problemas complexos, como a instabilidade econômica, a desigualdade social, o crescimento do comunismo, entre outros. Antes da edição do AI-5, em 30 de julho de 1967, o então Ministro da Educação, Tarso Dutra, declarou que os Acordos MEC-USAID para planejamento do ensino superior que terminariam naquela data, não seriam renovados e que iria apresentar ao Marechal Costa e Silva os planos para reforma da universidade brasileira. Planos esses que são o resultado concreto do acordo, ou seja, são a consequência lógica do trabalho de planejamento finalizado (ALVES, 1968).

Os anos em que os militares se alternaram no poder se caracterizaram por profundas alterações na educação brasileira. Entre 1964 e 1971 importantes modificações se processaram no que pode se denominar como os anos da Reforma Educacional. (NASCIMENTO, 2015).

No final da década de 1960, o modelo econômico de internacionalização do capital começa a ganhar força devido à crescente industrialização do país. Na educação, o governo militar adotou medidas em direção à profissionalização do então ensino secundário, pois apostava em um grande desenvolvimento industrial, culminando com a reformulação da LDB através da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, sob o governo do General Emílio Garrastazu Médici.

Segundo Saviani (2008), tanto a orientação geral quanto os aspectos específicos das diretrizes e reformas educacionais do governo militar, trazem

elementos que buscam a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação. Para este autor, a concepção produtivista que mais recentemente se consolidou na política educacional já estava presente naquele momento, sendo o seu ponto de partida.

As principais características da LDB de 1971 são a previsão de um núcleo único para os currículos de 1º e 2º graus, fundindo o ensino primário com o ginásio constituindo assim um novo segmento de 1º com oito anos de duração e obrigatório para as crianças e jovens de sete a 14 anos de idade, enquanto o 2º ficou reduzido aos três ou quatro anos do segundo ciclo do antigo ensino médio, agora universal e obrigatoriamente profissional. Outra característica importante, foi a autorização para utilização de verbas públicas em instituições de ensino que não sejam públicas. A obrigatoriedade aos municípios em gastar 20% do orçamento exclusivamente com educação foi outra novidade. Chama atenção que uma lei federal que estabelece a vinculação de gastos com educação para os municípios, exclui essa obrigatoriedade aos Estados e para União.

O estudo da gênese histórica das ideias que levaram à proposta da Lei 5.692/71, mostrou que ela significou mudança de perspectiva, quanto às relações entre escola e trabalho considerando-se a teoria do capital humano (CURY et al., 1982). Alterações importantes foram feitas na legislação, criando-se a profissionalização obrigatória como forma de conter a demanda do ensino superior (FGV, CPDOC, 2018).

Mais adiante se verificou que a proposta não passou de uma pseudo-profissionalização, pois, as escolas sequer tinham espaços adequados para ministrar o ensino profissionalizante ou técnico, de forma que, dez anos depois também, outra lei, a Lei 7044/82 desfez a profissionalização obrigatória.

Essa pseudo-profissionalização teria se dado a partir de aspectos diagnosticados e analisados em período posterior em que a obrigatoriedade da profissionalização obrigatória será extinta. Entre esses aspectos podem se destacar, segundo Cury et al. (1982) a) o crescimento do ensino de 2º. grau ter ocorrido mais acentuadamente nos cursos que privilegiavam a formação geral; b) a maioria da clientela do ensino de 2º. grau não ter interesse em adquirir uma profissão, sendo que sua grande motivação era a continuidade dos estudos e c) a maioria dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes não exercerem atividades de técnicos de nível médio.

Neste e em outros aspectos arrolados por Cury et. al (1982) a partir de outros estudos realizados, pode-se perceber a incapacidade da política pública em responder às necessidades e expectativas dos alunos e de suas famílias e nem mesmo ao mercado de trabalho, favorecendo empreendimentos particulares na oferta de cursos com baixo custo mas não efetivamente associado às demandas de

mercado nem à massa crescente de candidatos aos concursos vestibulares.

3 | ALINHAMENTO ENTRE O BANCO MUNDIAL E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC): REGULAÇÃO EDUCATIVA E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Entende-se como legado das reformas educacionais do período militar o que ainda se tem fortemente acentuado até os dias atuais, como afirma Saviani (2008) ao constatar que a tendência privatizante já se podia verificar antes da ditadura militar, consolidando-se durante o decorrer do regime e deixando suas marcas para as políticas educacionais posteriores.

O interesse do Banco Mundial pela educação e outras áreas, que vão para além de assuntos econômicos e técnico-financeiros, começou a ganhar destaque a partir dos anos de 1980, consolidando-se nos anos 1990 (MOTA Jr., MAUÉS, 2014). Estudos mencionados por Mota Jr. e Maués (2014) revelam que as influências do Banco Mundial sobre a reforma da educação brasileira nos anos de 1990 se acirraram impactando profundamente nos rumos das políticas educacionais adotadas no país.

O alinhamento entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação (MEC) se faz sentir também na atual reforma do ensino médio desde a sua elaboração. Conforme notícia veiculada em 29 de março de 2017 no sítio do MEC o então ministro da educação, Mendonça Filho, fez uma apresentação para representantes do Banco Mundial, em Washington, nos Estados Unidos, com o objetivo de obter financiamento para a proposta do novo ensino médio, que, segundo o MEC, traz “mudanças necessárias para atender os estudantes” (MEC, 2018).

Essa apresentação foi feita num encontro em Washington organizado pela Secretaria Executiva de Educação Básica (SEB) e se celebrou os esforços do governo brasileiro quanto à reforma educacional em curso mediante o momento político vivido pelo país em decorrência do impeachment da presidente Dilma e dificuldades de legitimação do presidente em exercício. Esses esforços, de fato, devem-se ao financiamento do Banco Mundial como também documenta o site do MEC.

O Banco Mundial dispõe de US\$ 1,5 bilhão para projetos do governo brasileiro, a serem executados nos próximos dois anos, 2018 e 2019, o que equivale a aproximadamente a R\$ 5 bilhões. As operações de financiamento do Banco Mundial no Brasil especificamente para o setor educacional incluíam até 2016, 16 projetos, dos quais 13 em implementação e 3 em preparação, distribuídos, todos, em 11 estados e 3 municípios, visando, os governos estaduais e municipais (MEC, 2018). São projetos na área de gestão e governança; melhoria da qualidade dos

professores; escolas de tempo integral e ensino técnico profissionalizante; educação infantil e desenvolvimento da primeira infância; fortalecimento do monitoramento e avaliação.

Além da reunião com o Banco Mundial em 27 de março de 2017, o ministro brasileiro e equipe participaram de reunião com representantes do American Council Education (ACE) órgão que representa as faculdades e universidades nos Estados Unidos. O Ministro conheceu, entre outros, aspectos da legislação americana para cursos de educação à distância, para o ensino superior (MEC, 2018). No dia 17 de abril de 2018, foi promulgada a Resolução nº4, de 2018, que autoriza a República Federativa do Brasil a contratar operação de crédito externo com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) no valor de até US\$ 250 milhões. Esses recursos destinam-se ao financiamento parcial do “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”.

Em julho do mesmo ano, o site do MEC noticiou que havia consentimento da Comissão de Financiamentos Externos (COFIEEX), órgão do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, para a solicitação do empréstimo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) do Banco Mundial, para a implantação do novo ensino médio nos estados. O empréstimo destina-se à reforma do ensino médio, “tendo como eixo a formação de professores das redes, a construção de currículos, além de estudos de viabilidade para o que fazer em cada uma das redes, respeitando seu contexto local.” O MEC estima que para as ações da reforma do ensino médio serão gastos US\$ 1,577 bilhão, dos quais, 250 milhões de dólares serão financiados pelo BIRD, em 5 anos.

Importante destacar que 221 milhões de dólares serão investidos no Programa para Resultados (PFORR) e 21 milhões de dólares para assistências técnicas às secretarias estaduais e distritais. O destaque está no tempo futuro, pois a reforma já existe e está em curso através da lei 13.415/17 e com a aprovação das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC).

Mais do que influência, a relação entre o Banco Mundial e as políticas educacionais não só no Brasil, mas em toda a América Latina, têm se constituído em uma nova regulação educativa construída em três pilares: a gestão local, o financiamento *per capita* e a avaliação sistêmica (OLIVEIRA, 2009). Ao longo do tempo essa influência vai deixando de ser de caráter macro e passa a produzir consideráveis alterações nas reformas educacionais e no papel a ser exercido pelo Estado na implementação dessas reformas, configurando-se nesse processo o que Oliveira (2009) designa como “regulação educativa”.

4 | MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: KROTON EDUCACIONAL COMO PARADIGMA

Desde a reforma do Estado, qualquer análise crítica sobre as mudanças do Ensino Médio deve mostrar como tal reforma produz uma racionalidade mercantil que conseqüentemente produzirá um novo paradigma político. (SILVA Jr., MESSINA, 2016). É possível situar as reformas educacionais como uma regulação educativa num processo de “intervenção consentida”, nos moldes enfatizados por Silva Jr. e Messina (2016). Trata-se de uma adaptação feita pelas autoridades educacionais ao que é determinado pelas agências multilaterais no contexto da universalização do capitalismo dentro da lógica da racionalidade instrumental. Busca-se o consenso social geral em torno destas reformas sem, contudo, a participação efetiva dos atores da base, ou seja, os próprios estudantes. O consentimento por parte das autoridades educacionais quanto à intervenção das agências multilaterais não pode ser confundido com o consenso por parte dos atores sociais em torno dessas reformas.

O desenvolvimento do setor empresarial na educação é antigo no país, vêm desde o período da ditadura militar. Porém a legislação da época proibia que as instituições de ensino dessem lucro, o que mudou com a promulgação da Constituição de 1988, que explicitou a possibilidade escolas com fins lucrativos (OLIVEIRA, 2009).

A Reforma Universitária aprovada pelo governo militar com a promulgação da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, tinha como cerne o aumento do controle dos militares sobre as universidades, além disso a reforma possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos da iniciativa privada. Esse aumento significativo da participação privada na oferta de ensino, especialmente no nível superior, foi proporcionado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que através de constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país (SAVIANI, 2008).

O mercado educacional demanda matrículas no ensino superior, em que se concentra seu maior poder financeiro, mas que, tanto pela falta de recursos dos programas governamentais, quanto pelo aumento sistemático da evasão escolar, seja pela crise financeira, seja pelas dificuldades da educação básica no Brasil, em especial, a falta de financiamento, vê seus ganhos reduzirem. Assim, o ensino médio é um fluxo de mercado, devendo ser flexível, com aprovação automática, sem função própria, apenas um trânsito entre o fundamental e a compra de vagas nas instituições superiores privadas (KENJI, 2017, 2018).

A mundialização da economia impôs a internacionalização da educação

superior e do conhecimento matéria-prima, e produziu a convergência das reformas educacionais segundo a racionalidade financeira (SILVA Jr., MESSINA, 2016, p. 138). No ensino superior, além da transformação da educação em mercadoria, é notável o intenso processo de concentração de estabelecimentos de ensino na mão de poucos grandes grupos, ou seja, ocorre um processo de oligopolização (OLIVEIRA, 2009). Com novas estratégias de gestão corporativa e alguns incentivos do governo, a Kroton Educacional S.A. teve um crescimento importante. Com metas de valorização em curto prazo, em especial no mercado acionário, a relação entre educação e mercadoria se estreitam (COSTA, 2017).

Sendo paradigmática nesse processo, a Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, atuando há mais de 50 anos no Ensino Básico e mais de 15 anos no Ensino Superior. Atualmente, a empresa possui 128 unidades de Ensino Superior, 1.210 Polos de Ensino a Distância e tem 687 escolas associadas na educação básica, com atuação em todo o território nacional. No ensino básico conta com 227 mil alunos, enquanto no ensino superior esse número chega a quase um milhão de alunos. A empresa deixa claro seu comprometimento com o mercado financeiro ao afirmar que está “Comprometida com as boas práticas de governança corporativa e de excelência em suas relações com investidores” (KROTON, 2018). Com uma estratégia de gestão empresarial agressiva, a Kroton chama a atenção na BM&FBovespa. O setor de educação liderou os índices de lucratividade da bolsa nos últimos anos. Entre 2012 e 2014, a rentabilidade das ações da companhia ultrapassou a casa dos 300%, muito acima da inflação no período (COSTA, 2017).

Os fundos de investimentos, ao identificarem o rápido crescimento que o setor de educação superior sofreria no país, constituíram os primeiros fundos direcionados exclusivamente à educação (OLIVEIRA, 2009). De forma a favorecer os diversos grupos educacionais, a legislação tem tornado isentas as operações que podem ser enquadradas como investimentos em ciência e tecnologia. Assim é que os investimentos dos fundos na educação superior privada são isentos de tributação sobre a renda, conforme aponta Kenji (2017, 2018).

As empresas educacionais como a Kroton são geridas por fundos de investimentos e dominam, por exemplo, inúmeras multinacionais (como é o caso do Black Rock, um dos fundos investidores da Kroton). O poderio político destes fundos foi capaz de introduzir aspectos relevantes nas reformas educacionais, como é o caso da nova reforma do ensino médio. Em sua pesquisa, Kenji (2017, 2018) tem analisado como a lei de inovação tecnológica tem favorecido grandes grupos econômicos que exploram o campo da educação.

Ainda segundo Kenji (2017, 2018), a estratégia que se desenha nessa lógica produtivista é a compra de editoras, de sistemas de ensino, além da administração

escolar em instituições públicas. A proposta é que as rotinas administrativas e rotinas acadêmicas possam seguir modelos como os das escolas *charter* dos Estados Unidos, em que a estrutura e o financiamento são públicos, mas, a administração da escola, o sistema de ensino e os materiais utilizados são privados, cabendo ao Estado a responsabilidade de transferir recursos diretamente para o capital.

É evidente que essa conjuntura tem impactos substanciais no sentido estratégico da educação básica, resultando na reforma do ensino médio articulada à BNCC. Pesquisadores como Kenji (2017, 2018) e Costa (2017) apontam para uma visão de empobrecimento e flexibilização do ensino médio que está presente na BNCC, em que também predomina uma lógica produtivista da educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio brasileiro é historicamente marcado pelo debate sobre a sua identidade e a dificuldade e/ou falta de compromisso das políticas educacionais em torná-lo acessível a um contingente mais expressivo da população (OLIVEIRA, 2009). A realidade socioeconômica dos estudantes tem sido colocada em segundo plano frente ao que é demandado pela racionalidade instrumental do desenvolvimento das forças produtivas e pelas diretrizes das agências multilaterais que ao longo do tempo deixaram de ser apenas influenciadoras para serem reguladoras das reformas educacionais.

Embora essa regulação educacional se dê de maneira mais acentuada a partir dos anos 1990 com a implementação da política neoliberal em curso, é possível afirmar, a partir dos estudos aqui mencionados que, a tendência privatista e produtivista na educação é um legado das reformas educacionais implementadas na ditadura militar já com o acordo MEC-USAID nos anos 1970.

Com a Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, agências de fomento internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outras, têm orientado as políticas educacionais no país. De maneira verticalizada, essas políticas educacionais pautadas pelas agências multilaterais têm sido implementadas nos diversos países da América Latina, de maneira contraditória.

Uma categoria importante para analisar as reformas do ensino médio e seu impacto sobre a profissionalização é o da “intervenção consentida” por parte das autoridades educacionais dos países da América Latina. Essa intervenção consentida que pauta as políticas educacionais deixa de considerar a realidade concreta dos estudantes. Observou-se neste artigo como isso ocorreu com a profissionalização compulsória nos anos 1970. O argumento de que eram necessários técnicos formados no ensino médio para preencher postos de trabalho na indústria, no comércio, nos serviços e na agricultura não se sustentou frente à resistência dos

jovens que almejavam a continuidade dos estudos o que, na época, não se garantia com a formação profissional.

A política pública que se constituiu com a ideia de uma profissionalização compulsória foi postulada com o pressuposto de uma aproximação irrestrita entre educação e mercado de trabalho sem que se conhecesse as especificidades dos jovens estudantes nem as especificidades do mercado de trabalho. As escolas profissionalizantes proliferaram de maneira significativa no setor privado da educação a partir da oferta, sobretudo, de cursos de Contabilidade e Secretariado que se mostraram rentáveis para essas escolas, mas inócuos para o preenchimento dos postos de trabalho nos mais diversos ramos da economia.

Passadas quase cinco décadas da profissionalização obrigatória de 1971, o discurso veiculado na defesa da nova reforma do ensino médio de 2017 aparece como aquela que possibilita a escolha dos alunos por itinerários formativos. Esses itinerários formativos privilegiam a profissionalização dissociada da escolarização, vinculando a certificação do ensino médio a uma formação profissional flexibilizada e que, dadas as condições dominantes da mercantilização da educação, favorece as escolas privadas. Há que se considerar que as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido muito mais para cumprir exigências e formalidades de natureza quantitativa e econômica deixando intocado o problema da inserção social dos jovens (ALMEIDA, BATISTA, 2016).

Na análise das reformas educacionais, os estudos aqui mencionados e explorados buscam dar conta de algo fundamental não só para a concepção dessas reformas mas também para a sua implementação: a questão do financiamento da educação. Essa uma questão a ser estudada e, no caso, da reforma do ensino médio de 2017, objeto de debate.

Nesse estudo, fomos em busca de dados governamentais disponibilizados pelo site do MEC, dados estes que revelam o caráter regulador das agências multilaterais que, em função dos recursos disponibilizados para os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento determinam a gestão local, o financiamento *per capita* e a avaliação sistêmica destes sistemas. Essa tríade a partir da qual se constrói a intervenção consentida indica a desobrigação do Estado frente aos direitos sociais abordados como serviços.

Atendência privatista da educação, já presente nos anos 1960 e 1970, consolida-se na agenda neoliberal não simplesmente como uma tendência mas como uma lógica produtora de oligopólios que é a concentração de estabelecimentos de ensino na mão de poucas e grandes empresas educacionais, como é o caso da Kroton que não só explora economicamente a educação de caráter privado mas se torna capaz de influenciar e intervir nas políticas educacionais. Essa influência e intervenção se dá em duas dimensões: a) no processo de elaboração dessas políticas o que

se observa pela lógica presente na reforma do ensino médio e na BNCC e b) na implementação dessa política ao participar ativamente da administração de escolas públicas e na produção de material didático.

Podemos afirmar que o eixo da problematização aqui proposta é a dependência. Procurando adequar o país e os sistemas de ensino ao modelo econômico de internacionalização e financeirização do capital, o que se observa é um processo de longa duração nas reformas do ensino médio que visam promover o desenvolvimento garantindo as bases que mantêm o subdesenvolvimento. O tipo de educação proposta é alinhada a um projeto de país subordinado, com uma educação fragmentada, empobrecida, em que o conhecimento na sua potencialidade emancipatória é substituído pela lógica produtivista e privatista da educação.

Espera-se que o presente artigo possa contribuir com os estudos que avaliem a nova BNCC e sua lei de origem, a lei 13415/17. Esses estudos são fundamentais no sentido de se verificar se esses instrumentos de fato trarão mudanças significativas ou simplesmente confirmarão a tendência que se apresenta de apenas interessarem aos atores e organizações protagonistas na mercantilização da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivanete B. P.; BATISTA, Sueli S. S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **Revista EccoS**. São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos Mec-usaid**. Rio de Janeiro: Edições Genarsa, 1968. 112 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **MEC inicia conversa sobre o financiamento do novo ensino médio**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=46781:ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio&catid=211&Itemid=86. Acesso: 05 jul. 2018.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. Políticas públicas, expansão do ensino superior privado lucrativo e financeirização do capital no Brasil: o caso da Kroton Educacional S.A. **NIEP-Marx (UFF)**, Niterói, ago. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC48/mc481.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e AZZI, Sandra. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982. 76p.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. CPDOC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 20 de julho de 2018

KENJI, Allan. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. **NIEP-Marx (UFF)**, Niterói, ago. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC48/mc481.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Kroton educacional: em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse**. Disponível em: <http://www.ihu>.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.

KROTON, **Sobre a Kroton Educacional**, Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/pt-br/a-kroton/perfil-corporativo/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. Os estudos sociais e a reforma de ensino de 1º e 2º graus: a “doutrina do núcleo comum”. **XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Florianópolis, jul. 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439700335_arquivo_osestudossociaiseareformadeensinode1e2graus.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2018.

NUNES, Terezinha de Souza Ferraz. **Implicações do Modelo de Competências na Educação Profissional do SENAC/PE: sob o olhar do professor**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Ramon. Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes. **Revista Educar**, Curitiba, n. 20, p. 279-298. 2002. Editora UFPR

_____. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

_____. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, Apr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dec. 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; MESSINA, Natália. As mudanças no ensino médio e sua relação com a internacionalização da educação superior brasileira. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 17, p. 130-147, ago. 2016.

EFETIVIDADE DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS (PROERD) NA INIBIÇÃO DO USO DE DROGAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

Data de aceite: 02/12/2018

João Maurício de Souza Netto
(bolsista)

Acadêmico de direito do 10º semestre pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

Vilson Leonel
(orientador)

Orientador no setor de pesquisas do Projeto Unisul de Iniciação Científica (PUIC) pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

RESUMO: O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) consiste no apoio da polícia militar, do Estado, da família e da escola contra o uso e abuso indevido de drogas (lícitas ou ilícitas) por intermédio de cursos ministrados por policiais militares dentro da sala de aula. O objetivo geral foi verificar a efetividade do PROERD na bibliografia e também entre estudantes do ensino médio do Município de Tubarão, SC, na inibição do uso e abuso de drogas lícitas e/ou ilícitas. Para isto, o método utilizado quanto ao nível da pesquisa foi o exploratório, já a abordagem e técnica de pesquisa se deu por questionário na modalidade survey e pela análise bibliográfica, e por fim, para análise dos dados, foi quantitativo e qualitativo. O resultado foi bastante expressivo

para o uso de drogas no ensino médio, obtendo como conclusão a necessidade do PROERD no Plano Nacional de Educação continuada desde as séries iniciais até as finais.

PALAVRAS-CHAVE: Proerd; Drogas; Educação.

INTRODUÇÃO

O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) consiste no apoio da polícia militar, do Estado, da família e da escola contra o uso e abuso indevido de drogas (lícitas ou ilícitas) por intermédio de cursos ministrados por policiais militares dentro da sala de aula (OLIVEIRA, 2014). Este programa foi desenvolvido para a manutenção do estilo de vida saudável que prioriza a moral e os bons costumes por meio de práticas preventivas e educadoras (DELL'ANTÔNIA, 1999, apud ANTUNES; QUIRINO, 2012). Em 1983, mediante a inefetividade das políticas públicas existentes, e o ciclo gerador de uso e abuso de drogas, criou-se, no município de Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos, o DARE – *Drugs Abuse Resistance Education* – Programa Educacional de Resistência às Drogas. Trata-se de um programa preventivo

que, a priori, mostrava sinais positivos cativando diversos países. No Brasil, em parceria com o governo americano, no ano de 1994, na Cidade do Rio de Janeiro, logrou-se a nomenclatura de PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas, voltado para crianças do ensino fundamental, adaptando-se as demais Unidades Federativas do País, inclusive, em Santa Catarina no ano de 1998. (FRAZEN, 2012 apud SANTA CATARINA, 2015).

Segundo Tasca, Ensslin e Ensslin (2012), “a aplicação do programa em escolas públicas e privadas é realizada, em sala de aula, sempre, por um policial militar fardado e devidamente capacitado para este fim.” O currículo do programa, em Santa Catarina, está estruturado em cinco etapas. A primeira é voltada à educação infantil para crianças do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I, aplicando-se quatro lições em quatro encontros. A segunda volta-se para crianças do ensino fundamental II, do 5º ano, aplicando-se dez lições divididas em dez encontros, um a cada semana. A terceira é voltada para adolescentes de 8º ano, aplicando-se dez lições divididas em dez encontros (um a cada semana). A quarta é voltada para os pais aplicando-se cinco lições em encontro semanais. A *última* e quinta etapa é destinada a alunos do ensino médio, porém, atualmente não está sendo aplicada (SANTA CATARINA, 2015).

A literatura científica não é uníssona sobre a efetividade do PROERD. Para Rateke (2006), a “criação deste programa é uma amostra da ambiguidade”, visto que quanto mais cresce a insegurança, com esta vem também o investimento pesado em aparatos repressivos e violentos. Oliveira e outros (2008) aduzem que o programa é parcialmente efetivo, tendo, a princípio, que retificá-los no seu cerne, já que não alcança a prevenção nos adolescentes do ensino médio. Silva (2010), em estudo realizado sobre acidentes e uso de álcool entre escolares que participaram ou não do PROERD, concluíram que escolares que bebem mais, também se acidentam mais, independentemente da participação do programa. Por outro lado, Coelho e Soares (2012) expõem que a efetividade do PROERD é indiscutível, isso porque o fulcro do programa é a prevenção, algo atingível.

Nesta mesma perspectiva, Antunes e Quirino (2012) afirmam que o PROERD está em consonância com o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), necessitando, outrossim, de maiores investimentos para atingir sua finalidade precípua, qual seja, a prevenção do uso de drogas (ANTUNES; FERRAZ, 2014). Segundo o site da Polícia Militar de Santa Catarina, ao longo de seus 18 anos de atuação, até o ano de 2015, 1.181.127 catarinenses passaram pelo programa PROERD. Em Tubarão participaram 28.000 crianças e adolescentes ao longo de seus 16 anos de história. A realização da presente pesquisa justifica-se, pois os estudos sobre os efeitos do PROERD na inibição do uso de drogas na infância e na adolescência são escassos e, acima de tudo, divergentes quanto a sua efetividade.

Assim, este estudo poderá contribuir para que o programa seja avaliado, fornecendo elementos para a sua manutenção e/ou, caso necessário, a reformulação de seus objetivos, missão, e valores. Diante do exposto, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Qual a efetividade do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) na inibição do uso de drogas entre estudantes do ensino médio do Município de Tubarão, SC?

MÉTODOS

Para que possa-se atribuir a cientificidade ao presente opúsculo, faz-se necessário expor os métodos que delinearão a pesquisa. Primeiramente, cabe salientar que quanto ao nível de profundidade, utilizou-se a pesquisa exploratória, posto que há necessidade de familiarização do pesquisador e do bolsista com o tema proposto no escopo de aprimoramento e amadurecimento de ideias acerca da problemática apresentada (GIL, 2002).

Segundo, ao que refere a coleta de dados (resultados que sustentaram a exposição *in fine*) utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, na intenção conflitar a existência da convergência e divergência existente mais variados trabalhos com o ambiente factual nas escolas públicas e privadas do município de Tubarão (SC). Para a pesquisa de campo, o procedimento técnico define-se pelo tipo *survey*, pois utilizou-se de indagações diretas as pessoas, por intermédio de questionário (LEONEL, MARCOMIM, 2015), adaptado de *Global School-Based Student Health Survey*, da *World Health Organization* (2015).

Terceiro, no que se refere a análise de dados foi adotado a pesquisa qualitativa e quantitativa. Quantitativa objetiva, pois na aplicação e obtenção dos resultados do questionários foi adotado perguntas e respostas que inadmitem juízo de valor ou resposta aquém do indagado cuja a descrição se perfectibilizou por exposição de tabelas e percentuais no ensino médio do município de Tubarão (SC). Qualitativa, porque foi verificado de forma exaustiva e análise na bibliografia utilizada, os motivos e os sentidos para continuidade ou não do programa preventivo às drogas (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2006).

A aplicação do questionário ocorreu em sala de aula e teve como duração média de 10 a 30 minutos em cada sala de aula, porque tinha que expor, primeiramente, de forma oral, a introdução descrita nesse material para os professores e alunos, no escopo de cativá-los a aceitar e participar da pesquisa com: (1) conversa pessoal com a direção da escola; (2) exposição aos alunos em sala de aula explicando as razões da pesquisa; (3) aplicação dos termos de Assentimento e Consentimento; e (4) aplicação do questionário aos alunos presentes consentidos e assentidos com

a pesquisa.

Assim, na posse de todos os materiais (assentimento, consentimento e questionário), os dados foram analisados manualmente pelo software Microsoft Office Excel da seguinte forma: número de respostas multiplicados 100 e posteriormente divididos pelos números de participantes (142 alunos), obtendo, destarte, o percentual adequado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto ao resultado da pesquisa, a divergência na bibliografia é notável ante colisão de afirmações, isso porque Oliveira e outros (2010) denotam que a participação pelo menos uma vez no PROERD já mostra um grau de sensibilização a prevenção ao uso de drogas. Diferente de Silva (2010) que maior parte dos estudos apresentados, inclusive, comparados entre o DARE nos Estados Norte-americanos e no PROERD do Brasil, concluem que, não há resultados significativos. Contudo, em pesquisa semelhante a esta, aos alunos que frequentam o 9º Ano (8ª série) das escolas da Rede Estadual de Laranjeiras do Sul, afirmaram que o PROERD é eficiente no combate ao uso de drogas, e que o seu objetivo precípua é atingido (DEMETRIO; VIANA; HOEFLICH, 2013).

Desta exposição bibliográfica, cabe apresentar os dados obtidos na rede de ensino público e privado do município de Tubarão, Santa Catarina. A amostra, para a composição deste estudo, foi do tipo não probabilística acidental, constituída de 3.904 alunos de nove escolas públicas e 1.173 alunos de cinco escolas particulares, perfazendo um total de 5077 alunos. Foram excluídos do estudo (1) os alunos infrequentes no dia da aplicação do instrumento; (2) os alunos das escolas que não aderiram ao estudo em decorrência da não assinatura da Declaração de Concordância e Ciência das Instituições Envolvidas (DCCIE); (3) os alunos, cujos pais ou responsáveis, não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (4) e os alunos que não assinarem o termo de assentimento. Cabe salientar que os participantes do estudo tiveram seu anonimato resguardado segundo as determinações da Resolução 466/2012, respeitando a transição ocorrida para resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que estabelece as orientações para a pesquisa com seres humanos.

Portanto, foram entrevistados somente 142 alunos das escolas públicas e particulares do município de Tubarão (SC) constituindo os seguintes dados: no fator idade dos entrevistados, 0,70% possuíam menos de 15 anos; 8,45% possuíam 15 anos completos; 42,96% possuíam 16 anos; 30,99% possuíam 17 anos; 11,27% estavam na maioria, isto é, com 18 anos completos e 6,34% tinham, na data da

pesquisa, mais de 18 anos.

O público entrevistado, majoritariamente, era composto pelo gênero feminino, isto é, representando 61,97% dos alunos entrevistados, e, 36,62%, dos restantes eram do público masculino. Importante ressaltar que, alguns dos participantes não declararam seu gênero.

Quanto a cor, ou como preferível, a etnia dos participantes, estes, declararam-se: 85,21% brancos; 6,34% negros, 7,04% pardos; 1,41% indígenas.

Pela análise participativa dos alunos, a desesperança mostra-se gritante, pois a participação foi ínfima no ensino público e descomunal no ensino privado, representando neste 94,37% e naquele (ensino público) 5,63%.

O contato com o PROERD, 95,07% afirmaram que já participaram, enquanto 4,93% assinalaram que nunca tiveram contato. Dos alunos que participaram, os mesmos afirmaram que foram somente uma vez nas seguintes séries: 54,93% na 4ª série; 41,55% na 5ª série; 1,41% na sexta-série e 0,70% em outra série senão aquelas comumente aplicadas ao ensino regular.

Aqueles que já utilizaram drogas, 28,17% declararam ter utilizado derivados de tabaco; 88,73% bebidas alcoólicas; 25,35% maconha; 1,41% cocaína ou crack; 14,08% estimulantes como anfetamina ou ecstasy; 15,49% inalantes; 15,49% hipnóticos e/ou sedativos; 11,27% drogas alucinógenas e 2,82% utilizaram opióides.

Em uma análise mais profunda, passa-se enfatizar aqueles que nos últimos **3 meses** utilizaram drogas na sua singularidade e frequência.

De derivado de tabaco, 75,58% declararam que nunca utilizaram 12,68% afirmam ter utilizado 1 ou 2 vezes; 4,93% usam mensalmente, 4,93% semanalmente e 0,70% utiliza diariamente.

Das bebidas alcoólicas, 19,01% declararam nunca ter utilizado, 27,46% utilizaram 1 ou 2 vezes; 27,46% utilizam mensalmente, 24,65% semanalmente e 1,41% diariamente.

Quanto a maconha, 82,39% dos entrevistados afirmaram nunca utilizaram; 7,75% utilizaram 1 ou 2 vezes; 4,93% utilizam mensalmente, 0,70% semanalmente e 4,23% diariamente.

A utilização de cocaína e crack, nos últimos três meses anteriores a pesquisas fez com que os resultados fossem baixos, correspondendo a 99,30% de nunca ter utilizado e 0,70% afirmaram que já usaram 1 ou 2 vezes.

Os estimulantes, 90,85% alegam nunca ter utilizado nos últimos três meses, 8,45% usaram 1 ou 2 vezes; 1,41% usam mensalmente e nada semanalmente ou diariamente.

Os inalantes, 91,55% declaram não ter utilizado, enquanto 7,04% utilizaram 1 ou 2 vezes, 0,70% mensalmente e 1,41% diariamente.

Os hipnóticos ou sedativos, 90,85% alegam não ter utilizado; 9,15% utilizaram

1 ou 2 vezes e 0,70% teve o uso semanalmente.

Drogas alucinógenas, 91,55% declaram nunca ter utilizado; 7,04% 1 ou 2 vezes e 2,11% utilizaram mensalmente.

Os opióides, 98,59% declararam nunca terem utilizados e 2,11% já utilizaram 1 ou 2 vezes nos últimos três meses precedentes a pesquisa realizada em sala de aula, com os alunos do ensino público e privado.

CONCLUSÕES

Em face da exposição científica supra, pode-se concluir que, apesar do programa de educação e resistência as drogas ser ótimo para população estudantil, este não se mostra nada efetivo na forma como está sendo aplicado, porque em um público de 142 alunos entrevistados, 95,07% declararam que já participaram do PROERD, enquanto 4,93% declararam nunca ter participado. Deste total, 28,17%, em alguma vez da sua vida, já usaram cigarro e 88,73% bebidas alcoólicas, enquanto para drogas ilícitas, pode-se ressaltar que o percentual é manifestamente diminuído, porque 25,35% já usaram maconha; 1,41% cocaína ou crack; 14,08% estimulantes como anfetamina ou ecstasy; 15,49% inalantes; 15,49% hipnóticos e/ou sedativos; 11,27% drogas alucinógenas e 2,82% opióides em alguma vez da sua vida.

Antunes e Ferraz (2014); Demétrio, Viana e Hoeflich (2013), Soares (2012); Oliveira e outros (2010) não parecem serem assertivos quando expõe que a finalidade do programa é atendida, isso porque a finalidade do PROERD é a prevenção ao uso de qualquer droga não especificando a licitude ou ilicitude. Assim, como 88,73% em um público de 142 alunos de ensino médio já utilizaram pelo menos bebida alcoólica, parece que o programa apresenta, pelo menos na forma que está sendo aplicado, algum grau de falibilidade. Porém, é inegável e bastante positiva a tentativa do poder legislativo quanto a criação lei nº 11.343 de 2006 que instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas Sobre Drogas – SISNAD, contudo, o programa preventivo, ensinado lá no ensino fundamental, no médio não surte os efeitos desejados.

No entanto, pensa-se que, caso obtenha maior investimento da administração pública em busca de uma cadeira denominada PROERD desde o ensino infantil até o término do ensino médio, poderá ter um grau maior de efetividade e, conseqüentemente, diminuição da utilização tanto das drogas lícitas, como também, ilícitas, atingindo totalmente o SISNAD.

O PROERD é essencial e serve como um sinal de alerta para todos os alunos da rede pública e privada, devendo, obrigatoriamente, conter no Plano Nacional de Educação, isso porque, apesar das liberdades civis cada humano sobre a utilização

ou não da substância lícita ou ilícita, a presença e conscientização é necessária.

FOMENTO

A devolutiva da pesquisa será realizada mediante envio do resumo expandido à direção das escolas envolvidas e, caso haja interesse, os pesquisadores poderão apresentar os resultados à comunidade docente e discente, em data a ser agendada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Escola e violência. Brasília, DF: UNESCO; UCB, 2003.

ANTUNES, Gleisa Calixto; QUIRINO, Raquel. Percepção de estudantes e da comunidade escolar sobre o Programa Educacional De Resistência às Drogas (PROERD) da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-012.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

CALDEIRA, Zelia Freire. Drogas, indivíduo e família: um estudo de relações singulares. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 1999. Disponível em: <http://portaldesicict.fiocruz.br/transf.php?script=thes_chap&id=00003102&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2016.

DEMETRIO, Antônio Joel; VIANA, Giomar; HOEFLICH, Vitor Afonso. Um Estudo Sobre o Nível de Eficiência do Programa Educacional de Resistência às Drogas-PROERD. Unicentro, 2013. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/download/2473/2029>>. Acesso em 10 de out. 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

DYNIEWICZ, Ana Maria. Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2007.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODINHO, Letícia; MIRANDA, Jovânio. Segurança pública e segurança nacional Uma avaliação quase experimental do PROERD. Encontro da ABCP, IX, 2014. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br/resources/anais/14/1401542718_ARQUIVO_GODINHO_MIRANDA_PaperABCP2014.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

LEONEL, Vilson; MARCOMIN, Ivana. Projetos de pesquisa social: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2015.

MARQUES, Ana Cecília Petta Roselli; CRUZ, Marcelo S. O adolescente e o uso de drogas. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 22, suppl.2, p.32-36. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600009>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

MEZZAROBA; Orides, MONTEIRO, Cláudia Servilha. Manual de metodologia da pesquisa no direito. São Paulo: Saraiva, 2006.

OLIVEIRA, Flaviane da Costa et al. Avaliando o PROERD: desafios e possibilidades. Belo Horizonte, [2008?]. Disponível em: <<http://central3.to.gov.br/arquivo/163633/>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

OLIVEIRA, Flávia Roberta de Gusmão. Considerações sobre a efetividade do programa educacional de resistência às drogas e à violência da polícia militar de Pernambuco. *Revista brasileira de estudos em segurança pública*. REBESP, Goiânia [2014] v. 7, n. 2, p. 02-10, 2014, ISSN 2175-053X. Disponível em <<http://revista.ssp.go.gov.br/index.php/rebsp/article/viewFile/172/78>>. Acesso em: 28 mar. de 2016.

SANTA CATARINA. Polícia Militar. Programa Educacional de Resistência às Drogas: histórico. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.pm.sc.gov.br/cidadao/proerd.html?id=1>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

RATEKE, Deise. A escola pública e o PROERD: tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências. Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89191/227509.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p.707-717, Set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SILVA, Adilson Gonçalves da. Acidentes e uso de álcool entre escolares que articiparam ou não do PROERD. 2010. 107 f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2010. Disponível em: < http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91214/silva_ag_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SILVA, Elissandro de Freitas et al. Prevalência do uso de drogas entre escolares do ensino médio do Município de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, São Paulo, v. 122, n.6, p.1151-1158, 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600004>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SOARES, Thais Fernanda Sarra; COELHO, Camila Sales. A desmistificação da polícia militar. *Via Jus*. 2008. Disponível em: <<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=4394>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

TASCA, Jorge Eduardo; ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim. A avaliação de programas de capacitação: um estudo de caso na administração pública. *Revista Administração Pública*, São Paulo, v. 46, n.3, p.647-675, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000300002>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em pesquisa- CEP Unisul

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar do estudo denominado "EFETIVIDADE DO PROGRAMA DE PROTEÇÃO AS DROGAS NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO (SC)". O objetivo é avaliar se o programa é efetivo ou não fora do âmbito escolar. Para tanto, será necessário responder um questionário sobre a frequência do uso de drogas. A aplicação do questionário somente ocorrerá se você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e se seu/sua filho(a) assinar o Termo de Assentimento. A participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) e, respectivamente, seu/sua filho(a), não são obrigados(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos, tais como os relacionados à identificação do(a) seu filho(a). Todavia, os pesquisadores garantem o sigilo das informações coletadas, bem como a privacidade e o anonimato de todos os participantes, bem como da escola em que seu/sua filho(a) estuda.

Você e seu/sua filho(a) são livres para recusar a participar da pesquisa e para abandoná-la (desistir) em qualquer momento. É importante ressaltar que este documento e os questionários serão armazenados separadamente. Você receberá uma cópia do termo de consentimento contendo os contatos dos pesquisadores.

Pesquisadores:

→ João Maurício de Souza Netto (bolsista)

Telefone: (48) 9.99965000

E-mail: dsz.mauricio@gmail.com

→ Wilson Leonel (pesquisador responsável)

Telefone: (48) 999560493

E-mail: Wilson.leonel@unisul.br

Eu _____, portador (a) do documento _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Wilson Leonel e o acadêmico João Maurício de Souza Netto certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome Assinatura do Participante

Nome Assinatura do Pesquisador
Responsável

Nome Assinatura do Bolsista

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 (DEZOITO)
ANOS**

Você – pessoa maior e capaz e/ou emancipado(a) está sendo convidado(a) a participar do estudo denominado “EFETIVIDADE DO PROGRAMA DE PROTEÇÃO AS DROGAS NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO (SC)”. O objetivo é avaliar se o programa é efetivo ou não fora do âmbito escolar. Para tanto, será necessário responder um questionário sobre a frequência do uso de drogas. A aplicação do questionário somente ocorrerá se você assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não possui obrigatoriedade alguma em fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos, tais como os relacionados à sua identificação. Todavia, os pesquisadores garantem o sigilo das informações coletadas, bem como a privacidade e o anonimato de todos os participantes, bem como da escola em que você estuda.

Você é livre para recusar a participar da pesquisa e para abandoná-la (desistir) em qualquer momento. É importante ressaltar que este documento e os questionários serão armazenados separadamente. Você receberá uma cópia do termo de consentimento contendo os contatos dos pesquisadores.

Pesquisadores:

→ João Mauricio de Souza Nétto (bolsista)

Telefone: (48) 9.99965000

E-mail: dsz.mauricio@gmail.com

→ Wilson Leonel (pesquisador responsável)

Telefone: (48) 999560493

E-mail: Wilson.leonel@unisul.br

Eu _____, portador (a) do documento _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Wilson Leonel e o acadêmico João Mauricio de Souza Nétto certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante
Nome	Assinatura do Pesquisador Responsável
Nome	Assinatura do Bolsista

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE (MAIORES DE 14 ANOS E MENORES DE 18 ANOS)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Efetividade do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) na inibição do uso de drogas entre estudantes do ensino médio do Município de Tubarão, SC". E, seus pais permitiram que você participe. E queremos verificar a efetividade do PROERD entre estudantes do ensino médio do Município de Tubarão, SC, na inibição do uso e abuso de drogas lícitas e/ou ilícitas.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos de idade. Então você não está só. E você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em todas as escolas do município de Tubarão, SC, inclusive a sua, com aplicação de um questionário simples, objetivo e rápido, onde você irá assinalar se usa, já usou ou teve algum contato com drogas lícitas ou ilícitas, e se ainda, o PROERD, acrescentou ou não em algo na sua vida.

Adiantamos que riscos não há e seu anonimato será evidentemente garantido, sendo que a publicação dos resultados serão somente por base de dados sem vincular a pessoa ou a instituição de ensino nos termos do art. 9º, inciso III, da Resolução 510/2016.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____ fui devidamente informado(a) sobre toda a pesquisa e do questionário relacionado a esta que tem como assunto a "Efetividade do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) na inibição do uso de drogas entre estudantes do ensino médio do Município de Tubarão, SC". Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Tubarão (SC) ____/____/____.

Wilson Leonel
(Pesquisador responsável)

João Maurício de Souza Netto
(Acadêmico pesquisador)

Assinatura do Aluno Concordante

QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

Esta investigação cumpre a finalidade do Programa Unisul de Iniciação Científica e busca conhecer Efetividade do Programa Educacional de Resistência às Drogas e (PROERD) na inibição do uso de drogas entre estudantes do ensino médio do Município de Tubarão, SC. As informações fornecidas são confidenciais, de acesso exclusivo dos pesquisadores. Agradecemos sua participação.

1 Perfil sociodemográfico

1.1 Idade: _____ anos

1.2 Sexo:

() Masculino

() Feminino

1.3 Cor:

() Branca

() Negra

() Parda

() Amarela

() Indígena

1.4 Escola:

() Pública

() Particular

1.5 No último mês, incluindo você, quanto ganharam as pessoas que moram na sua casa? (considere como renda total: salários, pensões, bolsa-família, etc - de todos que moram na casa, indicando o número de pessoa e a soma da renda de todos, como p. ex. 3 pessoas renda R\$ 5.000,00)

Número de Pessoas: _____.

Renda: _____.

Sua renda (opcional): _____.

1.6 Você já cursou o PROERD:

() Sim () Não

1.7 Caso tenha participado, em que série? _____

2 Teste para triagem do envolvimento com fumo, álcool e outras drogas - Global School-Based Student Health Survey - World Health Organization

2.1 Na sua vida, qual(is) dessas substâncias você já usou? (SOMENTE USO NÃO-MÉDICO):

a. Derivados do tabaco (cigarros, charuto, cachimbo, fumo de corda...):

() Sim () Não

b. Bebidas alcoólicas (cerveja, vinho, destilados como pinga, uísque, vodka, vermouths...):

() Sim () Não

c. Maconha (baseado, erva, haxixe...):

() Sim () Não

d. Cocaína, crack (pó, pedra, branquinha, nuvem...)

() Sim () Não

e. Estimulantes como anfetaminas ou ecstasy (bolinhas, rebites...)

() Sim () Não

f. Inalantes (cola de sapateiro, cheirinho-da-loló, tinta, gasolina, éter, lança-perfume, benzina...)

() Sim () Não

g. Hipnóticos/sedativos (remédios para dormir: diazepam, lorazepam, lorax, dienpax, rohypnol).

() Sim () Não

h. Drogas alucinógenas (como LSD, ácido, chá-de-lírio, cogumelos...)

() Sim () Não

i. Opióides (heroína, morfina, metadona, codeína...)

() Sim () Não

3 Durante os três últimos meses, com que frequência você utilizou essa(s) substância(s) que mencionou?

a. Derivados do tabaco (cigarros, charuto, cachimbo, fumo de corda...)

() Nunca () 1 ou 2 vezes () Mensalmente () semanalmente () diariamente
() quase todos os dias

b. Bebidas alcoólicas (cerveja, vinho, destilados como pinga, uísque, vodka, vermouths...)

() Nunca () 1 ou 2 vezes () Mensalmente () semanalmente () diariamente
() quase todos os dias

c. Maconha (baseado, erva, haxixe...)

() Nunca () 1 ou 2 vezes () Mensalmente () semanalmente () diariamente
() quase todos os dias

- d. Cocaína, crack (pó, pedra, branquinha, nuvem...)
 Nunca 1 ou 2 vezes Mensalmente semanalmente diariamente
 quase todos os dias
- e. Estimulantes como anfetaminas ou ecstasy (bolinhas, rebites...)
 Nunca 1 ou 2 vezes Mensalmente semanalmente diariamente
 quase todos os dias
- f. Inalantes (cola de sapateiro, cheirinho-da-loló, tinta, gasolina, éter, lança-perfume, benzina...)
 Nunca 1 ou 2 vezes Mensalmente semanalmente diariamente
 quase todos os dias
- g. Hipnóticos/sedativos (remédios para dormir: diazepam, lorazepam, lorax, dienpax, rohypnol):
 Nunca 1 ou 2 vezes Mensalmente semanalmente diariamente
 quase todos os dias
- h. Drogas alucinógenas (como LSD, ácido, chá-de-lírio, cogumelos...)
 Nunca 1 ou 2 vezes Mensalmente semanalmente diariamente
 quase todos os dias
- i. Opióides (heroína, morfina, metadona, codeína...)
 Nunca 1 ou 2 vezes Mensalmente semanalmente diariamente
 quase todos os dias

TABELAS

Idade

-15	15	16	17	18	(+) 18
A	B	C	D	E	F
1	12	61	44	16	9
0,70%	8,45%	42,96%	30,99%	11,27%	6,34%

Fator Idade

Sexo

Masculino	Feminino
A	B
52	88
36,62%	61,97%

Fator Sexo

Cor

Branca	Negra	Parda	Amarela	Indígena
A	B	C	D	E
121	9	10	0	2
85,21%	6,34%	7,04%	0,00%	1,41%

Fator Cor

Escola	
Público	Particular
A	B
8	134
5,63%	94,37%

Fator Escola

Participou do Proerd	
Sim	Não
A	B
135	7
95,07%	4,93%

Fator Participação do PROERD

Qual série participou do PROERD			
4ª série	5ª série	6ª Série	Outra
A	B	C	D
78	59	2	1
54,93%	41,55%	1,41%	0,70%

Fator Série de participação do PROERD

Uso de Drogas

Derivados de Tabaco	Bebidas Alcoólicas	Maconha	Cocaína ou Crack	Estimulantes como anfetaminas ou ecstasy	Inalantes	Hipnóticos/sedativos	Drogas alucinógenas	Opióides
	B	C	D	E	F	G	H	I
A	126	36	2	20	22	22	16	4
40 28,17%	88,73%	25,35%	1,41%	14,08%	15,49%	15,49%	11,27%	2,82%

Fator Uso de Drogas

Derivados de Tabaco

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
113 79,58%	18 12,68%	7 4,93%	7 4,93%	1 0,70%

Bebidas Alcoólicas

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
27 19,01%	39 27,46%	39 27,46%	35 24,65%	2 1,41%

Maconha

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
117	11	7	1	6
82,39%	7,75%	4,93%	0,70%	4,23%

Cocaína ou Crack

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
141	1	0	0	0
99,93%	0,70%	0,00%	0,00%	0,00%

Estimulantes

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
129	12	2	0	0
90,85%	8,45%	1,41%	0,00%	0,00%

Inalantes

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
130	10	1	0	2
91,55%	7,04%	0,70%	0,00%	1,41%

Hipnóticos ou Sedativos

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
129	13	0	1	0
90,85%	9,15%	0,00%	0,70%	0,00%

Drogas Alucinógenas

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
130	10	3	0	0
91,55%	7,04%	2,11%	0,00%	0,00%

Opióides

Nunca	1 ou 2 vezes	mensalmente	Semanalmente	Diariamente
A	B	C	D	E
140	3	0	0	0
98,59%	2,11%	0,00%	0,00%	0,00%

Fatores de Tempo de uso de algumas das drogas

ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A RESPEITO DA DENGUE

Data de aceite: 02/12/2018

Luí Fellippe da Silva Bellincantta Mollossi

Instituto Federal Catarinense – *Campus Araquari*
Araquari – Santa Catarina

Pamela Paola Leonardo

Escola de Educação Básica Doutor Paulo
Medeiros
Joinville – Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo resulta de uma proposta de trabalho da disciplina de Estatística do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias - PPGECMT da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e tem por objetivo compartilhar uma sequência didática para o ensino de estatística no ensino médio, correlacionando este conteúdo à temática da dengue. Esta sequência foi aplicada em quatro turmas de terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual do município de Joinville – Santa Catarina. Neste texto, estão relatadas as etapas desenvolvidas com as turmas, como a discussão da temática, levantamento de hipóteses, elaboração do questionário, a coleta dos dados e a elaboração e interpretação dos gráficos. Ainda, apresentam-se as constatações dos próprios educandos que analisaram criticamente os resultados,

dentre as apurações destaca-se que 90% dos entrevistados não tiveram seu quintal vistoriado por agentes de combate à dengue.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Ensino de Estatística. Sequência Didática.

STATISTIC IN HIGH SCHOOL: AN
APPROACH THROUGH DIDACTIC
SEQUENCE ABOUT DENGUE

ABSTRACT: This paper stems from a work proposal of the Statistics subject matter of the Graduate Program in Science, Mathematics and Technology Teaching - PPGECMT of Santa Catarina State University - UDESC. The article aims at sharing a didactic sequence for the teaching of statistics in high school, correlating this content to the theme of dengue fever. Such sequence was applied in four high school third grades in a state school in the city of Joinville, Santa Catarina. The phases worked with the groups included the theme discussion, the mapping of hypotheses, the preparation of the questionnaire, the data collection and the preparation and interpretation of graphs. In addition, the article presents the conclusions by the students themselves who critically analyzed the results, the highlight going to the fact that 90% of the interviewed subjects had not received

in their backyards the inspection of the dengue fever combat agents

KEYWORDS: Mathematics Education. Statistics Teaching. Didact Sequence.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma proposta de trabalho da disciplina de Estatística do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, que tem como objetivo apresentar uma sequência didática inspirada em conteúdos de estatística, ministrados em quatro turmas do ensino médio, de uma escola pública da cidade de Joinville, Santa Catarina. Esta sequência didática tem como proposta aplicar alguns conceitos estatísticos do ensino médio, tal como, média, mediana, porcentagem, construção de gráficos e tabelas. Além disso, busca-se através desta sequência abordar um tema ambiental e proporcionar momentos de discussão, oportunizando aos estudantes expor seu conhecimento a respeito da dengue. Para tanto, buscou-se nos vídeos e informativos divulgados pelo ministério da saúde informações a respeito da dengue.

Diante disto, partimos da hipótese que segundo Miguel (2005) o ensino de matemática deve deixar de ser descontextualizado e desligado da realidade do estudante, mas sim proporcionar o desenvolvimento integral do estudante em todos os aspectos. Logo, de acordo com Moura (2007, p.62):

Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do coletivo (MOURA, 2007, p. 62).

Assim, ao abordar o tema dengue dentro da disciplina de matemática, por meio de conteúdos da estatística, possibilita aos estudantes interagir com dados do seu contexto social. Visto que, cada vez mais tem-se utilizado dos instrumentos da estatística para analisar resultados em pesquisas científicas nas mais diversas áreas do conhecimento, e isto, já faz com que o conhecimento desta ciência seja necessário na formação de profissionais capacitados. Além disto, trabalha-se com Educação Ambiental e Matemática de forma interdisciplinar, assim entrando em concordância com Lei nº 9795/99 (BRASIL, 1999), e com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (BRASIL, 2012):

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, p.3).

Diante disso, busca-se através deste artigo levantar aspectos importantes

sobre o ensino de estatística nas aulas de matemática, bem como demonstrar uma das possíveis aplicações desta disciplina no ambiente escolar, por meio de uma sequência didática. Para tanto, nesta sequência didática foi realizada uma pesquisa a respeito da dengue em documentos oficiais do Ministério da Saúde, a partir desta pesquisa foi elaborado um questionário que posteriormente foi aplicado na comunidade escolar. Através dos dados coletados na comunidade escolar foi realizado a construção de tabelas e gráficos, abordando conteúdos da estatística descritiva, distribuições de frequência, por meio da construção de tabelas e gráficos, e medidas de tendência central.

Além disso, pretende-se neste trabalho apresentar as conclusões dos estudantes de quatro turmas do terceiro ano do ensino médio, a respeito da utilização da estatística como uma ferramenta importante na interpretação dos dados coletados, e a respeito da dengue na comunidade escolar do qual estão inseridos.

2 | O ENSINO DE ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

A estatística contribui para formação crítica dos cidadãos, auxiliando na interpretação de dados e facilitando a tomada de decisões. Assim, o estudo da estatística desenvolve habilidades como organização, senso crítico e análise. À vista disto, é essencial que os estudantes da educação básica aprendam construir e interpretar tabelas e gráficos, fazer estimativas e inferências lógicas e analisar dados e informações, ou seja, saibam utilizar a estatística para que exerçam a cidadania na sociedade (LOPES, 2008).

Neste sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000, 2002), ressaltam a importância da educação para a cidadania e a formação crítica dos educandos.

À medida que vamos nos integrando ao que se denomina uma sociedade da informação crescentemente globalizada, é importante que a Educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente (BRASIL, 2000, p. 40).

Assim, ao se trabalhar com a estatística no ensino médio é necessário ir além da simples exposição e interpretação dos dados, deve-se propor investigações e a tomada de decisões (BRASIL, 2002).

Neste sentido, a abordagem de conteúdos estatísticos em sala de aula oportuniza aos estudantes responder questões que fazem parte do seu cotidiano, por meio de uma matemática contextualizada e interdisciplinar.

3 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA A RESPEITO DA DENGUE

Esta sequência didática tem como objetivo abordar conteúdos de estatística que pertencem ao currículo da disciplina de matemática referente ao terceiro ano do ensino médio, por meio de uma abordagem a respeito da dengue.

Deste modo, esta sequência didática é fruto de atividades aplicadas em quatro turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública situada na zona sul da cidade de Joinville, Santa Catarina, durante os meses de maio a junho de 2016.

Inicialmente a professora da turma e os estudantes levantaram algumas hipóteses e dúvidas a respeito da dengue, tal como: “Será que temos consciência sobre os efeitos e danos causados a nossa saúde a respeito de doenças como a dengue?”, “Conseguimos diferenciar a dengue, das demais doenças causadas pelo mesmo mosquito o *Aedes aegypti*?”, “Será que estamos tomando os cuidados necessários em nossa casa para evitar a proliferação deste mosquito?”.

Assim, com o surgimento destes questionamentos os estudantes, juntamente com a professora, concluíram que tinham pouco conhecimento sobre o tema, e, a partir das indagações buscaram em documentos e vídeos do Ministério da Saúde informações a respeito da dengue, com um olhar voltado ao município de Joinville. Através das informações coletadas nas pesquisas, a professora da turma propôs aos estudantes a elaboração de um questionário contendo cinco questões que abordassem sobre a dengue, com o intuito de verificar o quanto a comunidade escolar estaria informada a respeito deste tema. Deste modo, como todos os estudantes propuseram cinco questões, então a professora juntamente com os mesmos teve que selecionar as cinco que acreditaram ser mais pertinente para a proposta da pesquisa. Logo surgiu o seguinte questionário, como mostra a Figura 1.

QUESTIONÁRIO ESTATÍSTICO SOBRE A DENGUE

E.E.B. Doutor Paulo Medeiros Matemática
Prof. Pamela P. Leonardo

Aluno(a): _____ 3° _____.

1) O mosquito *Aedes aegypti* pode transmitir dengue, zika e chikungunya, você consegue diferenciar os sintomas causados por essas doenças?
() SIM () NÃO

2) Você tem feito algo para combater a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*?
() SIM () NÃO

3) Você conhece alguém que já foi infectado por alguma doença causada pelo mosquito *Aedes aegypti*?
() SIM () NÃO

4) Algum agente de saúde já realizou uma vistoria no seu quintal?
() SIM () NÃO

5) Você sabia que através do número de telefone 156 você poderá entrar em contato com a prefeitura municipal para realizar denúncias de possíveis criadouros do mosquito em seu bairro?
() SIM () NÃO

Figura 1: Questionário sobre a dengue

Fonte: Produção do próprio autor

Cada estudante entrevistou alguém de sua família ou até mesmo da sua vizinhança, respondendo todas as questões, marcando com um “x”, no sim quando a resposta era afirmativa ou no não quando a resposta era negativa. Ao final, totalizou-se noventa e um questionários para serem avaliados, e com o intuito de facilitar este trabalho a professora elaborou quatro planilhas distribuindo as respostas das quatro turmas.

Assim, com o objetivo de envolver toda a turma na análise dos questionários de uma forma que não tornasse cansativo e repetitivo este processo, a professora distribuiu a turma em cinco equipes de aproximadamente seis estudantes, cada equipe ficou responsável pela análise de uma pergunta, que foi escolhida por meio de sorteio.

Deste modo, em um segundo momento a professora sugeriu a turma que utilizassem na análise os conceitos estudados nas aulas expositivas realizadas no mês de maio, como por exemplo, o cálculo da média, mediana e moda, bem como a construção de tabelas e gráficos de setores, colunas e barras, justificando que estas ferramentas auxiliariam neste processo. A professora também mostrou aos estudantes os recursos do software Excel® que poderiam facilitar a construção de gráficos e tabelas na elaboração da análise, como mostra a Figura 2.

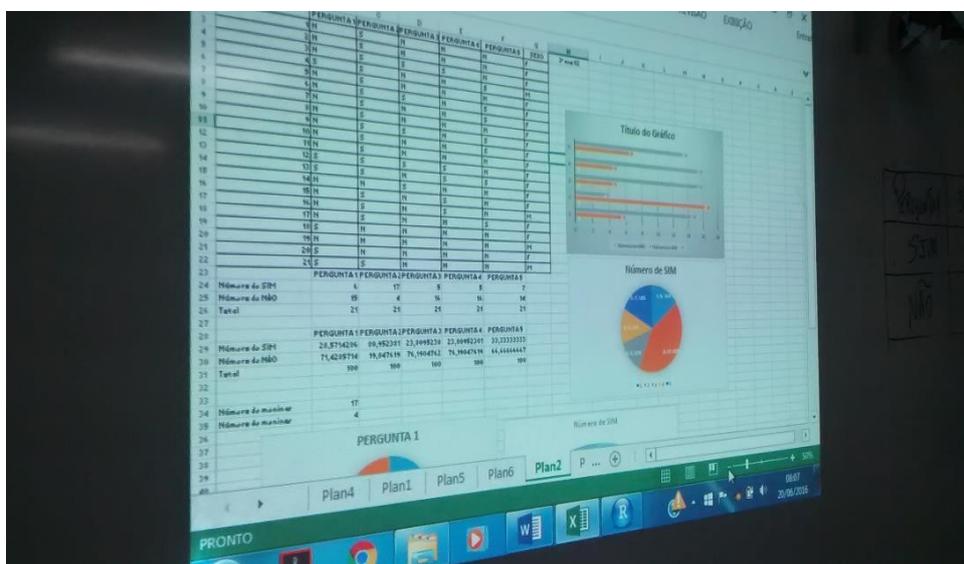


Figura 2: Aula referente ao uso do software Excel®.

Fonte: Produção do próprio autor.

Segundo a professora pela falta de equipamentos na escola esta atividade ficou apenas como uma aula expositiva, sendo que de acordo com a mesma o ideal seria que os estudantes pudessem explorar os recursos do software Excel® em uma aula prática.

Diante disto, os estudantes em aulas construíram suas tabelas e realizaram os

cálculos de média, moda e mediana como mostra a figura 3.



Figura 3: Estudantes realizando a construção de tabelas

Fonte: Produção do próprio autor.

Assim, com o intuito de socializar a análise a respeito das questões, bem como, os procedimentos utilizados para isto, a professora da turma sugeriu aos estudantes que construíssem cartazes contendo os procedimentos utilizados para a análise bem como os gráficos elaborados neste processo, como podemos observar na Figura 4.



Figura 4: Estudantes construindo cartazes a respeito da pesquisa.

Fonte: Produção do próprio autor.

Desta forma, com a construção dos cartazes os estudantes apresentaram à turma suas conclusões a respeito da pergunta que investigaram, como também

conheceram os resultados das demais perguntas analisadas.

Sendo assim, em relação as apresentações os estudantes que avaliaram a pergunta denominada “O mosquito *Aedes aegypti* pode transmitir dengue, zika e chikungunya, você consegue diferenciar os sintomas causados por essas doenças?”, constataram que cerca de 30% dos noventa e um entrevistados declararam desconhecer a diferença entre os sintomas dessas doenças. De acordo com os estudantes, estes dados revelam a falta de informação da população, contribuindo para aumentar os riscos à saúde, uma vez, que o paciente portador da doença pode não receber o tratamento necessário por não procurar um atendimento médico.

O resultado da segunda pergunta intitulada “Você tem feito algo para combater a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*?”, foi avaliada pelos estudantes como não condizente com a realidade, visto que em média 15 pessoas de cada 20 alegaram realizar alguma ação. Segundo, os estudantes estes dados são contrários ou número de focos do mosquito espalhados pela cidade, se realmente as pessoas estivessem tomando ações preventivas os números deveriam estar menores. Para os estudantes a turma que representa uma melhor representatividade da realidade é o 3º ano 04, uma vez, que a relação de sim e não é de 50%. Nas demais turmas os estudantes acreditam que as pessoas entrevistadas foram influenciadas a parecer politicamente corretas.

Por outro lado na pergunta intitulada “Você conhece alguém que já foi infectado por alguma doença causada pelo mosquito *Aedes aegypti*?”, os estudantes alegaram ser bem representativa com os dados divulgados pelas mídias locais, sendo que em média cinco de cada vinte dos entrevistados disseram conhecer alguém que já teria sido infectado. De acordo com os mesmos, isto demonstra a existência de poucos casos de contaminação na cidade, em contra partida a outros lugares em que o índice é bem maior.

Já na quarta questão intitulada “Algum agente de saúde já realizou uma vistoria no seu quintal?”, tem revelado um dado preocupante e alarmante, sendo que aproximadamente 90% dos entrevistados mencionaram não ter recebido uma vistoria no seu quintal. Este dado não condiz com as propagandas governamentais, que alegam realizar constantemente inspeções nos quintais da população, e isto pode estar influenciando no aumento de números de focos do mosquito. Sedo que muitas pessoas não têm conhecimento dos cuidados necessários que devem tomar em seu lar para evitar possíveis criadouros.

Por fim, na pergunta de número cinco “Você sabia que através do número de telefone 156 você poderá entrar em contato com a prefeitura municipal para realizar denúncias de possíveis criadouros do mosquito em seu bairro?”, os estudantes declararam ser uma informação muito importante e pouco divulgada, uma vez que, somente 30% dos entrevistados afirmaram conhecer este canal de denúncia. Para

os estudantes a prefeitura deveria divulgar mais este tipo de informação que é de grande utilidade pública.

Com relação a metodologia utilizada pela professora os estudantes mencionaram ser muito interessante e informativa, proporcionando aos mesmos a experiência de realizar e analisar uma pesquisa. Também constataram que se aumentassem o número de entrevistados, os dados poderiam ser mais representativos. Segundo os mesmos, as construções das tabelas e gráficos foram fundamentais para a análise, proporcionando uma visualização mais ampla dos dados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o ensino de estatística baseado em ações investigativas traz ótimos resultados, pois proporciona que os discentes assumam uma postura mais ativa na construção do conhecimento.

Nesta proposta de trabalho foi possível verificar um modelo de ensino de estatística que oportuniza o envolvimento dos estudantes ao buscar possíveis respostas a dúvidas que partiram do seu cotidiano. Também fica relevante o quanto o trabalho com estatística proporcionou aos educandos uma análise crítica a respeito da dengue em sua comunidade escolar.

De acordo com Campos et al. (2011, p. 119), “o raciocínio estatístico envolve fazer interpretações sobre dados, representações gráficas, construção de tabelas, etc. Assim, a proposta da sequência didática é promover este raciocínio estatístico, uma vez que, envolveu a habilidade de se trabalhar com ferramentas estatísticas, como a construção de gráficos e tabelas.

A competência em pensar estatisticamente consiste em que uma pessoa seja capaz de compreender mensagens simples e diretas presentes no cotidiano, bem como as que envolvem processos complexos de inferência. Percebemos que dominar essa forma de pensamento seja essencial a qualquer indivíduo comum para que tenha maiores possibilidades de exercer sua cidadania (LOPES, 2003, p. 77).

Logo, em consonância com Lopes (2003) buscou-se uma proposta em que os estudantes ultrapassassem os exercícios do livro didático, mas que exercessem sua cidadania através de um problema cotidiano.

Portanto, acredita-se que nesta pesquisa foi possível verificar que um trabalho construído a partir dos educandos proporciona um ambiente favorável para a aprendizagem. A utilização da estatística no ambiente escolar é uma possibilidade de tornar o ensino de matemática voltado para a construção de um cidadão crítico e capaz de questionar e dialogar com sua realidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.
- ____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- ____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- ____. Ministério da Educação. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.
- CAMPOS, Celso, R.; WODEWOTZKI, Maria, L. L.; JACOBINI, Otávio, R. **Educação estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LOPES, Celi, A. E. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ____. O Ensino da Estatística e da Probabilidade na Educação Básica e a Formação dos Professores. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 28, n.74, p. 57-73, jan./abr. 2008.
- MIGUEL, José C.. **Alfabetização matemática: Implicações Pedagógicas**. 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%205/alfabetizacaomatemalfab.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- MOURA, Manoel. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, Marlene. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 2007. p. 39-64.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PECULIARIDADES DE UMA EFA NA CONCEPÇÃO DOS MONITORES

Data de aceite: 02/12/2018

Aleilde Santos Araujo

Universidade Federal do Maranhão-UFMA
Bacabal – Maranhão

Davi de Souza Silva

Universidade Federal do Maranhão-UFMA
Bacabal – Maranhão

RESUMO: Esta pesquisa trata-se de ações desenvolvidas no Subprojeto “Docência interdisciplinar em ciências agrárias e ciências da natureza integrada à realidade local” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação do Campo - Ciências Agrárias da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujo objetivo é caracterizar o Ensino de Ciências da Escola Família Agrícola (EFA) João Evangelista de Brito (Pio XII-MA) por meio das falas dos monitores de ciências. Foi realizada pesquisa descritiva por meio de entrevistas com os monitores de ciências da referida escola. Identificamos que os monitores entendem como científico aquilo que possui comprovação dentro dos padrões de cientificidade, consideram os conhecimentos prévios dos educandos e buscam contextualização das aulas com a realidade da escola e dos

educandos, acreditam na relevância do Ensino de Ciências para a cidadania. Assinalam como positivo para o Ensino de Ciências na EFA o ambiente escolar que proporciona contato direto com a natureza e possibilita explorar a relação entre ciências, agricultura e zootecnia, de forma interdisciplinar. E reconhecer a aula de campo como uma metodologia eficaz, porém utilizar-se mais da aula expositiva dialogada. Relatam a raridade dos momentos formativos oferecidos pelo poder público para a melhoria do Ensino de Ciências e que mesmo conhecendo os aspectos físicos, incluindo os recursos naturais, assim como aspectos históricos e culturais da região, encontram dificuldades de inseri-los nas aulas, mesmo assim, explora-os por meio dos planos de estudo, um dos instrumentos pedagógicos utilizados na EFA.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Escola Família Agrícola. Pio XII-MA.

TEACHING SCIENCES IN FINAL SCHOOL SERIES: PECULIARITIES OF AN EFA IN THE CONCEPTION OF MONITORS

ABSTRACT: This research is about some actions developed in the Subproject “Interdisciplinary Teaching in Agrarian Sciences and Nature Sciences Integrated with Local Reality” of the

Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) of Rural Education - Agrarian Sciences of the Federal University do Maranhão (UFMA), whose objective is to characterize the Teaching of Sciences of the School Family Agricultural (EFA) John Evangelist of Brito (Pius XII-MA) through the speeches of the science monitors. Descriptive research was conducted through interviews with the science monitors of that school. We identified that the monitors understand as scientific what is proven within the standards of scientificity, consider the prior knowledge of students and seek contextualization of classes with the reality of the school and students, believe in the relevance of science teaching for citizenship. Positive for the teaching of science in EFA are the school environment that provides direct contact with nature and allows exploring the relationship between science, agriculture and zootechnics, in an interdisciplinary way. And recognize the field class as an effective methodology, but use more of the dialogued lecture. They report the rarity of the formative moments offered by the government to improve science education and that even knowing the physical aspects, including the natural resources, as well as historical and cultural aspects of the region, find it difficult to insert them in the classes, explores them through study plans, one of the pedagogical tools used in EFA.

KEYWORDS: Science Teaching. Agricultural Family School. Pius XII-MA.

1 | INTRODUÇÃO

No Maranhão, em 2018, haviam 19 associações de escolas filiadas à União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA), dentre estas 15 Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Essas escolas oferecem o ensino fundamental completo baseado no respeito à diversidade cultural e social e na luta pelos direitos humanos, com grande ênfase ao homem do campo e seu espaço de trabalho, a conservação das atividades tradicionais dos camponeses e a preservação do meio ambiente.

Este trabalho refere-se, no entanto, a somente uma destas EFAs, a Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB), fundada em 2005 por moradores da comunidade local e circunvizinhos, atende alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano de comunidades rurais do entorno do Município de (EFAJEB, 2018, p. 03) e se localiza na Comunidade Brejinho, no município de Pio XII-MA que compõe a Microrregião do Médio Mearim, na Mesorregião Central do Maranhão.

Apresentaremos ao longo deste trabalho o resultado de parte de um amplo projeto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em desenvolvimento na Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB). O projeto realizado pela Universidade é encabeçado pelas coordenadoras do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Campus (PIBID) de Educação do Campo

- Ciências Agrárias, do Campus III (Bacabal-MA) e desenvolvido pelos esforços conjuntos de coordenadoras, bolsista, supervisora, professores colaboradores e comunidade escolar da EFAJEB.

A atuação dos coordenadores, colaboradores e dos bolsistas do PIBID nessa escola, em parceria com a direção e com o corpo de professores e monitores da EFA teve seu início em outubro de 2018 e será finalizado no primeiro semestre de 2020. No decorrer das ações que foram e que serão executadas ao longo do projeto houve e haverá completa participação dos alunos e eventualmente, dos pais dos alunos e da comunidade local nos eventos relacionados à aplicação de oficinas, seminários, debates, realizados mais especificamente na EFA João Evangelista de Brito.

No primeiro momento, as atividades desenvolvidas na escola foram de caracterização, e tiveram diferentes focos e áreas de pesquisa. O objetivo deste trabalho é caracterizar o Ensino de Ciências da EFA João Evangelista de Brito (Pio XII-MA) por meio das falas dos monitores (professores) de ciências. As metodologias usadas para a obtenção dos dados procuraram identificar, na visão dos monitores, se o ensino de ciências se encontra atrelado ao cotidiano dos alunos e respeita a interdisciplinaridade entre as disciplinas de ciências, zootecnia e agricultura, disciplinas estas que estão presentes no PPP da escola.

As Escolas Famílias Agrícolas

As Escolas Famílias agrícolas (EFAs) localizam-se na zona rural dos municípios, e por vezes, contam com o auxílio do poder público para a manutenção do seu funcionamento. Funcionam de forma alternada, geralmente, alterna-se de quinze em quinze dias entre o ambiente escolar e o familiar, com as aulas ocorrendo em tempo integral. O experimento francês na criação das EFAs teve sucesso e logo na segunda metade do século XX as escolas se espalharam pelo mundo, principalmente por outros países europeus, no Canadá, na África, na Ásia e também na América Latina. No Brasil as primeiras EFAs foram fundadas a partir das décadas de 1960 e 1970. No Maranhão, as primeiras EFAs fundaram-se tardiamente se comparado com a data de fundação dessas mesmas escolas em outros estados brasileiros, sendo somente a partir da década de 1980.

Em 1942, durante a ocupação alemã, na 2ª Guerra Mundial, organizou-se a Union Nationale de las Maisons Familiaes Rurales (UNMFRs), na França, que se institucionalizou como movimento para coordenar as MFRs, influenciando para que estas se tornassem organizações cooperativas com bases locais e assumissem sua responsabilidade no funcionamento dos centros de formação[...] (RIBEIRO, abril 2008, Pág.02).

Por motivos logísticos como a distância, a necessidade de trabalhar, já que o camponês vive dos trabalhos na roça, na pecuária, na extração vegetal, o acesso à

escola para esse público de modo geral (jovens, crianças, adultos, idosos, homens e mulheres) seria muito difícil se esta fosse de forma regular, como ainda é até hoje em várias regiões do Brasil e do mundo, com os estudantes enfrentando grandes dificuldades de locomoção até a escola, muitas vezes realizada a pé.

Essa necessidade fez surgir uma nova forma de ensino: a Pedagogia da Alternância, que consiste em:

[...] em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade a formação profissional da juventude rural [...] (ANTUNES; MASSUCATTO; BERNARTT, outubro 2014, pág.06).

A pedagogia da alternância procura adequar a educação aos moldes do campo, prezando pelo aprendizado e pelo desenvolvimento intelectual, humano e prático dos camponeses, partindo do conhecimento já obtido por eles mesmos.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata-se de uma fração das ações desenvolvidas no Subprojeto intitulado de “Docência Interdisciplinar em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza integrada à realidade local” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Educação do Campo - Ciências Agrárias da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Para tanto realizou-se uma pesquisa descritiva por meio de entrevistas estruturadas com os dois Monitores (professores) de Ciências da referida escola, que atuam entre 06 a 08 anos na escola, que no intuito de preservar suas identidades serão tratados por Maria e Assunção.

3 | A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA JOÃO EVANGELISTA DE BRITO

As articulações dos moradores da zona rural de Pio XII-MA fizeram surgir a EFA João Evangelista de Brito. A articulação para sua formação se deu ainda nos anos 1990, mas só se efetuiu em 2005, resultado da união de moradores da comunidade local de Brejinho e de outras comunidades próximas, como o Cordeiro, por meio de reuniões e parceria com a União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A escola está localizada a 16km da sede do município de Pio XII, situada entre os povoados Cordeiro e Brejinho e sua clientela é oriunda, prioritariamente, de famílias da zona rural dos municípios de Pio XII, Conceição do Lago-Açu, Satubinha e Olho D'Água das Cunhãs, podendo ser acrescidos outros municípios de acordo com a demanda de matrícula (EFAJEB, 2018, pág.09).

A EFAJEB possui atualmente uma estrutura física de tamanho médio, com

duas salas de aula, uma biblioteca, sala dos monitores, três alojamentos, sendo um feminino, um masculino e outro dos monitores, tem um pátio coberto, cozinha, cantina e 9 banheiros, incluindo os banheiros do alojamento. A área pertencente à escola tem 24 hectares, sendo 4 deles utilizados para as hortas, prédio escolar, o terreiro da escola, campo do quintal, e para as salas ecológicas que ficam um pouco distantes do prédio central, os outros 20 hectares são ocupados por uma reserva, que conta com uma nascente e relativa biodiversidade, animais silvestres, pequenos roedores, aves, e várias espécies de plantas como madeiras de lei, plantas frutíferas comestíveis (manga, jaca, buriti, açaí), além de babaçu, sabiá, dentre outras. Contar com uma ampla área territorial e quantidade de professores e monitores qualificados, porém a escola João Evangelista de Brito tem muitas limitações, especialmente no que refere a inexistência de equipamentos eletrônicos e espaços laboratoriais de ciências convencionais.

Os monitores (professores)

A monitora Maria, em 2018, se encontrava na fase de conclusão de curso e na preparação da monografia do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), no Campus Maracanã, mas já trabalhava há 8 anos como monitor na escola, sendo que em 2018 atuou pela terceira vez como monitor de ciências. Já o monitor Assunção, trabalha há 6 anos, há 02 atua como monitor de ciências e está cursando Ciências da Natureza, no IFMA, também no Campus Maracanã. Considerando que a EFA se encontra em funcionamento a 17 anos, podemos afirmar que estes monitores fazem parte da história da escola, e a entrevista com os mesmos é repleta de ricas informações no que tange ao ensino de ciências desenvolvido na escola nos últimos anos.

O cientista e o científico

Quando questionados sobre o que faz um cientista e qual o objetivo do seu trabalho, a monitora Maria respondeu que “o cientista busca novas informações através da pesquisa” e o monitor Assunção acredita que “o cientista faz experimentos e análises no intuito de comprovar algo, e diferenciar o que é científico do senso comum”. Para os monitores científico “é tudo aquilo que é passível de comprovação”, é a cientificidade que permite à ciência “salvar milhões de vidas” sendo capaz de realizar “feitos extraordinários, como por exemplo, retirar o órgão de uma pessoa e colocar em outra, procedimento que denominamos de transplante”. De forma que definem o que não é científico simplesmente como aquilo que não tem comprovação científica, “como, por exemplo, aquilo que aprendemos com nossos pais, que por experiência, sabemos que funciona, mas não há pesquisas que comprovem tal feito”.

Os dois monitores acreditam que o conhecimento científico pode mudar, levando em consideração que este encontra-se em constante transformação. Assim, o monitor Assunção, diz que “se um cientista comprova algo hoje, isto pode ser questionada por outro cientista amanhã, e caso haja novos elementos comprobatórios este conhecimento sofrerá mudanças”.

De modo geral, ambos os monitores concordam e acreditam que a ciência é um campo de estudo abrangente, que é aplicado a nível teórico e prático, que vai desde a biologia, física, química, (áreas de conhecimento pertencente às ciências exatas) como também das ciências naturais, humanas e sociais, o que demonstra que apesar do pensamento positivista relacionado às concepções sobre o que um cientista faz e o objetivo de seu trabalho, compreendem que o conceito de ciências é muito mais amplo do que as ciências naturais.

As aulas de ciências

Os dois monitores demonstraram gostar de trabalhar dando aulas de ciências. Um deles menciona que sempre teve afinidade por ciências desde a infância e o outro por considerá-la fácil de ser trabalhada, pois “não necessita de muitos recursos para ser ministrada e que a própria natureza pode ser utilizada como campo de práticas”.

Quando interrogados se conseguem identificar a relação entre os conteúdos de ciências naturais e o cotidiano do aluno, apenas um monitor se manifestou. O mesmo relata que consegue facilmente trabalhar esta relação, já que pode utilizar espaço como a própria escola, a casa dos alunos e a comunidade em suas aulas. Um dos monitores afirma que por meio da aula dialogada trabalha o conteúdo e explora o mesmo investigando o conhecimento prévio dos alunos. “Muitas vezes início a aula buscando o conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto, se ele conhece, se ele já ouviu falar e exploro a bagagem que este aluno já traz de casa”.

Com relação às metodologias mais utilizadas pelos monitores destacam-se a expositiva e dialogada, porém os dois monitores, acreditam que as aulas de campo onde os alunos têm a possibilidade de aplicar os conteúdos na prática é uma das mais eficazes. Os dois monitores afirmam estar se aperfeiçoando sobre os métodos de ensino em sua formação acadêmica e a prática vem com a vivência da escola, que se torna fundamental para o aperfeiçoamento da teoria. Apesar de considerarem o aprendizado do ambiente acadêmico importante no processo de formação do docente, os monitores afirmaram que a prática docente, isto é, o trabalho e atuação do professor na sala de aula também lhe confere mais conhecimento e ressaltaram que, neste âmbito, projetos de formação feitos com Universidades também são importantes.

Segundo os entrevistados não são oferecidos cursos de aperfeiçoamento didático-metodológico pelo poder público, eventualmente ocorrem formações de carga horária reduzida, porém essas não atendem às necessidades da escola já que esta funciona de modo diferenciado, utilizando a Pedagogia da Alternância. As formações oferecidas visam mais aspectos das escolas urbanas, que funcionam de modo tradicional.

Por isso, projetos como o PIBID, Programa de Educação Tutorial (PET) e Residência pedagógica, que visam uma melhor e maior interação entre o estudante de graduação com o ambiente escolar e a prática docente nos cursos de Licenciatura são de grande relevância para a melhoria da educação. Trazem vantagens aos monitores e professores de escolas que firmam parcerias com as instituições que oferecem esses projetos, por utilizarem de vários mecanismos de estudo e pesquisa ao longo de sua duração e execução, além de oferecer ao envolvidos, técnicas de estudo, análise e pesquisa eficazes que lhe darão mais conhecimento e experiência na sua área de formação.

Interdisciplinaridade na EFA

A interdisciplinaridade traz muitos benefícios e garante um maior aprendizado ao aluno, pois utiliza-se da interação e conexão entre as diferentes áreas do conhecimento. “Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2015, p.12).

O monitor que se propôs a responder à questão referente à relação entre conteúdos de ciências, agricultura e zootecnia afirmou acreditar que esta relação existe de fato, pois a ciência está ligada tanto a zootecnia quanto à agricultura, assim diz que:

“Se estou trabalhando o solo em ciências, este mesmo conteúdo pode ser trabalhado na aula de agricultura, se eu estou falando dos animais vertebrados e invertebrados essa aula também está ligada à disciplina de zootecnia, então tem sempre uma ligação entre a agricultura, zootecnia e ciências” (Maria, 2018).

No caso das EFAs, a interdisciplinaridade encontra um espaço propício e específico na EFAJEB, com resultados promissores, especialmente nas disciplinas de zootecnia, agricultura e biologia. Um dos principais motivos dos bons resultados são devido à estrutura da escola, bem como a execução e aplicação do conhecimento teórico de forma prática. Mesmo assim ainda estamos distantes do “desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e a articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade [...]” (BRASIL, 2000, p.17), mesmo nas EFAs.

O entorno e as aulas de ciências

O município de Pio XII está situado na Mesorregião Centro Maranhense, na Microrregião do Médio Mearim, a cerca de 270 km de São Luís. Na atual divisão administrativa do governo do estado, Pio XII está subordinado à Gerência de Pindaré Mirim. Esse município cuja economia gira em torno basicamente da agricultura e da pecuária possui uma população de 22.594 habitantes (IBGE, 2018), e indicadores sociais preocupantes, como por exemplo, um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,541 (IBGE, 2010) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 3,3 e 3,5 (IBGE, 2015), respectivamente nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, tendo chegado a uma taxa de analfabetismo de 31,5% em 2010 (IBGE, 2010).

Os dois monitores dizem conhecer um pouco das características físicas da comunidade, como as nascentes e as matas dos cocais, mas informam que estes estão desaparecendo. Já no município de Pio XII (MA) apontam como destaque a carnaúba e uma nascente existente na região de reserva ambiental da escola. Afirmaram que apesar de conhecer tais recursos, ainda não os exploram efetivamente em suas aulas.

Sobre os aspectos históricos e culturais os monitores afirmaram conhecer o evento de carnaval religioso, denominado de “carnaval com Cristo” e acontece na comunidade e na escola todos os anos; os festejos e festas tradicionais que acontecem na comunidade. Relataram que a escola colabora em tais manifestações culturais e que ultimamente está realizando jogos esportivos que também são tradição da comunidade. Ressaltaram que “assim como a fundação da escola família, que ocorreu em 2003, o início dos jogos é considerado um marco histórico”. A monitora Maria conta que não explora muito estes fatos em sala de aula voltando-se mais para o lado histórico da escola, já o monitor Assunção diz ter explorado por meio do plano de estudos.

O lugar da educação ambiental

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Educação ambiental é, portanto, um processo de educação responsável pela formação e sensibilização de indivíduos acerca dos problemas ambientais, buscando a conservação e preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, considerando a temática de forma holística, ou seja, abordando os seus aspectos

econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos. Dessa forma, ela não deve ser confundida com ecologia, sendo, esta, apenas um dos inúmeros aspectos relacionados à questão ambiental. Assim, falar sobre Educação Ambiental é falar sobre educação, acrescentando uma nova dimensão: a dimensão ambiental, contextualizada e adaptada à realidade interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais e globais.

Segundo Santos e Ferreira (2013) o desenvolvimento e aplicação da temática ambiental se dá através da perspectiva interdisciplinar, enfatizado nos PCNs e na BNCC. Este reconhece a EA como uma temática a ser incluída no currículo de modo diferenciado, não se configurando como uma disciplina a mais, mas como um tema que vai além de todas as disciplinas da matriz curricular. Assim, a EA, por meio dos conteúdos e conhecimentos sobre Meio Ambiente, é interdisciplinar e o modo como deve ser ministrada é através da transversalidade.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218) [...] (BRASIL, 2017).

Na EFAJEB os monitores de ciências relacionam a relevância desta disciplina principalmente na sua conexão com o fomento da preservação da natureza. A monitora Maria afirma que “todos os conteúdos são relevantes”, mas acredita que “se trabalhar inicialmente o lado científico de maneira muito intensa não será proveitoso”, por isso, se preocupa “em trabalhar principalmente com os conhecimentos prévios sobre a natureza e a consciência do aluno para que ele se comova, e assim, seja uma pessoa solidária e compreensiva para que depois seja possível trabalhar com os conteúdos científicos de forma mais intensa”. O monitor Assunção segue a mesma linha de pensamento e afirma que “o trabalho com o cuidar da natureza é de suma importância para a formação e o futuro do aluno”.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social (BRASIL, 2012)

Os monitores acreditam que como a natureza está ligada à ciência a partir do momento que trabalham a natureza, também estão trabalhando a educação ambiental e ensinando ciências. Ambos afirmam saber do que se trata a educação ambiental, assim um deles diz ser “a área do conhecimento que objetiva a conscientização do ser humano com a natureza”, além disso indicam que trabalham

educação ambiental por meio da coleta seletiva, que visa coletar alimentos para produzir o composto orgânico utilizado nas hortas da escola.

Desafios no ensino de ciências

A monitora Maria aponta como um dos desafios encontrados a “adaptação do aluno à realidade da escola, às práticas desta”, pois recebe muitos alunos que inicialmente “não conseguem se adaptar às aulas e ao cotidiano da escola”, por isso “procura, ao máximo, trazer este aluno para viver a realidade da escola, aos poucos, os inserindo àquele meio”.

A Pedagogia da Alternância traz muitos benefícios ao estudo e aplicação da ciência, isso porque em qualquer um dos tempos e espaços a formação é vivenciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, permitindo ao educando meios para a reflexão acerca de suas próprias experiências formativas. Apesar da Pedagogia da Alternância trazer muitos benefícios, é necessário que haja esforço, disciplina e maturidade por parte dos educandos. Isso porque o espaço e ambiente de estudo está atrelado também a convivência social com outros alunos, com cultura, tradição, religião, e ideais diferentes de forma integral. Essa convivência requer respeito mútuo entre os estudantes, como também proximidade, cooperação e diálogo, tanto a nível pessoal, nos estudos e no aprendizado de modo geral.

O monitor Assunção afirmou que o “principal desafio é a quebra daquilo que o aluno traz de casa”, assim, o monitor coloca que não pode impor ao aluno o que é certo ou errado, mas precisa procurar metodologias para que o aluno “quebre um pouco com certas atitudes ou pensamentos e saiba por si só tirar suas próprias conclusões”. Neste momento o monitor refere-se principalmente a atitudes como o uso da “roça no toco” na agricultura, costume dos pequenos agricultores do Estado do Maranhão, que vem se modificando ao longo dos anos.

Um dos monitores ressalta a questão de que a escola oferece espaços como a sala de aula ecológica, a área da escola que possui horta, reserva e são bem ricas, mas não possuem uma estrutura que um monitor de ciência possa exercer práticas de forma aprimorada, e considera que tem o básico como as demais escolas de Pio XII, já o outro diz que possuem a própria natureza dentro da área da escola que é muito rica e torna-se um grande diferencial em relação às demais escolas, já que podem utilizar espaços que as demais não possuem. Fica assim perceptível que a visão dos monitores quanto as possibilidades para o ensino de ciências dentro dos espaços físicos da EFAJEB são distintas, onde se visualiza possibilidades e limitações.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho encontrou importantes dados, tendo em vista a situação em que se encontra a EFAJEB e a sua forma de organização. A partir da entrevista com os dois monitores de ciências é possível verificar como o ensino de ciências tem sido desenvolvido na escola. Foi identificado que a escola trabalha com atividades interdisciplinares entre as disciplinas de agricultura, zootecnia e ciências. Os monitores na área das ciências procuram aperfeiçoar seus conhecimentos e a lidar com as realidades distintas de alunos vindos de várias comunidades vizinhas.

Identificamos que a EFAJEB possui um PPP adequado às condições locais, dentro dos padrões exigidos pela BNCC e pelo MEC. O aprendizado de modo geral parte do conhecimento dos alunos, e se dá por meio de várias formas, que variam de acordo com a metodologia aplicadas.

Os monitores demonstraram dar credibilidade ao trabalho científico, afirmaram que este tem como objetivo buscar por coisas novas e que tem uma grande interação com a natureza que está em sua volta e que o mesmo está ligado a comprovação ou não de fatos. Também foi possível perceber que os monitores utilizam o espaço da escola para trabalharem os conteúdos de ciências.

Mesmo assim, ainda são encontradas algumas dificuldades no que diz respeito ao ensino de ciências na EFAGEB, porém estas vão sendo superadas aos poucos, a medida em que a escola e seu corpo docente e discentes juntamente com as famílias e comunidade se organizam e discutem a respeito das dificuldades existentes. Desta maneira, é possível enxergar que a forma de organização da escola e a ligação que esta tem com a comunidade e as famílias faz grande diferença, no que compete ao desenvolvimento dos alunos que participam ativamente no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Leticia Cristina; MASSUCATTO, Nayara; BERNARTT, Maria de Lourdes. **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO MUNDIAL: EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DO JOVEM RURAL**. Disponível em:<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Governo Federal. **LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**. Disponível em:<<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base**. 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2018.

EFAJEB, Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Pio XII, 2018, p. 1/50.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **INTERDISCIPLINARIDADE: Didática e Prática de Ensino**. In: Interdisciplinaridade. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. Vol. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015. ISSN 2179-0094.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pio XII-MA - População**. 2018. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pio-xii/panorama>>. Acesso em 20 de março de 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo**. 2010. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pio-xii/pesquisa/23/25124?detalhes=true>>. Acesso em 23 de março de 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pio XII-MA - Educação**. 2015. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pio-xii/panorama>>. Acesso em 23 de março de 2019.

PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna; GUIMARÃES, Fernanda Jordão. **A contextualização no ensino de ciências na visão de licenciandos**. 2017. Disponível em< abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2171-1.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

SANTOS, Frednan Bezerra dos; TAVARES, João Claudino. **QUESTÃO AGRÁRIA E VIOLÊNCIA NO MARANHÃO: grilagem, colonização dirigida e a luta dos trabalhadores**. Revista Políticas Públicas, São Luís, v. 20, n 1, p. 361-382, jan./jun. 2016.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO MÉDIO MEARIM: MOMENTO DE (RE) CONSTRUIR

Data de aceite: 02/12/2018

Francisco Nunes Ferraz Filho

Universidade Federal do Maranhão-UFMA -
Bacabal-MA.

Leiliane da Silva Mesquita

Universidade Federal do Maranhão-UFMA -
Bacabal-MA

Carolina Pereira Aranha

Universidade Federal do Maranhão-UFMA -
Bacabal-MA

RESUMO: No Maranhão a ausência de museus de ciências e reduzidas iniciativas de popularização da ciência, mencionados no PISA de 2015, apontam a necessidade de se discutir o ensino de ciências buscando sua (re) construção. Conhecer a realidade do Maranhão e suas especificidades pode amparar a busca por novos caminhos. Este trabalho trata-se de um recorte do Projeto de Extensão “Aprender ciências para crescer: aperfeiçoamento do ensino de ciências em escolas públicas em municípios do programa mais IDH no estado do Maranhão”, financiado pela FAPEMA, desenvolvido nos municípios de Satubinha-MA e São Roberto-MA, com objetivo de apresentar o panorama do ensino de ciências em três escolas desses municípios.

Assim, foram realizadas caracterizações das escolas, observações não participantes em sala de aula e aplicação de questionários com professores e alunos. As escolas, em quase sua totalidade, não apresentam laboratório de ciências e/ou de informática. Não há projetos governamentais para o ensino de ciências e na maioria das escolas não são desenvolvidos projetos interdisciplinares. Os recursos didáticos disponíveis são limitados, e a maioria dos professores utiliza aula expositiva dialogada, mesmo assim, apresentaram-se dispostos a aprender e diversificar suas práticas, além de reconhecer a importância da contextualização do ensino. O entusiasmo destes professores e o fato da maior parte dos alunos ter afirmado gostar das aulas de ciência e considerar que os conhecimentos de ciências são importantes nos leva a crer que é possível (re) construir o ensino de ciências no Maranhão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências. Escolas públicas. Médio Mearim-MA. Satubinha-MA. São Roberto-MA.

MEDIUM MEARIM SCIENCE TEACHING:

TIME TO (RE) BUILD

ABSTRACT: In Maranhão, the absence of science museums and reduced science

popularization initiatives, mentioned in PISA 2015, point to the need to discuss science teaching seeking its (re) construction. Knowing the reality of Maranhão and its specificities can support the search for new ways. This paper is part of the extension project “Learning science to grow: improving science teaching in public schools in municipalities of the most HDI program in the state of Maranhão”, funded by FAPEMA, developed in the municipalities of Satubinha-MA and São Roberto-MA, with the objective of presenting the panorama of science teaching in three schools of these municipalities. Thus, characterizations of the schools, non-participant observations in the classroom and questionnaires with teachers and students were performed. Almost all schools do not have a science and / or computer laboratory. There are no government projects for science education and in most schools no interdisciplinary projects are developed. The available teaching resources are limited, and most teachers use dialogued lecture, yet they were willing to learn and diversify their practices, in addition to recognizing the importance of teaching contextualization. The enthusiasm of these teachers and the fact that most students claimed to enjoy science classes and consider that science knowledge is important leads us to believe that it is possible to (re) build science teaching in Maranhão.

KEYWORDS: Science teaching. Public schools. Medium Mearim-MA. Satubinha-MA. Sao Roberto-MA.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências em escolas públicas da Educação Básica, marcado pelo o tradicionalismo no qual o professor é o transmissor e o aluno o receptor, tem feito parte do rol de preocupação dos estudiosos. Sousa (2010) afirma que:

“[...]o aluno não deve ser considerado como um simples receptor, mas que tenha presença fundamental no processo de construção dos conceitos que, inclusive, não desconsidera nem desvaloriza os conhecimentos do cotidiano, pois a partir deles podem surgir mais sistematizados.” (SOUSA, 2010, p. 16-17).

Estamos no século XXI e o Ensino de Ciências e de outras disciplinas é o mesmo do século XIX. “Aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2017. p. 319), no entanto, o ensino das ciências (biologia, química, física e suas tecnologias) perdeu sua essência científica até se transformar numa simples disciplina restrita à sala de aula e aos livros didáticos. Falta, entre outros fatores, o contato com a ciência, com a prática.

Ao fazer uma retrospectiva verificamos que o início da industrialização no país despertou o interesse pelo o ensino de ciências. Segundo Rosa e Rosa (2012, p.05) “[...] o ensino de Ciências passou a relacionar-se com as necessidades

geradas pelo início da industrialização, a qual exigia a formação de profissionais com conhecimentos na área tecnológica. [...]”.

Essa visão foi modificando-se ao longo do tempo, hoje é consenso que “o ensino de Ciências deve aguçar a curiosidade natural dos estudantes, incentivando a formulação de perguntas”(BUENO, 2017, p.15). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que a meta que se propõe para o ensino de ciências é “mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo [...]” (BRASIL,1999, p.21).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento mais recente que regulamenta o ensino no país, afirma que as situações de aprendizagem em ciências devem ser organizadas de forma que “estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções” (BRASIL, 2017, p.320). Segundo Bueno (2017):

Para que o ensino de Ciências não seja um apanhado de conceitos sem significado para os alunos [...]. Mais do que conhecer conceitos, os alunos precisam ser habilitados a compreender e a interpretar o mundo, bem como a transformá-lo, ou seja, interferir nele de forma consciente, sabendo que suas ações têm consequências que podem ser refletidas na vida individual e coletiva (BUENO, 2017, p.14).

Para tanto, é necessário que as aulas de ciências sejam interativas com a participação dos educandos, com diferentes abordagens metodológicas, contribuindo para a formação psicológica e social dos mesmos. Por isso o projeto de Extensão “Aprender ciências para crescer: aperfeiçoamento do ensino de ciências em escolas públicas em municípios do programa mais IDH no estado do Maranhão”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), desenvolvido nos municípios de Satubinha-MA e São Roberto-MA tem por objetivo geral promover ações de pesquisa e de extensão no âmbito da formação continuada em ensino de ciências para os professores que atuam nos municípios de São Roberto (MA) e Satubinha (MA), beneficiando em especial as três principais escolas públicas de cada um dos municípios, sendo duas escolas municipais e uma estadual. O projeto possui atividades de pesquisa atreladas às de extensão, que ficaram a cargo dos bolsistas e discentes voluntários do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Estas atividades de pesquisa deram subsídios às atividades de extensão desenvolvidas ao longo do projeto.

Este trabalho apresenta os resultados referentes a uma destas atividades de pesquisa cujo objetivo é a caracterização da prática docente em ensino de ciências nas três principais escolas públicas dos municípios de Satubinha (MA) e São Roberto

(MA), sendo 02 escolas municipais e 01 estadual em cada um dos municípios. Deveriam assim caracterizar o espaço físico das nas três principais escolas públicas dos referidos municípios, identificar as metodologias usadas no ensino; identificar a formação do professor que atua no ensino de ciências; identificar a visão dos alunos quanto ao que é ciência e a relação da mesma com a sua realidade; e verificar, através de observação não participante de que forma o ensino de ciências nas escolas investigadas relaciona-se com o cotidiano dos alunos.

SOBRE OS MUNICÍPIOS ENVOLVIDOS

Os municípios de Satubinha-MA e São Roberto-MA localizam-se na microrregião do Médio Mearim. O município de São Roberto – MA, foi desmembrado do município de Esperantinópolis e criado pela Lei Estadual Nº 6.188, de 10 de novembro de 1994. Estende-se por 227,5 Km², com uma população estimada de 6.649 habitantes (IBGE, 2018a), limita-se ao Norte com o município de Esperantinópolis - MA; ao Sul com o município de São Raimundo do Doca Bezerra - MA; a Leste com o município de Barra do Corda - MA e a Oeste com o município de Itaipava - MA (IBGE, 2010). “A pecuária, o extrativismo vegetal, as lavouras temporária e permanente, as transferências governamentais, o setor empresarial [...] e o trabalho informal são as principais fontes de recursos para o município”(CORREIA FILHO et al, 2011a, p. 13). Seu clima é tropical quente e úmido e “a vegetação predominante é denominada mata secundária formada por capoeiras e capoeirões juntamente com o babaçu” (CORREIA FILHO et al, 2011a, p. 19).

O município de Satubinha - MA possui uma população de aproximadamente 13.730 habitantes (IBGE, 2018b). Elevou-se à categoria de município somente em 1994 através da Lei Estadual Nº 6172 de 10 de novembro de 1994. Após processo de demarcação territorial realizado em 1999 passou a ter uma “área de 15.000 km², delimitada pelos municípios de Senador Vitorino Freire - MA a leste, Olho D`Água das Cunhãs, Pio XII-MA ao Norte, Além de Vitória do Mearim” (IBGE, 2010). Assim como São Roberto-MA sua economia também baseia-se na “pecuária, as lavouras permanente e temporária, as transferências governamentais, o setor empresarial [...]”(CORREIA FILHO et al, 2011b, p. 13) com exceção do extrativismo vegetal, que não possui expressividade na região. O clima é tropical quente e úmido e “a vegetação predominante é denominada mata secundária formada por capoeiras e capoeirões, juntamente com mata de cocais” (CORREIA FILHO et al, 2011b, p. 19-20).

São Roberto-MA e Satubinha-MA possuem uns dos menores Índices de desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Estado, respectivamente, 0,516 e 0,493 acompanhados de baixíssimos Índices Educacionais na Educação Básica

(IDEB). Em 2015 o IDEB de São Roberto-MA para os anos iniciais do ensino fundamental era de 4,1 e para os anos finais de 3,4 (IBGE, 2010) e Satubinha-MA possuía 3,6 para as séries iniciais e 3,2 para as séries finais. Por isso estes municípios foram inseridos Plano de Ações Mais IDH, instituído pelo o Decreto N° 30.620, no dia 2 de Janeiro do ano de 2015, que possuía como objetivo “promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável” (MARANHÃO, 2015), envolvendo várias secretarias do Estado, e constaram como municípios preferenciais para a realização das atividades referentes ao Edital FAPEMA - 025/2017 – COMUNI.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada aqui trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva. Para a caracterização do espaço físico das nas três principais escolas públicas dos municípios de Satubinha (MA) e São Roberto (MA) foi realizada observação não-participante e para conhecimento do histórico destas escolas foram realizadas conversas informais com alguns funcionários.

Para identificar as metodologias usadas no ensino nas três principais escolas públicas dos municípios de Satubinha (MA) e São Roberto (MA), a formação do professor que atua no ensino de ciências nas três principais escolas públicas dos municípios de Satubinha (MA), e verificar de que forma o ensino de ciências nas escolas investigadas relaciona-se com o cotidiano dos alunos foram realizadas entrevistas estruturadas com 04 professores que lecionam ciências no município de Satubinha (MA), e 09 professores do município de São Roberto, observação em sala de aula e análise do plano de aula.

Para identificar da visão dos alunos nas três principais escolas públicas dos municípios de Satubinha (MA) quanto ao que é ciência e a relação da mesma com a sua realidade, assim como para comparar o discurso de alunos e professores sobre as aulas de ciências com as observações realizadas foi aplicado um questionário com os alunos das três principais escolas dos municípios supracitados do 5º ano fundamental ao 3º ano do ensino médio, e roda de conversa com alunos das séries iniciais do fundamental.

AS ESCOLAS: HISTÓRICO E ASPECTOS FÍSICOS

Cada todo acontecimento trás consigo uma identidade só sua, cada lugar tem sua história, mas, às vezes, locais diferentes compartilham de algo em comum, e este é o caso das **escolas municipais Gastão Vieira e a Unidade Integrada Remy**

Soares. A Escola Municipal Gastão Vieira foi fundada em 1997 e a E.U. Remy Soares em 1998, ambas tiveram seu nome denominado em homenagem a deputados. Segundo os dados obtidos a partir das conversas informais, na época o município de São Roberto - MA estava desmembrando-se do Município de Esperantinópolis - MA, processo muito burocrático, por isso o Secretário de Educação do município de São Roberto recebeu apoio destes deputados no processo de desmembramento, o que fez com que estes fossem homenageados.

A Escola Municipal Gastão Vieira localiza-se na Rua Pedro Pinheiro, Nº 181, na cidade de São Roberto – MA e a Escola Unidade Integrada Remy Soares está localizada na Rua Pedro Quimera, sem número, na cidade de São Roberto – MA. Estas possuem projetos desenvolvidos como: o Projeto de Horticultura (que não está sendo executado), Projeto de Leitura, Projeto de Culinária na Sala de Aula, Projeto de Futsal e Projeto de Alfabetização, ou seja, com exceção do projeto de Horticultura não há projetos específicos de ciências e/ou projetos interdisciplinares. As escolas adquirem parte de seus recursos financeiros através do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recursos estes que “são destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino [...]”(PROEDUC, 2016, p.9-10 apud Matos e Matos, p. 10, 2017).

Estas escolas ainda não possuem um PPP (Projeto Político Pedagógico), mas durante conversas os diretores enfatizaram que a elaboração do PPP faz parte do planejamento das escolas. As mesmas possuem Conselho Escolar e Conselho de Pais e Mestres mas não tem seu Regimento Interno e nem Grêmio Estudantil.

Além de terem as suas histórias similares, às escolas municipais Gastão Vieira e a Unidade Integrada Remy Soares, tem a suas estruturas físicas idênticas. Funcionam em prédios novos, sem andar, sem construções externas ao prédio, são arborizadas e ventiladas, com uma estrutura que permite o fácil acesso e movimentação do fluxo de alunos e funcionários e com um pátio amplo. Possuem uma secretaria, uma diretoria (onde funciona a sala dos professores), um almoxarifado, uma cantina, 06 (seis) salas de aulas, 03 (três) banheiros (02 (dois) destinados aos alunos e 01 (um) para dos funcionários e visitantes) e uma cantina, mas o espaço não acomoda a todos e por isso as refeições que a escola oferece acabam sendo feitas em uma parte do pátio que tem cobertura, onde fica o bebedouro e os bancos, e a outra parte do pátio fica reservada às atividades físicas referentes às aulas de Educação Física, pois as escolas não possuem quadra poliesportiva).

As salas de aulas são iluminadas, climatizadas e acomodam em média 30 (trinta) alunos por sala durante os turnos (matutino e vespertino) de funcionamento. Estas não possuem biblioteca (mas tem uma grande quantidade de livros que fica

disponível na secretaria), possuem sala reservada para o laboratório de informática, o qual não está funcionando, não há laboratório científico, mas as escolas dispõem de um modelo do esqueleto e dos órgãos humanos, não há internet nas escolas, mas as mesmas possuem os equipamentos que estão sem funcionar. Como recursos didáticos a escola conta com seguintes equipamentos eletrônicos: computador, notebook, impressora, retroprojeto, caixa amplificadora, aparelho de TV e DVD, ventilador e Micro System.

O **Centro de Ensino Professora Gracilde Lima**, a única escola de ensino médio do município, foi inaugurado no dia 24 de Janeiro do ano de 2018 e está localizada na Rua João Castelo, S/N, na cidade de São Roberto – MA, seu nome é uma homenagem a professora Gracilde Lima, segundo conversas informais esta sonhava em ser uma professora e começou a se qualificar na área, porém, quando estava quase terminando o curso, descobriu que tinha leucemia e da descoberta da doença à sua morte foram menos de três meses. Por esse motivo e respeito a essa moradora da Cidade de São Roberto-MA, homenagearam-na colocando o seu nome no Centro de Ensino. Na época da pesquisa, o Centro de Ensino possuía Conselho de Classe, o Conselho Fiscal, e um Grupo de Trabalho formado pelos os professores da escola, entretanto, não possuía Coordenação Pedagógica nem PPP. Por ser uma unidade escolar nova no município ainda não tem projetos desenvolvidos na escola e nem propostas pedagógicas e os recursos financeiros que a escola adquire é através do PDDE.

Sua estrutura física é constituída de um andar, sem construções externas ao prédio escolar e a mesma não é arborizada, mas tem um jardim na entrada e é ventilada, com uma estrutura que permite livre fluxo de alunos e funcionários. No centro de sua estrutura o prédio apresenta um pátio pequeno, ventilado, iluminado, confortável e limpo, que acomoda de modo satisfatório alunos e funcionários da escola. A escola tem uma secretaria, uma diretoria (onde funciona a sala de professores), um almoxarifado, uma cantina, 06 (seis) salas de aulas, 04 (quatro) banheiros e conta com os seguintes equipamentos eletrônicos como recursos didáticos: computador, impressora, notebook, retroprojeto, caixa amplificadora, microfone, aparelho de TV, ventilador.

Possui uma cantina que também não acomoda a todos e por isso alunos e funcionários fazem suas refeições no pátio do colégio que tem cobertura, onde fica o bebedouro e uma área de convivência.

As salas de aulas são iluminadas, não são climatizadas e nem ventiladas, e amplas que acomodam em média 30 (trinta) alunos por sala (mas as salas são muito lotadas) durante os turnos (vespertino e noturno) de funcionamento. Não possui biblioteca, mas tem uma sala reservada para leitura, que no momento não possui materiais de leitura. Há uma sala reservada para o laboratório de informática que

não está funcionando, não tem laboratório científico e na mesma não tem internet, mas tem os equipamentos que ainda não foram instalados.

O **Centro de Ensino Estado de Sergipe** foi fundado no final da década de 1950, na administração do Prefeito Pedro José Lopes Gonçalves, recebendo por isso o nome de grupo escolar Pedro José Lopes Gonçalves. Tinha e tinha o objetivo de atender a clientela da Alfabetização ao 5º Ano primário. Tendo tido como a primeira Diretora a Prof.^a Raimunda de Carvalho Reis.

Devido a uma verba considerável do Governo do Estado de Sergipe em parceria com o Estado do Maranhão, através do Projeto Bandeirante, esta escola teve sua denominação alterada para Grupo Escolar Estado de Sergipe, passando a funcionar o Ginásio Bandeirante de Pio XII no turno noturno. Em 25 de junho de 1982, foi extinto o Projeto Bandeirante, e criado a Unidade Integrada Estado de Sergipe oferecendo o ensino fundamental completo (1ª a 8ª série).

Em 18 de novembro de 2002, sob o Decreto Lei nº 19.164 passou a funcionar como Complexo e a utilizar a nomenclatura de Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Estado de Sergipe. Em 2005, houve passou por uma reformulação na estrutura da Gestão das escolas e também uma mudança de terminologia passando a denominar-se Centro de Ensino Estado de Sergipe (CEES). A dependência Administrativa da escola é Estadual, funciona manhã e noite contemplando 06 turmas no turno matutino e 05 noturno. A mesma possui 11 professores efetivos e 12 contratados para os turnos matutino e noturno, quase todos os docentes são graduados e pós-graduados e trabalham com suas respectivas disciplinas de formação e/ou disciplinas afins de acordo com a necessidade da instituição, atendendo atualmente a 393 alunos nos turnos, sendo a maioria da zona rural.

O CEES funciona em um prédio antigo, com algumas árvores à sua entrada. Possui apenas um andar, 06 salas de aula e uma sala externa, um pátio amplo limpo, confortável e uma área externa grande onde boa parte é usada como campinho de futebol. A cantina é muito pequena mal acomoda as funcionárias (merendeiras), o bebedouro fica no pátio o que facilita o acesso para todos, não tem adaptação que facilite a movimentação de pessoas com deficiência pois em algumas espaços há degraus que dificultam a locomoção dos mesmos, provavelmente pelo fato do prédio ser antigo e ainda não ter passado pelas devidas adaptações. As salas de aulas são bem iluminadas, comportam no máximo 30 alunos cada, mas por conta do grande número de alunos estão superlotadas, assim, os dois ventiladores instalados em cada sala não atendem à demanda.

A história da **Escola Municipal Professora Raimunda Ramos** inicia-se em 1990, ano no qual foi fechado um convênio entre a secretaria do Estado de Desenvolvimento Social e a Associação e Recreativa Piodozense (ASSERP) para

construção do prédio de uma escola municipal, haja vista, que até aquela data no então povoado Satubinha (MA) só havia uma escola da rede estadual, o C.E. Estado de Sergipe, na qual funcionavam também as séries do ensino fundamental no contra turno, e havia grande necessidade de mais uma escola devido à superlotação da única existente. Concluída a obra naquele mesmo ano o Presidente daquela Associação juntamente com os outros sócios resolveram pôr o nome da Professora Raimunda Ramos, como reconhecimento desta pelos os trabalhos educacionais, religiosos e sociais realizados em Satubinha (MA).

Vale lembrar as diversas atividades desenvolvidas no prédio: em 1996 foram alfabetizados 63 (sessenta e três) adultos com os seguintes professores voluntários: Sandra Maria dos Santos de Oliveira, José Nelo de Oliveira Junior e Gláucia Maria Costa da Silva. No ano de 1997, com a instalação do município, funcionou por meses como hospital maternidade. No ano seguinte volta a ser escola novamente com o nome de Jardim de Infância Prof^a Raimunda Ramos, funcionando as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a EJA- Educação de Jovens e Adultos até os dias atuais.

Atualmente a escola Municipal Prof^o Raimunda Ramos funciona em um prédio novo com apenas um andar e atrás da escola tem uma área coberta, uma espécie de galpão com cobertura de telha, que é usada como uma sala de aula e também funciona como uma espécie de biblioteca. À frente da escola não há muito espaço, não tem árvores e esta área serve como “estacionamento” para as bicicletas dos alunos, a entrada é adaptada para o acesso de pessoas com deficiência, o pátio é amplo mas um pouco escuro e não possui ventilação. Possui 04 salas de aula que são decoradas com os trabalhos dos alunos e climatizadas, no entanto, são pequenas, o que torna difícil acomodar todos os alunos. A sala de secretaria que também é bem pequena acomoda uma geladeira e um armário nos quais ficam a merenda escolar, pois a única cantina é tão pequena que mal suporta as funcionárias. A escola não apresenta áreas de riscos, mas deixa a desejar por também não possuir áreas para práticas esportivas.

A **Unidade Escolar Aluízio Monteiro** também surgiu da dificuldade de muitas famílias residentes em Satubinha (MA) que enfrentavam muitos problemas para conseguir colocar seus filhos na escola pública, pois a única instituição educacional presente na cidade era o grupo Escolar Estado de Sergipe, atual C.E. Estado de Sergipe. Fundada no ano de 1971, quando Satubinha ainda era Povoado de Pio XII-MA, segundo conversas informais, a escola surgiu de um pedido feito por Ananias Pereira da Silva (Dado), quando atuava como vereador e presidente da Câmara de Pio XII-MA. Por não possuir prédio próprio a escola funcionava em uma casa ao lado do Clube Educandário, com duas salas de aulas, as demais se situavam nas casas das próprias professoras. Nas eleições de 1982, Aluízio Monteiro sai vitorioso

e torna-se prefeito, em sua administração a instituição de ensino passa a funcionar no prédio do grupo escolar Estado de Sergipe durante o turno vespertino, a exemplo do que acontece na atualidade, por isso a escola recebeu seu nome.

Somente no governo de Jonatas Jeová da Silva Filho é que se iniciou a construção da sede da escola com recursos provenientes do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A obra só foi concluída no mandato do 1º prefeito do município de Satubinha (MA), Antônio da Rocha Martins Neto, já que Satubinha-MA só passou a categoria de cidade em 10 de novembro de 1994.

Atualmente a Unidade Escolar Aluísio Monteiro possui 13 professores e funciona em um prédio antigo e possui apenas um andar, tem uma área externa que até o momento não tem utilidade, em sua frente há algumas árvores que fazem muitas sombras e servem como “estacionamento” para as bicicletas dos alunos. A mesma tem fácil acesso com rampa na entrada adaptada o que facilita o acesso de pessoas com deficiência, seu pátio é amplo, limpo, ventilado e confortável, possui uma cantina muito pequena onde cabem apenas as merendeiras com um fogão duas pias e uma prateleira e a merenda é estocada na sala de secretaria, a merenda é colocada no balcão e os alunos se servem, também não tem áreas esportivas, não possui biblioteca e nem laboratório. A escola não possui áreas de riscos, as salas são amplas e acomodam em média 40 alunos, bem limpas, climatizadas decoradas com os trabalhos dos alunos. Mesmo com este prédio a escola ocupa, como anexo, durante o turno vespertino, 06 salas de aula no Centro de Ensino Estado de Sergipe.

AS AULAS DE CIÊNCIAS

Durando o projeto foram realizadas, em São Roberto-MA, 09 (nove) observações de aulas dos professores das três escolas trabalhadas e no município de Satubinha-MA 03 (três). Durante as observações foram analisados os seguintes pontos: envolvimento dos alunos durante a aula; tratamento que o professor dá aos erros dos alunos; utilização de material didático e atividades propostas pelo professor; como se dá o trabalho sobre a relação do conteúdo com cotidiano do aluno; desenvolvimento da cidadania e trabalho interdisciplinar.

Em São Roberto-MA no que diz respeito ao envolvimento dos alunos em sala de aula podemos afirmar que todos os discentes envolveram os alunos em sua aula por meio de perguntas e respostas sobre o assunto trabalhado no dia e alguns deles fizeram experimentos, atividades e dinâmicas. No entanto, é necessário destacar que tais observações eram previamente agendadas com os professores, por isso não é possível afirmar categoricamente que representam a realidade do cotidiano dessas escolas.

Percebemos que todos os professores deram um tratamento adequado e satisfatório aos erros dos alunos durante as aulas e nas realizações das atividades, se mostrando preocupados e atentos em indagar os pontos certos para cada erro. Todos os docentes usaram o livro didático, pincéis e apagador como recurso didático e dois usaram outro tipos de materiais para a realização de experimentos. Os educadores tiveram a inquietação de manter os educandos no papel de agente e não de receptores de conhecimentos nos momentos das atividades experimentais. Acreditamos que esse modo de ensinar faz com que os alunos sejam mais atenciosos e participativos no decorrer das aulas, e os mesmos se sentem construtores do seu conhecimento.

Notamos que em todas as aulas os ministrantes fizeram a relação do conteúdo lecionado com o cotidiano do aluno. Com isso, os mesmos aguçaram o interesse dos discentes quanto à relação do seu dia a dia com o assunto lecionado. Os docentes também buscaram meios para instigar o desenvolvimento da cidadania, pois eles deram crédito às opiniões, propostas e agir dos alunos, no entanto, devido aos resultados obtidos dos questionários aplicados aos alunos ainda torna-se necessário discutir de forma mais intensa os problemas enfrentados em cada município.

Através das observações percebemos ainda que boa parte dos docentes não realiza trabalhos interdisciplinares e, com isso, não contribuem para a construção do conhecimento por área e para uma visão global, não compartimentada das ciências. Há ainda aqueles que o fazem sem saber, pois estes professores não enfatizaram a interdisciplinaridade durante suas aulas, mas ela estava presente, foi algo que percebemos durante a observação, era visível a relação com outras disciplinas, mesmo que não dita e/ou não explorada pelo professor.

Em Satubinha-MA alguns professores mostraram-se bem à vontade com a presença do bolsista, enquanto outros demonstraram estar muito incomodados, mesmo assim apresentaram domínio dos conteúdos e conseguiram ministrar de forma satisfatória suas aulas.

Todas as aulas observadas foram bem tradicionais e os recursos usados foram o livro didático, pincéis e o quadro, sendo perceptível que os professores se prenderam muito ao livro didático, o que segundo Moreira (2014) pode causar deficiências na aprendizagem do aluno. Este fato reafirma a importância das formações continuadas, principalmente para o aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula, pois a

Em algumas turmas os alunos conversavam muito e o professor não chamava atenção, em outras o professor era bem rígido e qualquer comportamento considerado inadequado pelos mesmos já os fazia acionar a direção da escola.

Em somente uma das aulas observadas os alunos se envolveram na aula e o conteúdo foi bem explicado e com muita tranquilidade o professor ajudou os

alunos e lidou bem com o os erros dos mesmos. Já outro professor conseguiu fazer a relação (ainda que pouco) dos conteúdos com o cotidiano dos alunos em alguns exemplos, mas nenhum dos professores explorou a interdisciplinaridade em suas aulas ficando restritos apenas a um conteúdo e uma disciplina, o que pode causar um déficit na formação dos mesmos já que a interdisciplinaridade traz maiores possibilidades para o ensino contextualizado.

Quanto aos planos de aula, em Satubinha-MA nenhum dos professores forneceu o plano de aula no dia da observação. Alegaram que estava em casa e que depois o entregariam e/ou enviariam por e-mail, infelizmente isto não ocorreu, o que pode ter acontecido porque não os deixamos suficientemente à vontade para compartilhar tais documentos ou porque estes realmente não haviam preparado os planos de aula das aulas observadas.

Em São Roberto- MA das 09 (nove) aulas observadas nas três escolas integrantes do projeto foram fornecidos somente 05 (cinco) planos de aula, que foram analisados sobre os itens: conteúdo abordado; interdisciplinaridade; relação do conteúdo com o cotidiano dos alunos; preocupação em manter os alunos no papel de agente e não de receptor; desenvolvimento da cidadania; metodologia proposta para a aula; avaliação.

Destacamos que os docentes não demonstraram durante as observações e também não apresentaram em seus planos de aula a relação do ensino de ciências com as outras disciplinas. No entanto, alguns fizeram contextualização com a vida dos educandos, ponto interessante, pois, traz somente uma aproximação do conteúdo-cotidiano. Segundo a Base Nacional Comum Curricular “[...] a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BNCC, 2017,p.82).

Das metodologias encontradas nos planos de aula 90% foram as tradicionais. Ponto que deve ser trabalhado tendo em vista que “[...] metodologias de ensino que entendem os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem como professor-locutor e aluno-receptor não propiciam a formação de cidadãos que atendam aos anseios da sociedade atual” (COSTA e PINHEIRO, 2010. p. 38). A porcentagem restante trouxe outros meios de lecionar ciências de forma participativa, interativa, comunicativa. Contudo, as metodologias de avaliação usadas foram as mais diversas, como por exemplo, a interação durante a aula, pontualidade, e atividades avaliativas.

De modo geral, os planos de aula apresentados estavam de acordo com aquilo observado em sala de aula, ficando clara a necessidade de se buscar contextualização com os aspectos históricos e culturais da cidade assim como com seus recursos naturais e problemas ambientais enfrentados.

A FALA DOS ALUNOS

Para complementar os dados sobre o mapeamento do ensino de ciências foram realizadas rodas de conversa com alunos das séries iniciais do ensino fundamental dos dois municípios.

No município de **Satubinha-MA** foram realizadas rodas de conversas na Escola Municipal Professora Raimunda Ramos com alunos 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso foram elaboradas questões mais simples, facilitando o entendimento das crianças, mesmo assim, em todas as turmas as respostas foram bem vagas, as mesmas demonstraram ter pouco entendimento, sendo que somente alguns conseguiam responder com mais clareza.

Quando indagados se sabiam o que é ciências todos respondiam que sim, mas poucos sabiam dizer o que é, para alguns, ciências é “o estudo das árvores, dos rios e dos animais (citavam os animais Leão, Girafa, Elefante...), ou seja, animais bem distantes de suas realidades e relacionadas somente à área de biologia”.

As respostas em relação à pergunta se gostam ou não de ciências foram as mesmas em todas as turmas, alguns alunos gostam e outros não, mas nenhum soube dizer o porquê de não gostar. Foi perguntado se sabiam o que um cientista faz e eles responderam que fazem experimentos e que se vestem de roupa branca. Os alunos afirmaram ainda que o que mais se estuda em ciências são as árvores e a água, e que não saem da sala para ter aula de campo.

Indagados se eles sabiam o que é algo natural e o que não é responderam que natural são árvores, os pássaros e as palmeiras o que não é natural suas casas, carros e motos. Em relação à história do município todos responderam que não sabiam. Já quando questionados em relação aos recursos naturais do município, demonstraram não conhecer tal conceito, e após explicação afirmaram que os recursos naturais do município são compostos pelos rios, açudes e coco babaçu.

Assim observou-se que há uma grande deficiência no ensino de ciências na educação infantil pois os alunos tiveram muita dificuldade em responder as questões e quando conseguiam, por vezes, citavam exemplos distantes de suas realidades, o que aponta para um ensino descontextualizado e pouco significativo.

Em **São Roberto-MA**, a pesquisa abrangeu alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e talvez, por este motivo, tenha apresentado resultados ligeiramente diferentes. Os alunos foram capazes de diferenciar ciências do que não é ciências, relacionando tais conceitos ao seu cotidiano, mas, é necessário frisar que, as crianças falaram muitas vezes a palavra água para responder às questões relacionadas ao conceito de ciências e sobre sua contribuição e melhorias para a população e isto possivelmente ocorreu devido ao fato das aulas de ciências lecionadas nas semanas anteriores à pesquisa terem sido sobre recursos hídricos.

No momento da roda de conversa os alunos enfatizaram fatos relacionadas às suas vivências, o que está de acordo com a fala dos professores entrevistados, quando afirmam que relacionam o conteúdo lecionado com o cotidiano dos alunos por meio de conversas e pesquisas que os próprios alunos fazem. No entanto, com relação do conhecimento sobre o seu lócus eles não apresentaram respostas satisfatórias, mencionaram que não têm aulas falando sobre a história da sua cidade, sobre o patrimônio histórico/cultural e natural de sua localidade. O que aponta para uma realidade na qual que os docentes não lecionam intercalando os conteúdos com os patrimônios histórico-culturais e recursos naturais do município, principalmente considerando que haviam trabalhado recentemente o tema de recursos hídricos, o qual poderia ser explorado levando em consideração os rios que cortam o município e a quantidade expressiva de açudes na região decorrentes de um processo histórico de pecuarização da mesma.

Para caracterizar a fala dos alunos das **séries finais do ensino fundamental e ensino médio**, quanto ao ensino de ciências, utilizou-se questionários, que tiveram seus dados analisados posteriormente. Os alunos da rede pública de ensino da Sede dos municípios que responderam aos questionários possuíam entre 10 e 23 anos, 62,55% são moradores da zona urbana e 37,45% da zona rural, 58,2% do sexo feminino, e a maioria possui renda familiar abaixo de um salário mínimo.

Nos dois municípios, para a maior parte dos alunos ciências naturais é o estudo da natureza, do corpo humano, dos planetas e esta ajuda o homem a crescer e aumentar seu conhecimento. Alguns alunos conseguiram expressar respostas mais científicas outros não, como podemos ver na fala de um deles que ciência é: “O estudo dos fenômenos da natureza dividido em Física, Biologia, Química e Matemática que contribui com todos os outros estudos” e de outro que ciência: “É vida, a busca pelo conhecimento humano, explica os objetivos de vida das espécies, e dos seres vivos”. Além de criar novas coisas, como por exemplo, as novas tecnologias, os remédios e etc, o que mostra que as respostas dos alunos das séries finais do Ensino fundamental e do Ensino Médio tem uma relação às respostas obtidas nas rodas de conversa realizadas com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, e das respostas dos professores, tendo em vista que todas relacionam ciência ao contexto da natureza e derivados, intercalando com seu cotidiano.

Em Satubinha-MA quando questionados sobre o que caracteriza algo como sendo científico houveram respostas bem coerentes como: “quando é comprovado fazendo experimentos”, e não científico é “ quando um cientista fala que aconteceu algo mas não tem prova daquilo” um aluno até fez uma crítica dizendo: “Não me ensinaram”, um outro respondeu: “quando trabalha num laboratório para se aprofundar nas pesquisas”. Já em São Roberto-MA a maior parte dos alunos

responderam que é a natureza e tudo que tem nela, animais, plantas, os seres humanos e etc ou o estudo destes, somente 6,97% responderam que é a pesquisa, o que demonstra que estes alunos ou não compreenderam a pergunta ou ainda não sabem o significado do método científico e sua relação com a ciência.

Quando indagados se é correto afirmar que o conhecimento científico pode mudar a maioria dos alunos responderam que sim, porque o mundo está em constante mudança: “O mundo está sempre se modificando e evoluindo, assim surgem mais questões e mais respostas para questões antigas” e “Sempre estão descobrindo coisas novas”.

Indagados sobre se os conteúdos de ciências naturais podem ser aplicados em seu cotidiano aproximadamente 90% dos alunos nos dois municípios responderam que sim, mas poucos conseguiram responder de que forma: “Mas eu não sei explicar”, outro respondeu: “Na minha casa sobre os alimentos saudáveis e também sobre algumas experiências”, um outro “da forma que cuidamos das plantas, agimos e também ao sabermos a temperatura da água ou qual a velocidade de um carro antes de um acidente”, citaram ainda a prevenção de doenças, a saúde corporal e bucal e a busca por uma alimentação saudável.

Quando indagados se gostam das aulas de ciências uma média de 77,74% responderam que sim, e 21,9%. Essa interação de conteúdo-cotidiano instiga o gostar dos alunos pela disciplina ensinada, pois 77,4% das respostas do questionário destinado aos alunos enfatizam que gostam de ciências, tendo sido o motivo mais citado o de que a mesma está presente em sua vida e na sociedade.

As metodologias que mais agradam os alunos são as aulas práticas, aulas de campo e projetos, enquanto as que menos agradam são os seminários, os debates e as aulas expositivas e expositivas dialogadas. Estes mesmo alunos apontaram que as metodologias mais utilizadas por seus professores de ciências são as demonstrações, os debates, as aulas práticas, e as aulas expositivas e expositivas dialogadas, e as menos utilizadas são as excursões, as aulas de campo e os seminários, o que indica que as metodologias utilizadas não estão muito distantes das desejadas pelos alunos, no entanto uma porcentagem significativa de indicação para aulas práticas e demonstrações está em desacordo com os resultados das entrevistas dos professores, que afirmaram utilizar mais aulas expositivas e expositivas dialogadas, com o auxílio do livro didático. Esta discrepância provavelmente é causada pelos professores que não foram entrevistados cujos alunos responderam os questionários.

Em Satubinha quanto ao fato de discutirem problemas do município nas aulas de ciências ou não, apenas 26,4% responderam que sim, e 13,7% algumas vezes, as justificativas foram bem curiosas, um aluno falou que “na escola não é lugar

para esse tipo de problema” e que é “sem precisão alguma”, assim vemos que apesar de identificar relação entre alguns aspectos de seu cotidiano e a ciência, não conseguem relacionar o ensino de ciências com os problemas vivenciados em seu município, ou seja, a ideia de um ensino de ciências capaz de formar cidadãos críticos capazes de atuar no meio em que vivem e analisar propostas políticas e econômicas ainda não foi alcançado, ao ponto de um dos alunos responder que “ciências é uma matéria que não tem nada haver com os problemas do município”, no entanto, alguns alunos citaram problemas relacionados à política, poluição e lixo no esgoto. Já em São Roberto-MA 23% dos alunos que responderam que discutem os problemas do município nas aulas de ciências, citaram o lixo no meio das ruas e os problemas encontrados igarapé/córrego que corta a cidade e acarreta vários problemas para os moradores, como por exemplo, o transbordamento do mesmo no tempo chuvoso que alaga as casa, e o mal cheiro que impõe à cidade, pois o esgoto é depositado no mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ciências no Brasil historicamente desconectado da realidade do aluno e inebriado de modismos educacionais e/ou políticas governamentais, permanece distante de um dos seus principais objetivos, formar cidadãos críticos, capazes de intervir no mundo que os cerca.

As escolas pesquisadas, com exceção do CEES não apresentam laboratório de ciências e/ou de informática, não há projetos governamentais voltados para o ensino de ciências e na maioria das escolas não são desenvolvidos projetos interdisciplinares, fato que merece atenção e revela carências do ensino de ciências em nosso estado como a experimentação e ausência de clubes e feiras de ciências, ou seja, não há uma cultura científica fomentada nas escolas, dentre outros fatores, porque tais iniciativas e sua relevância não são discutidas dentro dos cursos de licenciatura em ciências naturais (Física, química e biologia).

Os recursos didáticos disponíveis também são limitados, e a maioria dos professores utiliza aula expositiva dialogada, mesmo assim, apresentaram-se dispostos a aprender e diversificar suas práticas, além de reconhecer a importância da contextualização do ensino e da adequação deste à realidade e ao ritmo do aluno. Assim fica claro que, é necessário buscar subsídios referentes a contextualização das aulas de ciências e proporcionar mais aulas de campo, valorizando o município e possibilitando aos alunos um saber integrado entre ciência e a região na qual reside. É essencial o debate dos aspectos locais no ensino de ciências, desde questões histórico-culturais, que encontram-se interligadas com a forma como a

população lida com seus recursos naturais e problemas de saneamento, educação, entre outros, ao debate acerca dos recursos naturais em si de cada região, quais são, como são utilizados, os impactos envolvidos nessa utilização e meios de transformar tais realidades.

Entretanto, torna-se imperativo ressaltar que o entusiasmo destes professores e o fato da maior parte dos alunos ter afirmado gostar das aulas de ciência e considerar que os conhecimentos de ciências são importantes nos leva a crer que é possível (re) construir o ensino de ciências no Maranhão, mas é necessário, dentre outros elementos, aumentar as iniciativas relacionadas à formação continuada e fomentar debates no interior dos cursos de Licenciatura em Ciências (Física, Química e Biologia) e Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília - DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BUENO, Roberta. **BNCC-Ciência da Natureza**. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental - Material para o professor. 3a ed. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

CORREIA FILHO, Francisco Lages; GOMES, Érico Rodrigues; NUNES, Ossian Otávio; LOPES FILHO, José Barbosa. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão: relatório diagnóstico do município de São Roberto**. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011a.

CORREIA FILHO, Francisco Lages; GOMES, Érico Rodrigues; NUNES, Ossian Otávio; LOPES FILHO, José Barbosa. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão: relatório diagnóstico do município de Satubinha**. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011b.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **O Ensino Por Meio de Temas- Geradores: a Educação Pensada de Forma Contextualizada, Problematizada e Interdisciplinar**. 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. 2010. Acesso no dia 05 de Fevereiro de 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Município de São Roberto-MA**. Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-roberto.html>>. 2018a. Acesso no dia 05 de Fevereiro de 2018.

IBGE ,Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Município de Satubinha-MA**. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/satubinha/historico>> 2018b.Acesso no dia 05 de Fevereiro de 2018.

MARANHÃO, Governo do Estado do Maranhão. **DECRETO Nº 30.612, DE 02 DE JANEIRO DE 2015**. Disponível em:<<http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3768>>. Acesso em 20 de abril de 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. **Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea**. Conferência proferida durante o Ciclo de palestras dos 50 Anos do Instituto de Física da UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil, março de 2014. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/~pef/aulas_seminarios/seminarios/2014_Moreira_DesafiosEnsinoFisica.pdf>. Acesso 31 de agosto de 2018.

ROSA, Cleci Werner da e ROSA, Álvaro Becker da. **O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais**. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educación, n.º 58/2, 2012. .ISSN: 1681-5653.

SOUSA, Amilson João de. **A Importância da Física Experimental no Processo de Ensino e Aprendizado**. Uberlândia, 2010.

PERCEPÇÃO DO ALUNO DO 9º ANO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 02/12/2018

Cristiane Martins Viegas de Oliveira
Thiago Teixeira Pereira
Diego Bezerra de Souza

RESUMO: A medida provisória 746/2016, que desencadeou a lei nº 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017, caracteriza a mudança do Ensino Médio, o que resultou no aumento da carga horária durante o ano letivo, assim como, a flexibilização da grade curricular, e a escolha das matérias que integrarão a grade curricular do aluno podendo ser definida por ele mesmo, visando o conhecimento específico da sua área de interesse, tendo como facultativo a disciplina da Educação Física durante os 3 anos no ensino médio, podendo assim, o aluno optar ou não pela prática em todos os anos do ensino médio. O objetivo foi analisar a percepção dos alunos do 9º ano sobre as aulas de educação física no ensino médio e identificar o nível de interesse dos alunos do ensino fundamental em relação à Educação Física. A pesquisa foi realizada na escola municipal Prof. Gonçalina Faustina de Oliveira situada em Campo Grande - MS onde foram entrevistados 60 alunos do 9º ano de ambos os sexos com idade entre 13 e 17

anos, sendo 29 meninas e 31 meninos, tendo um desvio padrão de 1,16 no número geral de pesquisados. Para a entrevista foi desenvolvido uma pesquisa do tipo qualitativa utilizando um questionário estruturado não validado, contendo 28 questões fechadas e duas questões abertas. Foi verificado que 78% dos alunos estariam satisfeitos com a continuidade da disciplina na sua formação, apresentando possível relação que ela tem com a saúde mental e física, já que a soma das duas representa 83% da opinião coletada.

PALAVRAS CHAVE: Percepção; Educação Física; Ensino Médio.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Santos (2010) a educação é a transferência de conhecimento de uma pessoa para a outra de forma organizada por meio da comunicação, com o objetivo de construir e reconstruir conhecimento. Assevera o autor que temos a necessidade de debater sobre a história da educação repetidas vezes para poder compreender sua posição nesse cenário atual e assimilar sua construção social, devido aos avanços tecnológicos e de informação, o que colabora na superação dos limites e a redução da extensão.

Observa-se que por consequência da MP 746/2016, que instituiu a Lei nº 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017, se caracteriza a necessidade da reforma do Ensino Médio, com aumento da carga horária, sendo ela progressiva até às 14hs durante um ano letivo, oportunizando ao aluno a opção de escolha da grade curricular que ele irá cursar, o que demonstra a necessidade de saber se nesta ocasião o indivíduo possui conhecimento dos benefícios que a prática de exercícios físicos traz na sua vida atual e futura quando pensamos em saúde e qualidade de vida, e principalmente se ele está satisfeito e interessado na prática de atividade física durante sua formação escolar, e como ele acredita que utilizará o que aprende durante as aulas no seu cotidiano.

Devido ao atual cenário de reforma do ensino médio, nos propomos a saber: qual a percepção do aluno do 9º ano sobre Educação Física após a reforma do ensino médio?

Segundo Matias, Viana, Kretzer *et al* 2014, p.8) “reforçam a necessidade de atenção às minorias quando se trata de sedentarismo na adolescência. Uma das razões é que os hábitos com relação aos exercícios físicos na adolescência são carregados para a vida adulta”. Desta forma, demonstra os autores que o adolescente só irá praticar atividades ou exercícios físicos na vida adulta, se ele tiver praticado em sua adolescência.

Para que o desenvolvimento das competências e habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aconteça em harmonia aos objetivos do Ensino Médio [...] deve-se encontrar novos paradigmas como o planejamento participativo e a interdisciplinaridade. (BRASIL, 2002 *apud* SANTOS, 2011, p.68). Dessa forma, sabemos que a prática de exercício físico traz ao seu praticante uma excelente aptidão física, flexibilidade, equilíbrio e a qualidade de vida, o que leva tempo e determinação para que esta pessoa adquira um estilo de vida saudável, por este motivo acredita-se que a percepção sobre a educação física deste adolescente, definirá a sua prática de exercícios ou não na vida adulta, deste modo questionamos o principal envolvido nessa mudança, que é o estudante, e obtivemos os resultados sobre qual é a percepção dos alunos do 9º ano sobre as aulas de educação física no ensino médio.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos alunos do 9º ano sobre as aulas de educação física no Ensino Médio e identificar o nível de interesse dos alunos do Ensino Fundamental em relação à Educação Física no Ensino Médio.

Para melhor entendermos de que forma abordaremos esse tema, vemos a necessidade de esclarecer como será definido os conceitos envolvidos na pesquisa, a ordem e a percepção.

“Os processos ou resultado de se tornar consciente de objetos, relacionamentos e eventos por meio dos sentidos, que inclui atividades como reconhecer observar

e discriminar. Essas atividades permitem que os organismos se organizem e interpretem os estímulos recebidos em conhecimento significativos” (VANDERBOS, 2010, p.695).

“Se preocupa com o relacionamento entre o movimento humano e outras áreas da educação, isto é, o relacionamento do desenvolvimento físico com o mental, social e o emocional na medida em que eles vão sendo desenvolvidos” (BARBANTI, 2012, p.1). “A Educação Física é determinada culturalmente pelo que o homem pensa de seu corpo, como ele pensa de si mesmo em relação ao seu corpo, e como ele pensa que seu corpo deve ser treinado, exercitado, disciplinado, desenvolvido, educado” (BARBANTI, 2012, p.1).

“É um processo através do qual contém aprendizagens e adaptações – orgânica, neuromuscular, intelectual, social, cultural, emocional e estética – resultam e procedem através de atividades físicas selecionadas e suficientemente vigorosas” (BALEY E FIELD, 1976 *apud* BARBANTI, 2012, p.3).

“O que se destina à formação integral do adolescente, após a conclusão do ensino de primeiro grau, e consta de três ou quatro séries, habilitando o aluno a ingressar em curso superior” (BARBANTI, 1994). Será desenvolvida uma pesquisa qualitativa onde possui muitas técnicas de pesquisa, dentre elas o questionário, que é mais preponderante, pois pode ser aplicado com facilidade em um grande número de pessoas. Os entrevistados, nesse caso os alunos do ensino fundamental do 9º ano de uma escola localizada na cidade de Campo Grande - MS, responderam por escrito a um elenco de questões elaboradas (THOMAS E NELSON, 2002).

Os pesquisadores entraram em contato com a escola, solicitando a realização de uma pesquisa com os alunos onde a diretora da Escola aceitou a proposta, assim nos possibilitando a aplicação do questionário referente “A percepção dos alunos do 9º ano sobre a Educação Física após a reforma do ensino médio”. Após o primeiro contato com os alunos do 9º ano, nos apresentamos e explicamos o motivo da pesquisa, posteriormente explicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e entregamos para os que aceitaram a proposta da pesquisa. Todos os alunos que assinaram concordaram com a pesquisa, assim eles responderam o questionário semiestruturado contendo 28 questões fechadas e duas questões abertas.

Segundo Santos (2010) quase não havia educação formal no país no começo do século XIX. Diversas escolas de ensino médio foram fechadas devido a saída dos jesuítas. “O ensino médio se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos” (SANTOS, 2010, p.08).

De acordo com a Lei n. 9.394/96, o Ensino Médio é designado a desenvolver o

aluno garantindo-o a formação comum obrigatório para exercer seus deveres como cidadão e proporcionar meios para crescer no trabalho e em aprendizados seguintes (SANTOS, 2011). Segundo o autor, a educação é a transferência de conhecimento de uma pessoa para a outra de forma organizada por meio da comunicação, com o objetivo de construir e reconstruir conhecimento.

É necessário debater sobre a história da educação repetida vezes para poder compreender sua posição nesse cenário atual e assimilar sua construção social, pois devido aos avanços tecnológicos e de informação, colabora na superação dos limites e a reduz a extensão (SANTOS, 2010).

[...] o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básico para o exercício da cidadania, ou seja, como base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação [...]. (SANTOS, 2011, p.68)

Conforme Santos (2010), o Ensino Médio surgiu com a educação formal e foi dividida em: ensino básico fundamental, médio, profissionalizante e superior, levando quase uma década para ser aprovado pelo Congresso Nacional, o que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017). Segundo o Ministério da Educação (2016) um ponto a favor da proposta do novo ensino médio é a flexibilidade do currículo. “Serão ofertadas quatro áreas de estudo – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências sociais e humanas. O modelo trará, ainda, a formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino regular” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Nosella (2015) afirma que se querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio.

Hardman (2013) aponta que os adolescentes que praticam pelo menos uma vez por semana atividade física têm uma maior chance de gostar da prática do que aqueles que não participam das aulas. E os rapazes têm uma tendência maior à procura da prática de atividades em grupo e atividades que trazem mais desafios. Já as moças procuram atividades que destacam a beleza do corpo e do movimento.

[...] é preciso retomar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, buscando o compromisso da cooperação, da interação, do companheirismo e a compreensão de que o jogo se faz em conjunto, mostrando que o fazer jogar é uma ação com os companheiros e não com os adversários. (SANTOS, 2011, p.75).

1.1 Percepção

Nos estudos referentes a percepção do aluno sobre a Educação Física, Brandolin *et al* (2015) nos mostra a percepção positiva sobre as aulas de Educação Física prevalece entre os alunos do ensino médio e que a educação física tem um

alto índice de matéria que mais gera regozijo, ficando atrás somente da língua portuguesa e matemática, cabendo então a ela o terceiro lugar de matéria que tem maior índice de satisfação no ensino médio. Segundo o autor, (2015, p.5) “Estes dados podem sugerir que os alunos acreditam que essa disciplina deve ser oferecida obrigatoriamente na grade curricular do ensino médio”.

De acordo com Day (1974) o conjunto de processos pelos quais o indivíduo mantém contato com o ambiente. Para sobreviver num ambiente de objetos e eventos físicos [...] a totalidade dos processos envolvidos na manutenção de contato com este mundo flutuante de energia é a percepção.

1.2 Educação Física

A educação física sempre será uma área educacional e a maior razão para isto é que as pessoas vão sempre aprender e praticar movimentos com objetivos de saúde, satisfação, prazer e autoconhecimento (BARBANTI, 2012, p8).

Várias pessoas confundem o termo Educação Física e não sabem exatamente o que ela é, ou o que seus profissionais fazem. Basta perguntar as pessoas que prestam vestibulares que se inscrevem nessa área de estudo para confirmar esta afirmação (BARBANTI, 2012, p.1).

Matias, Viana e Kretzer (2014, p.8) “reforçam a necessidade de atenção às minorias quando se trata de sedentarismo na adolescência. Uma das razões é que os hábitos com relação aos exercícios físicos na adolescência são carregados para a vida adulta”. Sendo assim, o adolescente só irá praticar atividades ou exercícios físicos na vida adulta, se ele tiver praticado em sua adolescência. “Percebemos, então, o grande esforço da Educação Física como disciplina acadêmica para sustentar sua prática pedagógica.” (SANTOS, 2011, p.70).

Mas no âmbito escolar, esses conhecimentos na maioria das vezes acabam por nem ser colocados em prática, pois já caiu em senso comum, desse modo não dão o valor que deveria dar e os conhecimentos pedagógicos acabam por não ser transmitido aos alunos. (SANTOS, 2011)

Guedes (2004) *apud* SANTOS (2011) recomenda que a educação física escolar não fique tão somente em práticas esportivas e em atividades recreativas, mas tome uma nova posição no contexto da educação, trabalhando novos conteúdos que ajudem aos alunos a terem hábitos saudáveis e melhor qualidade de vida no decorrer dela. Segundo o autor, a Educação Física no Ensino Médio deve proporcionar ao aluno conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, que implica compreensão, reflexão e análise crítica [...] com objetivos vinculados ao lazer, saúde e bem-estar. (NAHAS, 1997 *Apud* SANTOS, 2011, p.7).

“A Educação e a Educação Física requerem que questões sociais emergentes

sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple a sua complexidade e sua dinâmica” (DARIDO, 2001 p.14).

[...] A história da Educação Física no Brasil sugere que, mesmo dentro do contexto escolar, sempre houve a seleção dos mais aptos em detrimento dos inaptos, propiciando a exclusão de muitos alunos do contexto da cultura corporal de movimento. [...] (DARIDO, 2001, p.4).

2 | METODOLOGIA

O local escolhido para a pesquisa foi a escola municipal Prof. Gonçalina Faustina de Oliveira situada em Campo Grande - MS, solicitando a realização de uma pesquisa com os alunos. Entregamos a carta de apresentação para o responsável pela escola que esteve ciente da pesquisa. A diretora da Escola aceitou a proposta, assim nos possibilitando fazer a aplicação do questionário referente “A percepção dos Alunos do 9º ano sobre a Educação Física após a reforma do ensino médio”.

Após o primeiro contato com os Alunos do 9º ano apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e entregou-se para os que aceitaram a proposta da pesquisa. Todos os alunos que assinaram concordaram com a pesquisa, e assim eles responderam um questionário semiestruturado contendo 28 questões fechadas e 2 questões abertas.

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa onde possui muitas técnicas de pesquisa, dentre elas o questionário semiestruturado, pois pode ser aplicado com facilidade em um grande número de pessoas. Os entrevistados, nesse caso os alunos do ensino fundamental do 9º ano de escolas localizada na cidade de Campo Grande - MS, responderam por escrito a um elenco de questões elaboradas (THOMAS E NELSON, 2002).

Participaram da pesquisa alunos do sexo masculino e feminino, regularmente matriculados na Escola Municipal Prof. Gonçalina Faustina de Oliveira situada em Campo Grande - MS. Os voluntários foram abordados pelos pesquisadores, que explicaram o objetivo da pesquisa, onde todos que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foram incluídos alunos que estão regularmente matriculados no 9º ano do ensino fundamental e foram excluídos os alunos de series que não seja do 9º ano do ensino fundamental, ou que não assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e que deixaram de responder o questionário.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 60 participantes, sendo 31 do

sexo masculino e 29 do sexo feminino, com a média de idade de 14,4 anos. Abaixo apresentamos os resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos em forma de tabela.

Questionário fechado aplicado à 60 alunos do 9º ano, com respostas em escala Likert.						
Alternativas		1. discordo fortemente	2. discordo	3. sem opinião	4. concordo	5. concordo fortemente
1. As atividades praticadas nas aulas de Educação Física, eu também pratico no meu dia a dia!	%	0%	25%	12%	50%	13%
	n	0	15	7	30	8
2. Tenho uma boa qualidade de sono!	%	7%	10%	8%	38%	37%
	n	4	6	5	23	22
3. Assisto televisão mais de 2 horas por dia	%	18%	23%	5%	25%	28%
	n	11	14	3	15	17
4. Uso meu smartphone (celular com internet) durante um longo período do dia.	%	7%	13%	3%	25%	52%
	n	4	8	2	15	31
5. Pratico atividade / exercício físico pelo menos 1 vez ao dia.	%	10%	20%	17%	30%	23%
	n	6	12	10	18	14
6. Se eu pudesse escolher, eu incluiria à Educação Física na minha grade escolar!	%	3%	10%	15%	27%	45%
	n	2	6	9	16	27
7. Eu acho importante a Educação Física Escolar!	%	3%	5%	3%	45%	43%
	n	2	3	2	27	26
8. Eu como muito fast-food!	%	20%	37%	13%	20%	10%
	n	12	22	8	12	6
9. Eu tenho costume de ir aos parques da cidade!	%	20%	37%	15%	22%	7%
	n	12	22	9	13	4
10. Meus familiares praticam exercício físico!	%	17%	28%	17%	30%	8%
	n	10	17	10	18	5
11. Eu pratico esportes!	%	10%	15%	10%	30%	35%
	n	6	9	6	18	21
12. Matérias que ensinem uma profissão e mais importante que Educação Física!	%	10%	23%	50%	8%	8%
	n	6	14	30	5	5
13. Educação Física não me ajudará a ter um emprego bom	%	23%	38%	27%	8%	3%
	n	14	23	16	5	2
14. Eu procuro me alimentar corretamente!	%	0%	12%	15%	45%	28%
	n		7	9	27	17
15. Eu gostaria que tivesse mais oportunidade de esportes na minha escola!	%	7%	8%	15%	35%	35%
	n	4	5	9	21	21
16. Eu gosto de praticar esporte fora da escola!	%	7%	13%	17%	35%	28%
	n	4	8	10	21	17

17. A Educação Física escolar me motiva a praticar atividade física fora da escola!	%	5%	8%	27%	35%	25%
	n	3	5	16	21	15
18. Eu gosto de redes sociais!	%	3%	3%	17%	27%	50%
	n	2	2	10	16	30
19. Gosto de esporte em equipes!	%	5%	7%	5%	47%	37%
	n	3	4	3	28	22
20. Gosto de esportes individuais!	%	12%	32%	17%	30%	10%
	n	7	19	10	18	6
21. Pratico atividade física pelo menos 50 minutos por dia!	%	18%	27%	20%	18%	17%
	n	11	16	12	11	10
22. No meu bairro tem locais seguros para prática de esportes!	%	30%	28%	15%	22%	5%
	n	18	17	9	13	3
23. A falta de segurança prejudica minha prática de esportes!	%	17%	23%	28%	18%	13%
	n	10	14	17	11	8
24. A facilidade e excesso de informação por meios eletrônicos prejudica minha prática de atividade física!	%	8%	33%	27%	22%	10%
	n	5	20	16	13	6
25. Não pratico atividade física porque acho os programas de televisão mais interessante!	%	40%	35%	13%	8%	3%
	n	24	21	8	5	2
26. Praticar atividade física me cansa demais!	%	22%	42%	13%	20%	3%
	n	13	25	8	12	2
27. Acho as aulas de Educação Física chatas!	%	63%	25%	5%	3%	3%
	n	38	15	3	2	2
28. Suar nas aulas de Educação Física e voltar para sala me incomoda!	%	18%	18%	10%	27%	27%
	n	11	11	6	16	16

Dentre os resultados obtidos com o público questionado, foi encontrado um percentual de 83% que concluem a Educação Física escolar como uma disciplina importante, corroborando os resultados de 72% que incluíam a disciplina no ensino médio, 70% gostariam de mais esportes na escola, 65% praticam esportes, 64% discordam que atividades físicas cansam demais, 63% deles praticam fora da escola as atividades que fazem nas aulas, 60% se sentem motivados pelas aulas a fazer atividades fora da escola e 53% praticam atividade física ao menos 1 vez ao dia sendo que 35% dizem praticar pelo menos 50 minutos de exercício físico por dia.

A respeito dos hábitos fora do ambiente escolar, encontramos os seguintes resultados: 77% usam *Smartphone* em um longo período do dia e coincidentemente o mesmo percentual de 77% gostam de redes sociais, 75% tem uma boa qualidade de sono, 75% discordam deixarem de fazer atividade física por consequência de assistirem programas de televisão, 73% procuram ter uma boa alimentação, 57%

comem muito *fast food*, 53% assistem a televisão por mais de duas horas por dia, 41% não culpa o excesso de informação por meios eletrônicos a não praticar atividade física, 38% tem familiares que possuem o hábito de praticar atividade física, 31% não pratica atividade física por falta de segurança, 29% tem o costume de ir a parques, 27% acreditam ter lugar seguro em seu bairro para praticar esportes.

Quando perguntados sobre a prática de esportes coletivos e individuais, encontramos respectivamente 84% e 40% dos entrevistados que gostam dessas duas categorias. E quando comparadas por relevância com as disciplinas que ensinam uma profissão, 50% não apresentam opinião, e apenas 16% acham a Educação Física menos importante que as demais, e um percentual de 11% acham que a Educação Física não ajudará a ter um bom emprego, e apenas 6% que acham as aulas de Educação Física chatas.

Uma consequência da Aula de Educação Física bem realizada, além de benéficas a saúde, espírito, inclusão, conhecimento, vínculo, cooperação e dentre outras não descritas por estes autores, temos o suor, que pode incomodar, e quando perguntados sobre este advento natural do corpo humano, encontramos 54% dos entrevistados que se incomodam em voltar a sala de aula depois das aulas de Educação Física por este motivo.

Questionário aberto realizado com 60 alunos do 9º ano, e separados por categorias conforme suas respostas

29. Descreva sua opinião sobre as aulas de Educação Física

Lazer	Saúde	Desporto	Pouco tempo	Sem Opinião	Sem Importância/Interesse
30	20	11	8	7	6
50%	33%	18%	13%	12%	10%

30. Se você pudesse escolher, você continuaria com a Educação Física da sua grade curricular ou tiraria ela? Explique

Continuaria	Saúde	Lazer	Tiraria	Outros Interesses	Interesse na Área
47	22	15	9	7	5
78%	36%	25%	15%	12%	8%

De acordo com os resultados obtidos nas questões abertas, onde os alunos puderam expressar o que realmente pensam e trazem de experiências das aulas de Educação Física, percebe-se que eles têm muita satisfação durante a aula, tendo alguns que relatam tempo insuficiente para à pratica das atividades, e isso se deve a ligação direta com a saúde, lazer e interação que se cria durante esse tempo disponível para o exercício de colocar-se em movimento e integração com o meio,

os colegas e o Professor.

Na questão 29, onde questiona-se a opinião do aluno em relação à Educação Física, fica clara a relação dessa disciplina tem com a saúde mental e física que ela proporciona, já que as duas somadas representam 83% da opinião coletada, o que é reforçada pelos estudos que relatamos anteriormente feito por BARBANTI, (2012) A educação física sempre será uma área educacional e a maior razão para isto é que as pessoas vão sempre aprender e praticar movimentos com objetivos de saúde, satisfação, prazer e autoconhecimento.

Analisando os resultados da questão 30, que indaga os alunos sobre a permanência da disciplina na grade curricular, temos mais de 2/3 (78%) dos alunos satisfeitos com a continuidade da matéria na sua formação, o que demonstra que ao entrar no ensino médio eles se encontram favoráveis a pratica de atividade física no meio escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados coletados, notou-se que a aceitação dos alunos entrevistados se encontra positiva já que nas questões 29 e 30, respectivamente 83% e 61%, se relacionam diretamente com a percepção de lazer e saúde. Sobre a permanência da educação física na grade curricular, encontrou-se nas questões 6, 7 e 30, os percentuais de 72%, 88% e 78%, respectivamente, que se relacionam com a permanência da disciplina no ensino médio. E quando se trata da satisfação em praticar atividade física no âmbito escolar, observa-se na questão 19, questionando se o aluno gosta de esportes em equipe, é apontado um percentual de 84%, o que expressa uma grande satisfação em participar de um grupo. Ao questionar os alunos sobre sua prática fora do âmbito escolar, 63% representada na questão 16, e 60% são motivados pela prática nas aulas a praticar fora da escola, e está representada na questão 17. Observou-se que os alunos pesquisados consideraram as aulas importantes para saúde, lazer e qualidade de vida e se dependesse deles a disciplina continuaria na grade curricular.

REFERÊNCIAS

BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de educação física e do esporte**. São Paulo, Manole, 1994.

_____, Valdir. O que é Educação Física. **Escola de Educação Física e Esporte**, Ribeirão Preto, p. 1-23, 2012.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Journal of Physical Education**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. **Ministério Da Educação.** Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39571-proposta-preve-flexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>>. Acesso em 20 abr. 2017.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017.

DARIDO, Suraya Cristina, RANGEL-BETTI, Irene Conceição, RAMOS, Glauco Nunes Souto et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DAY, R. H. **Psicologia da percepção**, 2.Ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.

FARIAS, Edson dos Santos, CARVALHO, Wellington Roberto Gonçalves, JÚNIOR, Gil Guerra. Efeito da atividade física programada sobre a aptidão física em escolares adolescentes. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Rio Branco, v. 12, n. 2, p. 98-105, 2010.

HARDMAN, Carla Meneses, BARROS, Simone Storino Honda, ANDRADRE, Maria Laura Siqueira de Souza, NASCIMENTO, Juarez Vieira do NAHAS, Markus Vinicius, BARROS, Mauro Virgílio Gomes de. Participação nas aulas de educação física e indicadores de atitudes relacionadas à atividade física em adolescentes, **Revista Brasileira de Educação Física do Esporte**, São Paulo, v.27, n. 4, p. 623-31, 2013.

JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**, 3.Ed. Revista e Ampliada, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, p.210, 1996.

MATIAS, Thiago Sousa, VIANA, Maick da Silveira, KRETZER, Fernanda Leal, ANDRADE, Alexandro. Autodeterminação de adolescentes em diferentes estágios de mudança para o exercício físico. **Revista de Educação Física**. /UEM, v.25, n. 2, p.211-222, 2. Trim. 2014.

MORAES, Augusto César Ferreira, FERNANDES Carlos Alexandre Molena, ELIAS, Rui Gonçalves Marques, NAKASHIMA, Alika Terumi Arasaki, REICHERT, Felipe Fossati, FALCÃO, Mário Cícero. Prevalência de inatividade física e fatores associados em adolescentes. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 55, n. 5, p. 523-528, 2009.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 abr. 2017.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve história do ensino médio no Brasil. **UESC**. Bahia. 2010.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos, NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, O Esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.65-78, jan. /mar. 2011.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

VANDERBOS, Gary R. **Dicionário de psicologia: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 02/12/2018

Cristiane Aparecida da Rosa Rossi

Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em
Letras
Santa Maria – RS

RESUMO: Considerada como sendo intrínseca ao desenvolvimento da prática educativa, o estudo da didática, há tempos, vem instigando os profissionais da educação a buscarem respostas às inquietudes, que envolvem o processo educativo, tais como: em que consiste? Para que serve? Qual a importância da didática para a prática educativa? Ao analisarmos a disciplina mencionada sob o ponto de vista formal, encarando-a apenas como métodos e técnicas de ensino de disciplinas, deixamos de compreendê-la como estando vinculada ao contexto sócio-histórico, ou seja, integrada aos determinantes que direcionam a prática social. No presente estudo, objetivamos analisar a importância da metodologia referida na educação superior, a partir de sua constituição, refletindo sobre a relevância da seleção de materiais educativos, assim como dos conteúdos de ensino, para o exercício da formação docente, bem como para

o desenrolar da prática educativa, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica para fundamentar nossa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas. Didática. Ensino superior.

THE DIDACTIC AND COLLEGE EDUCATION

ABSTRACT: Essential for the development of educational practice, the study of teaching long time ago has instigating education professionals to seek answers to the concerns involving the educational process, such as: what is the teaching? What is it for? What is the importance of teaching for educational practice? By analyzing teaching under the formal point of view, looking at only how methods and techniques of teaching subjects, we fail to understand it linked to historical and social context, in other words, integrated into the social determinants that guide this practice. In this study, we intend to examine more closely the teaching in college education from its constitution, reflecting on the relevance in the selection of teaching material and teaching contents, the elements that constitute the didactic and teaching in college education and its relationship with didactic. Therefore, we use the literature to substantiate our search. The aim of this study is

to emphasize the importance of teaching discipline to the exercise of teacher training and the development of educational practice.

KEYWORDS: Teaching. Educational Practices. College Education.

1 | INTRODUÇÃO

Educação e didática constituem temas instigantes, aguçadores do interesse de todos os educadores, uma vez que o seria do professor se não possuísse didática? Poderíamos afirmar que o docente universitário, mesmo possuindo um vasto conhecimento em sua área de atuação, poderá ser considerado um bom professor se não souber transmitir o conhecimento? Essas e outras indagações acompanham os educadores ao longo de sua jornada acadêmica, em busca de respostas que atendam às exigências necessárias à realização de um bom trabalho em sala de aula.

A necessidade de criar uma maneira de transmitir os conhecimentos desenvolvidos com o tempo, assim como o domínio sobre a natureza fez com que a humanidade desenvolvesse estratégias de ensinar, bem como de transmitir as experiências adquiridas às novas gerações, sendo esse conhecimento aperfeiçoado continuamente, na medida em que a vida social se torna mais complexa, aumentando as funções decorrentes do desenvolvimento da sociedade.

Segundo NÉRICI (1967, p. 09): “A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é da melhor forma possível, sem mistificações nem deformações, em sentido de aceitação social”. Dessa forma, podemos perceber o quão importante é a atuação do professor para a formação do indivíduo, sua constituição moral e sua integração à vida em sociedade.

Ao longo deste estudo, pretendemos atestar a relevância da didática para a formação do professor, assim como para o exercício das práticas docentes nas instituições de ensino superior. Para tanto, dividiremos o trabalho em tópicos que discorrerão sobre a educação de um modo geral; as universidades e a educação superior de um modo particular, sendo o último tópico dedicado ao estudo da profissão docente no ensino superior, bem como sua relação com a didática.

2 | EDUCAÇÃO

A institucionalização da educação surge em decorrência da necessidade de transmitir-se de uma geração a outra os conhecimentos acumulados ao longo do tempo. De acordo com Aranha (1996, p. 15):

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

No entanto, o processo de educar não acontece de modo uniforme. Nas sociedades tribais, inicialmente a transmissão da cultura era feita pelos adultos em direção a todos os indivíduos. Com o passar do tempo nas sociedades complexas, a educação acabou assumindo um caráter elitista, diferenciando a camada intelectual dos trabalhadores braçais.

De maneira geral, essa dicotomia na forma de educar, acaba interferindo na divisão da sociedade, que distribui desigualmente os bens culturais, fazendo com que a escola intensifique ao invés de diminuir as desigualdades sociais. Para Aranha (1996, p. 16):

Essas considerações nos advertem de que o fenômeno educacional não pode ser definido como neutro, uma vez que se encontra intrinsecamente ligado aos problemas econômicos, políticos e sociais do seu tempo. A escola não é uma ilha, mas faz parte do mundo, e nesse sentido reflete as disparidades e as lutas sociais. Ignorar esse fato é permitir que a escola permaneça a serviço do status que, deixando de se tornar um possível instrumento de transformação.

Em relação ao sentido que a educação assume, com seus valores e finalidades, Luckesi (1994, p. 37) afirma que existem três grupos de entendimento em torno do sentido do que é a educação. De acordo com o autor:

Alguns responderão que a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a sociedade, a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade.

De modo geral, compreende-se que a educação possui o importante papel de perpetuar às sociedades vindouras o conhecimento adquirido e acumulado ao longo do tempo, de forma que cada geração se aproprie dos saberes e das “formas de comportamento” existentes, sem a necessidade, de defrontar-se com os mesmos problemas enfrentados por outras gerações (NÉRICI, 1967, p. 09).

3 | AS UNIVERSIDADES E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

As universidades são instituições sociais, relativamente autônomas, cujo

princípio básico consiste na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentre as visões globais que temos da universidade, podemos perceber que: “Existem aqueles que vêem a universidade como o lugar historicamente apropriado para a criação e a divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais que os sistemas necessitam” (WANDERLEY, 1983, p. 09), enquanto:

Há outros que encaram a universidade como um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes (WANDERLEY, 1983, p. 09).

De maneira geral, às universidades, cabe desempenhar atividades que possuam compromisso social, podendo servir aos interesses da classe dominante, como tornar possível a transformação social, sendo que em relação às finalidades da universidade, “desde tempos remotos, a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com insistência” (WANDERLEY, 1993, p. 37). Com o tempo e as novas exigências produzidas pelas transformações históricas e pelas inovações surgidas no âmago da sociedade, as instituições de ensino superior se viram obrigadas a dar ênfase ao desenvolvimento da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de novos saberes. A definição do ensino como “meta fundamental” da universidade surge em decorrência da necessidade de “cultivo e difusão” (IDEM, 1993, p. 38) dos novos conhecimentos, consolidando-se a necessidade da integração entre ensino e pesquisa. Para Wanderley:

Assim, as universidades de todo o mundo foram buscando articular o ensino com a pesquisa, e sem sombras de dúvidas, naqueles onde recursos substanciais foram concedidos à pesquisa, houve um crescimento seguro e o aprendizado científico avançou. Naqueles onde há carência de pesquisa ou ela é restrita, tende-se a copiar o que se produziu fora, tende-se a permanecer atrelado ao repetitivo, ao comodismo, à não-renovação.

Além da finalidade em formar profissionais para atuarem nas diversas áreas de base técnica, científica ou cultural, as instituições de ensino superior têm a preocupação de estender os serviços que prestam à comunidade em geral, processo a que se denomina de extensão universitária.

4 | DIDÁTICA

Diferentemente do que se supunha em outros momentos da história, a definição de didática vai muito além do simples conceito de técnica ou arte de ensinar. No processo educativo, estão presentes elementos complexos como: professores e alunos, objetivos e métodos, projeto político, demandas externas para a formação educacional, entre outros. Estando compreendida dentre os ramos de conhecimentos

pedagógicos, a didática possui um relevante papel para a formação do profissional docente, sendo que, de acordo com Libaneo (1994, p. 16):

Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica.

Dentre o conjunto de conhecimentos necessários para a formação teórica, bem como prática do docente, a didática representa a articulação de diversas atividades, cujo fim se constitui na realização do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Libaneo (IBIDEM):

Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais específicos.

Em relação à prática educativa, podemos dizer que esta é uma prática consciente, planejada e com propósitos intencionais, não se apresentando desprovida de planejamento nem de objetivo a serem alcançados: “A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais” (LIBANEO, 1994, p. 24).

Libaneo (p. 25) considera que: “A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia”, uma vez que se trata da disciplina, que se dedica a estudar os fundamentos, condições e modos em que ocorre o ensino e a instrução:

A ela [à didática] cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (p. 25-26).

Objetivando facilitar a ação didática do professor, Martins (1985, p. 198) cita o “aspecto pessoal, a organização, a pontualidade e o equilíbrio psicológico” como sendo fatores relevantes, devendo constituir moldes à ação didática. Para o autor, a aula é o momento culminante do trabalho do docente, devendo ser interessante, estando relacionada à aplicação na prática dos alunos.

De uma maneira geral, pode-se dizer que os conteúdos de ensino correspondem a um determinado objetivo político. Isso ocorre à medida que os conteúdos são selecionados de acordo com o contexto político e as tendências pedagógicas vigentes em cada período histórico. Em outras palavras, os conteúdos de ensino são selecionados para serem assimilados pelos alunos, favorecendo a aquisição dos conhecimentos necessários à atuação laboral, em conformidade com as demandas da sociedade em que vivem.

4.1 Os elementos que constituem a didática

Objetivando garantir o bom andamento da prática docente, a didática “servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita” (LUCKESI, 1994, p. 163). Ou seja, constituem a didática, no mínimo, três elementos fundamentais: o planejamento, a execução, bem como a avaliação, representando o caminho necessário para que a teoria pedagógica se converta em prática pedagógica.

O planejamento segundo Luckesi (1994, p. 168) “é uma ação política, é um processo de tomada de decisões para a ação, frente a entendimentos político-filosóficos do mundo e da realidade”. Isso significa que o planejamento não se trata de uma ação meramente formal. Para Libaneo (1994, p. 21):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

De acordo com Piletti (1984, p. 65-69), dentre os componentes básicos do planejamento de ensino pode-se citar:

- a) Objetivos: significam os resultados que se pretende chegar;
- b) Conteúdos: consiste na “organização do conhecimento em si”, servindo de instrumento para a consecução dos objetivos;
- c) Procedimentos de ensino: são as ações, técnicas ou procedimentos adotados pelo professor para possibilitar ao aluno a modificação de sua conduta, de acordo com os objetivos a serem alcançados;
- d) Avaliação: processo pelo qual se verifica a quantidade e a qualidade dos resultados alcançados em relação aos objetivos propostos.

4.2 A constituição da didática no ensino superior brasileiro

A história da constituição da didática no ensino superior brasileiro tem início com a criação das Faculdades de Filosofia, nos anos de 1930. Anteriormente a esse período “inexistia, no Brasil, a formação de professores em nível superior” (GARCIA, 1994, p. 39).

Os primeiros cursos superiores não pertencentes à área teológica foram criados no século XIX, durante a presença da corte real no Brasil. As primeiras faculdades eram reservadas às profissões liberais “como direito, medicina, engenharia e artes” (GARCIA, 1994, p. 39). As demais profissões eram exercidas por intermédio do autodidatismo.

Os debates na área educacional começam a surgir no início do século XX, quando os acontecimentos nos planos econômicos, políticos e sociais passaram a

repercutir no cenário educacional do período:

É somente com as transformações econômico-sociais e políticas que têm como palco a sociedade brasileira dos anos 20 e 30 que se presencia toda uma série de iniciativas no campo educacional, seja da política oficial ou da própria sociedade civil, que vão ensejar não só a ampliação e a organização do sistema de ensino em todos os níveis como também acrescente especialização da tarefa pedagógica (GARCIA, 1994, p. 40).

Dessa forma, em meio às discussões no campo educacional do início do século XX, surgem as primeiras indagações “em torno de uma concepção de universidade e da organização do ensino superior, questionando-se o caráter pragmatista e fragmentário desse nível de ensino até então” (GARCIA, 1994, p. 42). As Faculdades de Filosofia surgem no intento de representar o “verdadeiro espírito universitário” (Idem, p. 43), visto que o ensino superior até aquele momento e reformado por instituições isoladas, destinadas em sua maioria ao preparo para o exercício das profissões liberais:

Assim, as Faculdades de Filosofia são pensadas para ser o celeiro de uma elite intelectual que seria a responsável pela superação do atraso, da ignorância, e por levar adiante a modernização da sociedade brasileira conforme o projeto liberal: sem grandes conflitos ou a ameaça de transformações sociais mais radicais como o então recente exemplo russo de 1917 (GARCIA, 1994, p. 43).

A Faculdade Nacional de Filosofia criada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 passa a representar o modelo de organização para que instituições afins devessem adaptar-se. A organização da Faculdade Nacional de Filosofia compreendia quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, correspondendo cada seção a um ou mais cursos; e uma seção de didática com duração de um ano. Depois de cursar três anos nos cursos de alguma das seções elementares, o aluno se tornaria Bacharel; podendo matricular-se no curso de didática, e assim receberia o diploma de Licenciado:

Foi dessa forma instituída a didática, em forma ao mesmo tempo de curso e de disciplina, neste último caso como conteúdo de ensino obrigatório nos currículos de formação de professores em nível superior. É importante destacar que nesse momento, na estrutura das Faculdades de Filosofia, a didática geral e as didáticas especiais constituem uma única cadeira – ou um único campo de estudos – não havendo propriamente uma diferenciação dos seus conteúdos ou da natureza do seu ensino para as diferentes áreas do conteúdo (GARCIA, 1994, p. 47).

Inicialmente, a didática é instituída em forma de curso e de disciplina, reunindo em uma mesma cadeira a didática geral e a especial, sem que houvesse uma diferenciação entre as duas disciplinas pedagógicas. A partir dos anos 50 e 60, o ensino da didática passa a sofrer especialização pelas diferentes áreas de conteúdo.

Entre o final da década de 1950 e durante os anos 60, houve a consolidação do campo da didática nas Faculdades de Filosofia. Com a Reforma Universitária de 1968, ocorre o desmembramento das Faculdades de Filosofia, originando as

atuais Faculdades de Educação, que assumiram a responsabilidade sob a formação pedagógica do docente em nível superior.

5 | A PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A DIDÁTICA

Pelo que vimos até aqui, percebemos que a tarefa do professor não se resume à mera exposição de conteúdos, uma vez que o importante papel do educador consiste em promover a realização de uma prática de transformação social dos educandos, proporcionando aos alunos o acesso a conhecimentos acumulados, bem como sistematizados no decorrer da história.

O ato de ensinar trata-se de uma prática social que possui uma complexidade que não se restringe ao espaço escolar, uma vez que o ensino enquanto prática social tem como sujeitos principais o professor e o aluno em constante diálogo com outros campos do saber, de maneira inter e multidisciplinar. De acordo com Masetto (1998, p. 14):

As faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atividades e valores.

Diz-se que o exercício da docência no ensino superior exige o desenvolvimento de certas habilidades, assegurando à atividade maior grau de profissionalismo. De acordo com Masetto (1998, p. 19; 20-23), dentre estas habilidades, citam-se:

- a) Competência em uma determinada área do conhecimento; domínio na área pedagógica;
- b) Exercício da dimensão política.

Ainda em relação à identidade da profissão docente na educação superior, pode-se dizer que muitos professores assumem com paixão o exercício do magistério superior sem, contudo, conseguirem obter, em diversas oportunidades, a realização máxima da atividade docente, ou seja, o aprendizado do aluno:

Os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram com os alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 279).

Dessa forma, podemos perceber que a profissão docente, assim como qualquer outra profissão exige preparo, e que a compreensão do significado que o ato educativo assume para as práticas sociais, bem como suas relações com os

diversos campos de conhecimento tornam o exercício da atividade docente cada vez mais instigante.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que percebemos ao longo deste trabalho, o estudo da didática torna-se indispensável para a compreensão, assim como o desenrolar da prática docente, uma vez que o questionamento sobre a melhor forma de ensinar, bem como transmitir aos semelhantes o conhecimento acumulado da história faz parte das preocupações humanas desde o momento em que o ser humano buscou uma maneira adequada de ensinar alguém.

Além de indicar as falhas do processo educativo, a didática constrói ações significativas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, não podendo ser compreendida unicamente como sendo um conjunto de regras formais, isentas de relação com a prática social. Indissociável à ação docente, a didática representa a principal disciplina a orientar a prática educativa, uma vez que imbrica diversas atividades como o planejamento, os procedimentos de ensino e a avaliação, outorgando significado à prática educativa no momento em que o processo de aprendizagem encontra lugar.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas, SP: 1994.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, José do Prado. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.
- MASETTO, Marcos (org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.
- _____, Imídeo G. **Você e a educação**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1984.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo Anastasiou. **Docência no ensino superior volume I**. São Paulo: Cortez, 2002.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 02/12/2018

Gilcéia Damasceno de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade de Passo
Fundo
Lagoa Vermelha - RS

RESUMO: A docência na educação superior ainda é um desafio, as funções do professor são inúmeras, indo além da tarefa de ministrar aulas, exige uma formação profissional específica para seu exercício pautada sobre a reflexão sobre a prática docente. No exercício da prática docente a ênfase recai sobre o processo de ensino, no qual o professor ensina aqueles que não sabem, conferindo a sua atuação um papel central como sujeito do processo. O presente artigo objetiva refletir sobre o exercício da docência universitária no processo de formação profissional, atuando em um processo de aprendizagem. Nossa compreensão é a de que o professor universitário é um profissional no exercício da ação de ensinar, o que exige o domínio de saberes específicos e o desenvolvimento de competências próprias, conferindo a prática docente uma conotação de profissionalismo. O texto inicialmente busca refletir sobre a complexidade do exercício

da docência universitária, na função que o professor assume ao formar pessoas, no que tange a formação do professor universitário defendemos a ideia que está é um direito, é assim deve se pautar sobre a capacidade do docente em refletir sobre seu fazer prático. Buscamos posteriormente teorizar sobre como a mudança de paradigma, para o processo de aprendizagem onde o aluno é o sujeito de seu processo formativo, transforma o papel do professor universitário em agente facilitador da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Formação profissional. Docente universitário.

TEACHING IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON TEACHING TRAINING

ABSTRACT: Teaching in higher education is still a challenge, the teacher's functions are numerous, going beyond the task of teaching classes, requires a specific professional training based on the reflection on teaching practice. In the exercise of teaching practice, the emphasis is on the teaching process, in which the teacher teaches those who do not know, giving their performance a central role as subject of the process. This article aims to reflect on the exercise of university teaching in

the process of professional education, acting in a learning process. Our understanding is that the university professor is a professional in the exercise of teaching, which requires the mastery of specific knowledge and the development of their own skills, giving the teaching practice a connotation of professionalism. The text initially seeks to reflect on the complexity of the exercise of university teaching, in the role that the teacher assumes when forming people, in what concerns the formation of the university professor, we defend the idea that this is a right, so it should be based on the capacity of the teacher. faculty to reflect on their practical doing. We later seek to theorize about how the paradigm shift, for the learning process where the student is the subject of its formative process, transforms the role of the university professor into a facilitating agent of learning.

KEYWORDS: University teaching. Professional qualification. University lecturer.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea influenciam o processo formativo profissional, no modo de organização da prática docente no ensino superior. O atual contexto do ensino superior exige do docente universitário novas competências para o exercício profissional da ação docente, enquanto profissional que busca formar outros profissionais, exigindo uma formação profissional para seu exercício pautada na reflexão sobre seu fazer docente. O professor é um profissional no exercício da docência, responsável pela formação de seus alunos como cidadãos e profissionais competentes através de uma prática que permita uma aprendizagem significativa.

Neste contexto, a docência no ensino superior exige o desenvolvimento de competências próprias que atribuem àquela prática, além do domínio de conhecimentos específicos a serem transmitidos aos aprendizes, um profissionalismo no exercício da profissão docente. O processo de constituição do profissionalismo docente ocorrerá quando o professor, no exercício da docência, “[...] realizar a articulação entre o conhecimento teórico, o contexto educativo e sua prática reflexiva sobre o seu ensinar” (FÁVERO; MARQUES, 2012a, p.2). Com isto percebe-se a necessidade de que os professores universitários comecem a conscientizar-se de que o exercício da docência exige formação específica e contínua.

Diante de tal contexto, o desafio está em refletir sobre o exercício da docência universitária compreendendo-a como profissão que exige formação pedagógica, exigindo o desenvolvimento de competências próprias para a atuação na docência no ensino superior. Cabe ressaltar que a prática do docente do ensino superior incide comumente sobre um processo de ensino, no qual este desempenha papel central como sujeito do processo formativo, nossa intenção é refletir sobre a atuação

do professor neste processo de ensino, buscando compreender como se configura seu papel quando passa a atuar sobre o processo de aprendizagem. O texto, inicialmente tece considerações sobre a complexidade do exercício da docência universitária, na exigência de uma formação específica e no desenvolvimento de competências próprias, ampliando as discussões sobre a atuação docente no exercício de sua profissionalidade. Buscamos refletir, em um segundo momento sobre o papel desempenhado pelo docente universitário atuando em um processo de aprendizagem, em que o aluno é o agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Esperamos contribuir no sentido de compreender o processo de formação docente como um processo contínuo de construção pessoal e desenvolvimento profissional, no qual o professor possa reconstruir sua prática pedagógica refletindo sobre o ensinar e o aprender no ensino superior, visando à formação de profissionais competentes e cidadãos conscientes no enfrentamento de situações vivenciais, colaborando para o desenvolvimento de sua comunidade.

2 | A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Não temos dúvida que vivemos um período de intensas mudanças no exercício da docência universitária. Na educação superior os professores universitários desempenham inúmeras funções que ultrapassam a tarefa de dar aulas (FÁVERO, MARQUES, 2012a). As funções formativas do professor tais como: a relação com os acadêmicos, o conhecimento sobre uma disciplina, a reflexão sobre a condução do trabalho pedagógico, tornaram-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2005).

A complexidade da docência universitária se revela na função do professor universitário em formar pessoas, na exigência por uma formação específica e no domínio de competências próprias que habilite o docente no exercício de suas funções formativas. Neste sentido, é preciso que superemos a crença de que o domínio de conhecimentos técnicos pelo professor universitário garante a aprendizagem do aluno, a formação pedagógica e a apropriação dos saberes pedagógicos impulsiona a atividade docente numa melhor condução da prática pedagógica (SOARES; CUNHA, 2010).

Considerando que o processo formativo se desenvolve em um contexto de interação professor-aluno, onde diferentes atores sociais se encontram com suas histórias. Destacam Soares e Cunha (2010, p. 24).

Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados

O contexto interativo sob o qual se desenvolve o ato educativo é tomado como princípio formativo, ao assumirmos uma atitude de parceria e corresponsabilidade pela aprendizagem do aluno, em que o professor passa a atuar como mediador pedagógico, articulando teoria e prática na formação de profissionais competentes e cidadãos conscientes. (MASETTO, 2003; SOARES; CUNHA, 2010).

Outro desafio que corrobora a complexidade da docência no ensino superior se refere à especificidade da relação entre professor e alunos adultos. Partimos do princípio de que o aluno ao ingressar no ensino superior deve ser capaz de assumir uma atitude de responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, atuando de forma colaborativa com colegas e professores. No entanto, no início de sua formação muitos estudantes são jovens, um tanto imaturos, o que dificulta uma “relação entre adultos” (MASETTO, 2003) entre professor e aluno.

É importante lembrar que a aprendizagem de adultos pressupõe a mobilização intelectual autônoma. A aprendizagem deve então focalizar problemas e experiências significativas para o aluno, desenvolvendo seu senso crítico na análise de diferentes pontos de vistas, tendo claro os objetivos que se pretende contemplar, que se articule teoria e prática na resolução de situações-problemas, enfim que se discuta seu papel social no exercício de sua profissão. Masetto acrescenta (2003, p. 52) “Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais; aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de idéias (sic), por informações e experiências”. Em síntese, professor e aluno precisam atuar como parceiros responsáveis pela aprendizagem.

A docência no ensino superior é uma tarefa complexa que requer formação pedagógica, e a apropriação de saberes específicos, científicos-pedagógicos e político-sociais, desafia professores a atuarem de forma a reconstruir sua prática pedagógica de modo reflexivo e crítico (VEIGA, 2014), ao compreender a formação pedagógica como direito do professor no exercício de uma profissão.

A formação é elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, é um processo pessoal de construção de conhecimentos relacionados à complexidade do fazer docente. Para Veiga (2014, p. 330) “Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza”. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais’. A formação do professor tem como objetivo formar o futuro profissional para o exercício da docência. Conceber a formação de professores numa perspectiva social é defendê-la como direito do professor (MELO, 1999),

superando iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio, instituindo-a como política pública para a educação, para a implementação de um projeto de valorização e formação profissional que articule uma organização curricular que integre conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Melo (1999, p.47), afirma que a formação

É, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados (sic), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

A formação como processo contínuo, que proporciona o desenvolvimento profissional, veiculada, segundo Veiga (2005, p.2) a apropriação de “conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”. Formação que proporcione um aprofundamento técnico-pedagógico que capacite os docentes para o enfrentamento dos desafios a formação de profissionais em instituições de ensino superior. Para Pimenta (1997, p. 6) espera-se, pois, que o professor “[...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes”, num contínuo processo de constituir-se educador.

Veiga (2014) ressalta que uma das características fundamentais da docência está em compreendê-la como profissão, em oposição a uma visão não-profissional. Nesse sentido, compreendemos a docência universitária como uma atividade profissional especializada onde a formação pedagógica assume verdadeira importância. Ainda para Veiga (2005, p.2) “A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais (sic), no caso, os docentes universitários”. A profissão do professor, como prática social, emerge em dado contexto histórico e social em respostas as necessidades da sociedade contemporânea, é na leitura crítica sobre a realidade social do fazer coletivo dos professores onde buscamos referências para transformá-la (PIMENTA, 1997).

A formação profissional visa constituir-se como processo que possibilite ao docente ser pesquisador de sua própria prática, exigindo de sua atuação um profissionalismo que o capacite para o exercício de seu fazer pedagógico, compreendendo a importância do papel da docência no ensino superior. Concordamos com Masetto (1998, p. 13) ao afirmar que “[...] a *docência no ensino*

superior exige não apenas o domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também *um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão* (Grifo do autor).” A docência deve ser encarada como uma ação de intelectuais, não ato de amadores (MASETTO, 1998).

Para Veiga (2005, p.6) a formação profissional do professor universitário deve se pautar sobre os seguintes enunciados:

a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, considerados componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria;

b) o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político;

c) o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;

d) a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada;

e) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional.

Com base no exposto, percebe-se que a formação profissional é um processo contínuo, se desenvolve na coletividade da construção de uma identidade profissional, através da reflexão sobre a prática pedagógica. A formação como processo deve capacitar o professor no enfrentamento do desafio inerente a missão imposta ao ensino superior que, nas palavras de Valente e Viana (2010, p. 222), é “[...] formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos baseados em informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano”. Para tanto, o processo de formação docente deve favorecer o desenvolvimento de competências próprias para o exercício da docência universitária.

Ao discorrer sobre as competências para a docência no ensino superior, Masetto (1998) afirma que, nas últimas duas décadas, iniciou-se um movimento por parte dos professores do ensino superior, para repensar o valor e o significado da atividade docente. Destaca que a docência no ensino superior exige competências próprias que desenvolvidas agregam uma conotação de profissionalismo, superando a crença inquestionável que um profissional é um bom professor, pois quem sabe ensinar.

Aprofundando a reflexão, as competências imprescindíveis à docência universitária, no dizer de Masetto (1998), se organizam em torno de três eixos:

1. *Competência em uma determinada área de conhecimento*: domínio dos conhecimentos básicos, adquirido por meio de formação universitária em curso de bacharelado e experiência profissional de campo em determinada área. Exige-se que este domínio seja constantemente atualizado com a participação em programas de formação contínua e realização de pesquisa.
2. *Competência na área pedagógica*: o professor precisa dominar o conceito de processo de ensino e de aprendizagem; entender seu papel como gestor do currículo, compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, ter conhecimentos teóricos e práticos sobre a tecnologia educacional.
3. *Competência para o exercício da dimensão política*: o professor, como profissional da docência, é um cidadão e um político, comprometido com sua comunidade, atuante na construção da vida e da história de seu grupo social. Enquanto cidadão consciente se preocupa com as transformações da sociedade contemporânea, os novos valores impostos para a educação, possibilitando o debate com seus alunos sobre as novas proposições que afetam sua formação e exercício profissionais.

A crescente preocupação com a qualidade da educação superior revela a importância da formação profissional do professor universitário para o exercício da docência. Percebemos que a docência universitária exige do professor formação específica e competências próprias, não sendo encarada por aqueles que a realizam como ato de amadores, mas de profissionais, buscando o reconhecimento de seu profissionalismo. Destaca Veiga (2005, p. 8) que “A profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho”. Neste sentido, cabe à comunidade acadêmica conceber um projeto pedagógico de formação profissional do professor universitário, a partir de sua condição de agente formador, concebendo mecanismos para a profissionalização da docência universitária através da reflexão sobre o ensinar e o aprender no ensino superior.

3 | O DOCENTE UNIVERSITÁRIO: APRENDER E ENSINAR

A docência no ensino superior sempre esteve voltada à formação profissional para o exercício de uma determinada profissão. Concordamos com Masetto (2003) ao afirmar que a docência universitária coloca sua ênfase no processo de ensino no qual o professor ensina aos que não sabem. Quando observamos a prática dos professores de ensino superior, é evidente que sua atuação docente elege este processo no qual segundo Masetto (1998, p. 10) “[...] conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está

apto ou não para exercer aquela profissão”. Nesse paradigma, afirma Masetto (2005, p. 81), “o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota”. O professor universitário “ensina” seus alunos, transmitindo seu conhecimento das experiências acumuladas por meio de sua atuação profissional, os alunos esperançosos, ouvem-nos buscando reproduzir nas avaliações os conhecimentos recebidos visando sua aprovação. O professor questiona-se sobre o que ensinar ao aluno, para a formação de um profissional competente no exercício de uma determinada profissão.

Colocar a aprendizagem do aluno como objetivo central do processo formativo, é repensar o fazer docente revendo o paradigma que o sustenta, propondo outro onde a ênfase recaia sobre o aprender. No processo de aprendizagem o aluno é o centro do processo formativo, o docente questiona-se como poderá conduzir sua aula para que o aluno aprenda, utilizando de técnicas que favorecerão o aprender, a avaliação servirá como diagnóstico para fomentar modificações na prática docente visando à aprendizagem significativa do aluno.

A esse respeito, Abreu e Masetto (1980) enfatizam alguns princípios comuns de aprendizagem: 1) A aprendizagem precisa ser significativa para o aluno, precisa envolvê-lo como pessoa em sua totalidade. 2) A aprendizagem é um processo pessoal, envolve modificações de comportamento. 3) A aprendizagem visa objetivos significativos para o aluno, podendo ser concretamente atingidos. 4) A aprendizagem é um processo contínuo, precisa ser acompanhada de *feedback*, possibilitando ao aluno e ao professor corrigir a aprendizagem, atingindo os objetivos propostos. 5) A aprendizagem precisa se pautar em um bom relacionamento interpessoal entre os agentes participantes professor-aluno e aluno-aluno.

Ressalta Masetto (2003, p. 36. Grifo do autor), quando

[...] falamos em *aprender*, entendemos buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Todas as atividades que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Elas estão centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda

O professor é o profissional responsável pela formação de sujeitos críticos no exercício de sua cidadania, membros ativos de uma organização social e profissionais competentes no desempenho de suas atividades profissionais (MASETTO, 1998). Conforme Marques e Fávero (2012), a função do professor universitário não está restrita à tarefa de ensinar, seu papel é “formar pessoas”, preparando-as para a vida. Quando no exercício de suas funções docentes, o professor atua de forma

amadora num processo de ensino, não possibilita uma experiência de aprendizagem significativa a seus alunos e o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício de uma profissão.

Ainda para Masetto (1998, p.12. Grifo do autor):

[...] não se tem consciência *na prática* de que *a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação* e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassador de conhecimento, esse papel realmente está em crise e, já há algum tempo, ultrapassado.

O exercício da docência universitária tem como objetivo a formação do aluno para o exercício de sua cidadania e a atividade competente de uma profissão, assume fundamental importância assim o papel do professor como motivador da aprendizagem significativa, compreendendo a universidade como local de encontro de saberes entre professores e alunos, que “[...] constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis *ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores*” (MASETTO, 1998, p. 14). Ainda para Masetto (1998, p. 14), a universidade “É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais”. É neste espaço que o professor passa a atuar, apontando para transformações em relação à formação de profissionais e à prática docente.

Ainda há necessidade de destacar que a ênfase neste novo paradigma provoca transformações nos papéis dos participantes do processo, o aluno é o agente principal responsável pela sua aprendizagem; o professor verá transformado seu papel como transmissor de conhecimentos, para o de orientador do processo de aprendizagem de seus alunos. Conforme Marques e Fávero (2012, p. 7), “[...] não cabe ao docente transmitir conteúdos acabados, mas sim, oportunizar aos seus alunos que estes possam construir e, também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito plural dotado de valores e crenças, sendo seres participativos desse processo”. A aprendizagem, como a concebemos, deve fazer sentido para o aluno, nesta perspectiva o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem. Seu papel é o de auxiliar o aprendiz em seu processo formativo e na construção de sua autonomia intelectual.

Conforme Masetto (2003), ao falarmos de aprendizagem, concebemos um processo de formação e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade,

abarcando diversos aspectos.

O desenvolvimento das capacidades intelectuais de refletir, criticar, argumentar, pensar, descobrir, acessar, criar, imaginar, produzir conhecimentos e generalizar. Dar sentido pessoal ao conhecimento que se possui e o que se adquire, ressignificando o conhecimento pela prática da pesquisa. Desenvolvendo um saber interdisciplinar, integrando conhecimentos de áreas específicas, voltada para a apropriação e reelaboração significativa do conhecimento e autonomia na resolução de problemas com criatividade.

O desenvolvimento na área afetivo-emocional envolve autoconhecimento, sobre seus limites e potencialidades para agir. O desenvolvimento de habilidades abrange os conhecimentos adquiridos com as experiências formativas no ensino superior: trabalhar em equipe, dialogar com outros profissionais para realizar projetos em conjunto, realizar pesquisas, buscar informações para resolver problemas, cabe resaltar que as habilidades profissionais para o exercício da profissão devem ser debatidas para que se possam modifica-la em razão as exigência profissionais. O aspecto central do processo de formação do profissional está na aprendizagem de atitudes e valores, na valorização da capacidade de empatia, colaboração e trabalho em equipe.

Concordamos com Abreu e Masetto (1980, p. 6) ao afirmar que “Nossa opção é pela aprendizagem, e julgamos de suma importância que nós, professores de nível superior, nos questionemos sobre nossa participação na criação e organização da aprendizagem de nossos alunos”. Compreendemos o papel do professor universitário como o de facilitador da aprendizagem significativa do aluno no processo de formação autônoma de um profissional competente, cidadão atuante, precisamos discutir com eles sobre seu fazer profissional, ao atuar na sociedade contemporânea posicionando-se diante da realidade social em constante processo de mudanças, valorizando o conhecimento, a cooperação, a solidariedade e a criatividade para atuar em sociedade de forma crítica.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novas demandas nos tempos atuais são impostas a universidade, como instituição educadora e, a docência universitária passa a ser vista em toda a sua complexidade e especificidade, o que nos remeterá as exigências de formação pedagógica e ao desenvolvimento de competências próprias, na perspectiva de qualificar o ato educativo. Reconhecendo a tarefa do professor como a de desenvolver, no aluno, habilidades de investigação, o senso crítico, a inventividade e a criatividade na perspectiva de uma formação autônoma (VALENTE; VIANA, 2010).

A essência de nossa reflexão considerando a complexidade da prática educativa incide sobre o processo formativo do professor e a apropriação de competências para gerar aprendizagens significativas ao envolver os estudantes, no processo de aprendizagem. Nossa tese está diretamente ligada a uma formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior como processo pessoal, de valorização da reflexão coletiva sobre os pressupostos técnico-pedagógicos da prática educativa, no desenvolvimento de sua identidade profissional. A formação como processo que capacite o professor para o desempenho competente de suas funções formativas, compreende a necessidade de iniciativas no âmbito das políticas públicas para a organização de um programa de formação visando a qualidade da educação superior.

Reconhecer a complexidade e a exigência de competências para a docência remete-nos a questão da profissionalidade docente. Os professores universitários precisam identificar como profissionais docentes. A profissão refere-se a construção coletiva, dos atores sociais, os professores universitários, calcada sobre bases de um saber profissional que se desenvolve pela prática investigativa sobre o fazer docente. Temos a convicção que este debate em torno da formação docente não se esgota, com este escrito, há a necessidade de se ampliar a discussão em torno da identidade profissional do professor universitário ao atuar num processo de aprendizagem. Refletindo sobre este contexto, o professor ao atuar sob o paradigma da aprendizagem precisa estar atento para o novo perfil de profissional que deseja formar, lembrando que nossa função é formar pessoas, e não somente profissionais.

Essas proposições não esgotam o campo de reflexão, somente conferem a docência um caráter de maior complexidade para seu exercício, quando nos propomos a atuar sob o paradigma da aprendizagem. Conduzem a necessidade de constituírem espaços permanentes de diálogo e reflexão sobre os limites e desafios à formação profissional docente diante ao processo de formação autônoma do aluno.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia Teixeira de.; Masetto, Marcos T. **Ensino e Aprendizagem**. In: _____. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.

MARQUES, Marta.; FÁVERO, Altair Alberto. **A docência na educação superior: do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem**. ENDIPE/UNICAMP, Campinas, p.1-12, jul. 2012. Disponível em:<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2160d.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

MASETTO, Marcos. **Docência universitária: repensando a aula**. In: TEODORO, António.; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

_____. **Docente de ensino superior atuando num processo de ensino ou de aprendizagem?**
In:_____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade de docente.**
In:_____. **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** *Revista Nuances: estudos sobre a Educação. Presidente Prudente*, v. 3. n. 3. p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SOARES, Sandra Regina.; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti.; VIANA, Ligia de Oliveira. **O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: Um olhar reflexivo sobre esta prática.** *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista* v. 6, n. 9, p. 209-226, jul./dez. 2010. Disponível em:< <http://ccs.ufes.br/sites/ccs.ufes.br/files/O%20Ensino%20De%20N%C3%ADvel%20Superior...%20Um%20Olhar%20Reflexivo.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência Universitária na Educação Superior.** INEP, Brasília, p. 1-11, dez. 2005. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/23711/mod_resource/content/1/Docencia_Universitaria_na_Educacao_Superior.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

_____. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência.** *Revista Diálogo Educativo, Curitiba*, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em:< <http://ldaconsultoria.com.br/wp-content/uploads/2015/10/VEIGA-Formacao-de-professores-para-a-Educacao-Superior-e-a-diversidade-da-docencia-2014.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

ADAPTAÇÃO DOS PRIMEIROANISTAS À UNIVERSIDADE

Data de aceite: 02/12/2018

Cassandra Catarina Gonçalves Mineiro

Universidade Estadual de Montes Claros/
UNIMONTES

Montes Claros – Minas Gerais

RESUMO: As questões que envolvem a adaptação acadêmica dos estudantes ingressantes ao Ensino Superior, são hoje pouco investigadas no Brasil, motivo pelo qual fez gerar esta investigação que pretende ser um contributo nesse sentido, tendo como foco de análise as representações dos estudantes, nas dimensões da sua adaptação acadêmica, uma vez que se reconhecem as Universidades como contextos privilegiados de desenvolvimento discente. Logo, o objetivo deste estudo visa compreender as experiências dos estudantes ingressantes, dos cursos de graduação da Universidade, a partir das suas percepções, em que a investigação abrangeu as formas de organização do ensino, trabalho desenvolvido pelos professores/ aprendizagem do estudante, avaliação na universidade, assim como estruturas e serviços do contexto real da universidade, local onde decorre a adaptação dos jovens. Ao abordar a forma de adaptação

dos estudantes ingressantes, a investigação envolveu o ensino superior na universidade pública, os perfis sociodemográficos e averiguação exploratória contextual, que favoreceram conhecer algumas das dificuldades de adaptação dos estudantes, contribuindo na construção deste estudo. A parte empírica deste trabalho, voltada ao principal objetivo desta investigação, permitiu-nos visualizar a realidade na adaptação dos estudantes primeiroanistas conduzindo-nos a propostas direcionadas à adaptação e ao sucesso acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes primeiroanistas, Representações. Adaptação.

ADAPTATION OF PRIERANIST TO UNIVERSITY

ABSTRACT: The issues involving the academic adaptation of students entering Higher Education are currently little investigated in Brazil, which is why it has generated this research that aims to be a contribution in this regard, focusing on the analysis of the students' representations, in the dimensions of their academic adaptation, since the Universities are recognized as privileged contexts of students development. Therefore, the aim of this study is to understand the experiences of freshman students, University

undergraduate courses, from their perceptions, where research covered forms of teaching organization, teacher work/student learning, university assessment, as well as structures and services in the real context of the university, where young people adapt. In addressing the adaptation of new students, the research involved higher education in the public university, sociodemographic profiles and contextual exploratory inquiry, that favored to know some of the difficulties of adaptation of the students, contributing in the construction of this study. The empirical part of this work, focused on the main objective of this investigation, allowed us to visualize the reality in the adaptation of first year students leading us to proposals directed to adaptation and academic success.

KEYWORDS: First year students. Representations. Adaptation.

1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda a problemática da adaptação na universidade do Norte de Minas Gerais mediante pesquisa realizada através de entrevistas e de questionário, pesquisa esta com investigação a 200 estudantes iniciantes de vários cursos da graduação, da licenciatura e do bacharelado. A investigação incidiu sobre os cursos das licenciaturas devido a inquietações destes estudantes, em especial dos primeiroanistas, por apresentarem sua maneira de ver, sentir e perceber o contexto universitário. A metodologia utilizada envolveu o estudo de caso, com as técnicas da entrevista e questionário aplicados em horários combinados, em salas de aulas, após horário das aulas e na sala de pesquisa da Universidade.

A preocupação maior, nesse trabalho, nos fez concentrarmos nos jovens, com quem trabalhamos e iremos trabalhar na Universidade, uma vez que eles são o fermento de nossa sociedade, em todos os fatos e acontecimentos passados e atuais, em que através deles é que surgem as mudanças e alterações sociais, radicais e profundas. E são essas aspirações e expectativas dos jovens, em querer avançar em seus conhecimentos, bem como em rever uma sociedade capitalista como a nossa, é que seu ingresso, bem como o do adulto na universidade constitui uma das visões norteadoras, de maneira a conduzir um estudo de como a universidade apresenta seu contexto acadêmico a essa clientela. Esta investigação pretendeu contribuir no aperfeiçoamento da visão crítica das deficiências estruturais, que muitas vezes transformam o que acontece no presente em problemas futuros (ALMEIDA et al, 2003).

Segundo a LDBEN 9394/96 em seu capítulo IV, Da Educação Superior, art. 43 - “A educação superior tem por finalidade: ...II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Seguramente, a LDBEN 9394/96 define sobre as

responsabilidades de formação e de inserção social do jovem estudante, o que conseqüentemente implica uma responsabilidade maior das Instituições de Ensino Superior em favorecer ambiente de adaptação ao estudante. Baseando-nos nessas afirmações da legislação, com estudo voltado ao ensino superior, defendemos a relevância dessa temática, que irá colaborar para um futuro melhor.

Entrar para o ensino superior, ao jovem vindo do ensino médio, representa uma série de mudanças em sua vida de estudante, em um ritmo diferente, no qual terá de contar com suas próprias características de desenvolvimento e com os apoios desse novo contexto. Ao sentir-se fora de casa, e com autonomia (ou não) para responder às exigências sociais dessa nova realidade, faz com que enfrente situações de dificuldades advindas dessa transição. Isso poderá refletir, em alguns estudantes, níveis moderados de *stress* ou, em outros, estados de crise adaptativa. Diante disso, o estudante às vezes se sente "perdido", ao lidar com esse novo contexto acadêmico, em que procura vivenciar cada situação como nova. Nessa mudança estrutural, presumimos recomposições sociais que aos poucos deverão ocorrer. Assim, os mecanismos adaptativos de cada jovem se refletem com diferenciação, ou seja, conforme seu nível de maturidade psicológica.

Essa proposta advém não só da constatação de uma lacuna nessa área, como também de uma trajetória pessoal em buscarmos identificar a realidade vivida pelos estudantes universitários numa visão mais consistente sobre o tema, por meio de suas percepções e representações estudantis, ao verificarmos estar ainda o nosso país com escassez de investigações nessa área. Mediante a representação dos estudantes da educação superior, se tornou possível nos envolvermos com essa temática, como forma de colaborar no desenvolvimento de medidas promotoras de sucesso e para os resultados de uma real inclusão dos estudantes no contexto científico, a fim de que possamos assegurar as condições de desenvolverem competências e habilidades em âmbito acadêmico.

Normalmente, supomos que os estudantes primeiroanistas, dado o nível de desenvolvimento esperado, serão capazes de gerir, por si próprios, os desafios com os quais se deparam. No entanto, os objetivos de desenvolvimento dos estudantes não aparecem devidamente explicitados nas práticas das instituições de ensino superior, mas, sim, em âmbito de desenvolvimento pessoal do estudante, e isso pode ser considerado como um indicador importante em sua adaptação universitária. Ao buscarmos nas representações dos estudantes as dificuldades de adaptação a partir de suas percepções, o que constituiu o principal objetivo desta investigação, ao mesmo tempo procuramos verificar mudanças que poderiam ocorrer para facilitar sua vida estudantil. Desse objetivo principal foram traçados os objetivos específicos, e, para alcançá-los, fomos delineando em: 1. Ensino superior na universidade pública; 2. Perfis sócio-demográficos dos estudantes;

3. Representação da Universidade pelos estudantes; 4. Mudanças que poderiam ocorrer na universidade; 5. Resultados e discussões; 6. Considerações Finais.

2 | ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

O ensino superior na universidade pública vive momentos de grande desafio, recebendo atualmente enorme quantidade e diversidade de alunos. Esse novo público traz outras expectativas e impõem outras exigências à universidade e ao ensino, o que nem sempre é devidamente atendido pelos professores e serviços, exigindo políticas efetivas de igualdade de oportunidades, direcionadas não apenas ao momento do acesso, mas, sobretudo estendendo-se à frequência e ao sucesso acadêmico.

Ferreira, Almeida e Soares (2001), no trabalho sobre a adaptação do estudante do primeiro ano na universidade e no curso frequentado, adotam uma perspectiva desenvolvimentista, que poderá vir a ser enquadrada nas práticas universitárias, tendo em vista, inicialmente, o estudo da influência dos contextos de vida, no desenvolvimento psico-social e no sucesso acadêmico desses jovens. Propõem, como objetivo, analisar as vivências acadêmicas, procurando avaliar as dimensões pessoais, interpessoais e contextuais da adaptação e do sucesso acadêmico. Esses investigadores apresentam em sua discussão:

Em nossa opinião, a educação universitária deve promover o desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais. Estas competências devem ser promovidas através de actividades curriculares e extracurriculares, tendo em vista a preparação dos alunos para a vida activa, considerando as coordenadas histórico-sócio-culturais e geográficas em que vivem (FERREIRA et al, 2001, p. 8).

Além dessa opinião, os autores continuam a evidenciar, nesse mesmo sentido, que a universidade deve encarar o “sucesso acadêmico dos seus estudantes para além dos resultados obtidos em cada disciplina, devendo tomar isso em consideração desde o primeiro ano dos seus cursos” (FERREIRA et al, 2001, p. 8). Esses mesmos autores enfatizam que reduzir o sucesso acadêmico dos estudantes à suas classificações curriculares resulta, muitas vezes, em desenvolver apenas competências nos alunos em reproduzir informação, o que conduz a enfatizar pouco sua preparação para que possam, no futuro, inserirem-se em ambientes profissionais e sociais. Sendo assim, esses autores nos direcionam a iniciarmos com o sóciodemográfico dos estudantes, como base para conhecimento individual e imprescindível na condução de sua formação.

3 | PERFIS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS ESTUDANTES.

Na especificação dos estudantes, quanto ao sexo, evidenciamos uma expressiva presença feminina na maioria dos cursos universitários, refletindo um processo de feminização da população estudantil, fenômeno que vem se avolumando nas universidades brasileiras. A dominância das jovens no conjunto dessa amostra constitui um dos elementos mais marcantes nesse processo de feminização, configurando-se no universo destes estudantes evidente constatação sobre a predominância de 60% das estudantes femininas e de 40% dos estudantes masculinos.

Essa diferenciação pouco aparece ao considerarmos a distribuição segundo a idade, se observarmos uma equiparação entre os dois sexos. No conjunto, verificamos serem alguns rapazes jovens, e outros com representação etária um pouco mais avançada (os dois sexos se distribuem quase que nas mesmas idades, porém os de mais idade são todos do sexo masculino). Talvez possamos ver aqui a existência de diferenciação mais reforçada ao considerarmos, com relação à escolarização, devido ao fato de se articular sexo/idade, de modo a possibilitar o reflexo de trajetórias de sucesso mais acentuada nas jovens estudantes em seu percurso anterior de escolarização, tanto no ensino fundamental como no médio.

Verificamos que, por escala etária, a grande concentração correspondeu às idades de 17 e 18 anos, evidenciando, quanto a esse indicador, presença significativa de uma população de jovens a buscar pelo ensino superior. Um aspecto que certamente não é alheio à maioria que ascende a esse tipo de ensino é a consciência de ter um percurso escolar menos elitista, porém correspondendo ao aumento das oportunidades futuras da vida social, ou seja, a profissão.

Essas dimensões básicas de caracterização sócio-demográfica dos estudantes da licenciatura e do bacharelado, reportadas ao sexo e idade, nos esclarecem sobre o público que temos em nossas universidades, com informações sobre alguns aspectos de suas condições sociais. No entanto, para adequarmos seu significado social, necessário se faz não as considerarmos isoladamente, porém como indicadores, dentro de um sistema de propriedades caracterizadoras (espaço social, posições sociais) de cada indivíduo ou grupo. Para tanto, evidenciamos analisar sobre as habilitações e profissões dos estudantes. Nesta análise das habilitações dos estudantes, pudemos observar que apenas um estudante é habilitado e atuando na profissão. Alguns jovens, mesmo sem habilitação específica, já exercem profissões mais simples, demonstrando, desde cedo, um enfrentamento da seletividade social no acesso profissional e, uma maioria de jovens sem iniciar, ainda, no mercado de trabalho.

Frente a esse postulado, pudemos verificar o início da luta dos jovens

estudantes com desigualdades de recursos, que dão à estrutura do espaço social sua configuração básica, a qual podemos pressupor ainda ser caracterizada pela necessidade de um curso superior que irá favorecer suas condições sociais de existência.

4 | REPRESENTAÇÕES DA UNIVERSIDADE PELOS ESTUDANTES

As representações são formas de conhecimento cotidiano, de senso comum, diferentes do conhecimento científico ou acadêmico. São nomeadas por Moscovici de “teorias, ‘ciências coletivas’ sui generis, destinadas à interpretação e elaboração do real” (MOSCOVICI, 2011, p. 50). E para melhor entendermos, sobre as representações da universidade pelos estudantes, tomamos como referência as variáveis: formas de organização do ensino superior, trabalho desenvolvido pelo professor/aprendizagem do estudante, avaliação na universidade e estruturas e serviços. Essas variáveis permitiu-nos identificar algumas irregularidades, as quais fornecem indicações relevantes, voltadas às práticas pedagógicas, às estruturas e serviços oferecidos pela universidade, a que são submetidos os estudantes, focando também o início de suas trajetórias de vida acadêmica, o que evidenciou como está ocorrendo a adaptação universitária, de acordo ao que se segue.

4.1 Formas de organização do ensino superior

As formas de organização do ensino superior funcionam com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional que atuam na produção das ideias, modos de agir, práticas profissionais dos professores; e de outro, os professores são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão. Há, portanto, uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional do ensino.

Diante disso, as representações dos estudantes, designando ideias e concepções que fazem sobre essa realidade, demonstraram sua percepção na organização do ensino, considerando a estrutura e a dinâmica organizacional com boa aceitação, pelos estudantes, nos modos de agir e práticas profissionais dos professores. Sendo assim, o predomínio maior das falas dos estudantes incidiu serem as práticas profissionais dos professores voltadas ao ensino organizado em vasto campo de conhecimentos, proporcionando aprendizagens na construção e produção de novos conhecimentos, incluindo a pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, importa assinalar que, sendo maioria, os estudantes oriundos de meios sociais menos elevados, tanto culturais como profissionais, a passagem pela

universidade significa uma aquisição elevada de conhecimentos na área científica, que permite conquista de posição social acoplada à possibilidade futura de posição profissional mais qualificada.

“A universidade, além do conhecimento, favorece uma base de qualificação ao estudante, proporcionando-lhe o ingresso nas empresas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da região” (afirmação de estudante do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis). Essa percepção, particularmente significativa, reflete, em parte, a formação do curso frequentado, em que os estudantes visualizam, no curso, uma preparação para a vida social, em consonância com as formas de organização do ensino e os significados específicos que representam para eles o trabalho e a profissão qualificados.

Enfim, o conjunto de estudantes das licenciaturas e bacharelado, a forma como pensam a organização do ensino, como reinterpretem seu contexto e preveem positivamente seus destinos sociais é uma trajetória que envolve a organização do ensino superior, ou seja, trabalho do professor e aprendizagem do aluno.

4.2 Trabalho desenvolvido pelo professor/aprendizagem do estudante

Nesse início da vida estudantil, conhecer os contextos em que se formam suas opiniões permitiu-nos avaliar a presença e a importância do trabalho realizado pelos professores universitários direcionado à aprendizagem dos estudantes. Conhecer o trabalho dos docentes mediante as opiniões e representações dos estudantes, são tomadas de posição que visam apenas o lado profissional e educacional, comprovando se houve aprendizagem.

Com as perguntas: O que você pensa dos seus professores? O que você pensa dos planos de ensino de seus professores? Como você vê sua aprendizagem? pretendemos identificar e avaliar diferentes níveis de formação e de opinião dos estudantes. Inicialmente, uma maioria dos estudantes elogia os professores, o trabalho que desenvolvem, sua competência e capacidade em transmitir o conteúdo em sala de aula. Mostraram-se satisfeitos por terem como professores: mestres e doutores. Outros estudantes consideram não obterem melhores aprendizagens devido a alguns professores não conseguirem transmitir o conteúdo, não permitindo que aprendam. Afirmam que poucos professores fazem restrição quanto a serem mais humanistas; alguns faltam às aulas; a forma como transmitem o conteúdo é muito técnica; tudo isso dificultando a aprendizagem dos estudantes.

Em Ezcurra (2005):

Así, por un lado algunos expresan juicios notablemente positivos sobre los docentes en su conjunto, cuyo desempeño es muy apreciado. En efecto, manifiestan que los profesores tienen muy buen trato, que facilitan las preguntas y, en general, la participación, que enseñan bien, que se ocupan del aprendizaje (EZCURRA, 2005, p. 128).

Essa autora argentina demonstra, em seu trabalho, a representação de alguns estudantes universitários que são favoráveis ao trabalho docente; porém, nem todos o são. Em nosso meio universitário, ocorre o mesmo, com a representação dos discentes. A maioria elogia o trabalho docente, há os que consideram o professor como formador e outros que afirmam que os professores não se preocupam com sua aprendizagem, o que não deixa de apontar divergência significativa. Mesmo sendo minoria, há estudantes que afirmaram não conhecerem os Planos de Ensino dos professores, para acompanhar o conteúdo ministrado por eles; e outros, além de não conhecerem os Planos de Ensino, não se relacionam bem com eles; o que vem acarretar em prejuízo na aprendizagem. Essas pontuações esclareceram que nem tudo está bem, porém, talvez por receio, por não querer denegrir a imagem dos professores, a maioria, sendo de menor poder aquisitivo, mais preocupada com seu futuro profissional, preferiu somente elogiar o trabalho docente, ao considerar que irão ser avaliados.

4.3 Avaliação na universidade

Sabemos que a avaliação na universidade acontece como processo constante nas atividades, entendida pelos estudantes como cobrança da sua aprendizagem, detenção e compreensão do aprendido, demonstração da sua criatividade e produção. Entendem que ao se submeter à avaliação, eles deverão conjugar sua parte teórica com a parte prática demonstrando seus saberes de acordo ao tipo de avaliação a que se submetem. Considerada dessa forma, os estudantes foram questionados sobre a avaliação com a pergunta: Você está satisfeito com os tipos de avaliação dos professores?

A maioria dos estudantes responderam sim e demonstraram satisfação com as avaliações usadas pelos professores - pontuando que, mesmo sendo rigorosas impulsionam os estudantes a se esforçarem mais e a terem mais responsabilidade, o que irá levá-los a melhorarem nos estudos. Afirmaram que os professores possuem diferentes formas de avaliar, oferecendo mais oportunidades em poder demonstrarem o que aprenderam. São tipos diferentes, porém, comuns: provas, avaliações individuais e grupais, seminários, conceitos a serem elaborados, pesquisas e produções, e questões de ordem prática sem envolver perguntas e respostas. Ao analisar essas falas e de acordo com as avaliações realizadas pelos estudantes, reportamo-nos a entender junto a afirmativa da Chueiri (2008), que a função da avaliação, como concepção classificatória, como instrumento de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se realmente houve aquisição de conhecimento pelo estudante. Diante dessa lógica, a posição do educador se direciona na coragem em assumir sua própria titularidade e autonomia, ao definir o que vale em avaliação.

Baseando-nos na afirmativa da autora e nas falas dos estudantes percebemos que as avaliações ainda se realizam, em sua maioria, como instrumento de classificação e regulação do desempenho do acadêmico, ainda com pouco alcance da concepção qualitativa. Tudo indica que, segundo Mendes (2005), o diálogo, na metodologia do trabalho é condição fundamental, no sentido de melhoras, em que professores e estudantes devem, além de registrarem suas observações e impressões quanto a avaliação, deverão expô-las, no sentido de indicar propostas ou ajustes, a fim de sanar as dificuldades detectadas. E, em se tratando de avaliação, os estudantes deverão contar com a estrutura de apoio universitário.

4.4 Estrutura de apoio universitário na representação dos estudantes

Ao nos referirmos à estrutura de apoio universitário, consideramos os espaços de convívio dos estudantes, ou seja, a utilização da biblioteca, internet e laboratórios da universidade, possibilitando conhecer, através da representação dos estudantes, a atuação desses serviços. Nessa medida, tentamos averiguar, mediante uma análise integrada dessas variáveis, o posicionamento dos estudantes da licenciatura e bacharelado em relação à realidade percebida por eles.

4.4.1 Biblioteca da universidade

No que diz respeito a suas representações e valores, com relação à biblioteca, 20% dos estudantes mostraram aspectos positivos, afirmando ser a biblioteca ótima, organizada e com praticidade ao usuário, sendo informatizada e é o local que mais admiram. *“Prédio confortável, encontro tudo lá e estou muito satisfeita”* (fala da estudante do curso de Letras/Português).

Nessa mesma representação, houve a apresentação de um resultado que se contrapõe ao anterior, com uma amostra representativa de 80% de estudantes insatisfeitos com a biblioteca, afirmando ser muito carente, com poucos livros para muitos estudantes, sendo necessário fotocopiar os livros. Além do mais afirmam que a biblioteca não possui livros atualizados em quantidade suficiente para atender a demanda; os atualizados são poucos e, sendo poucos, são também utilizados por vários cursos.

Em relação a essa afirmativa, consideramos esclarecedor buscar no Regimento Geral da Universidade, no Art. 44, “Compete à Diretoria de Documentação e Informações: ...II. Planejar, organizar, coordenar e controlar o desempenho da Biblioteca e serviços subordinados”(p.12).

Diante desse artigo, percebemos estar essa legislação em desacordo com a realidade constatada, suscitando a preocupação com esse tipo de questão, por parte da maioria dos estudantes, à margem do aproveitamento da biblioteca, ocasionando

quebra do princípio da igualdade de oportunidades aos estudantes, entendendo que as diferenças de qualificação iniciam aqui, mediante o poder aquisitivo de alguns acadêmicos, na compra de livros. A maioria não detém esse poder, mas, em se tratando de instituição pública, pareceu-nos constituir um princípio secundário, ainda que importante ao ser oferecido a esse tipo de população.

4.4.2 *Internet e laboratórios da universidade*

Quanto à utilização da internet na universidade, 40% dos usuários manifestaram-se satisfeitos em poder utilizar a internet, disponibilizada aos estudantes que já possuem seu próprio *notebook*. Há 35% de estudantes que declararam haver utilizado somente uma vez o laboratório de informática, por serem poucos os computadores do laboratório, afirmando ainda ser lenta a internet, por isso poucos retornam; e outros 23% estudantes não conseguiram obter acesso à internet; também há os 2% de estudantes que não usam, não sabem usar, mas sabem que é necessário fazer o curso básico de computação.

O não funcionamento dos laboratórios, específicos para cada curso, ocasionou também insatisfação aos estudantes, afirmando faltar materiais, não há manutenção nos equipamentos existentes e, mesmo assim, alguns deles ainda funcionam precariamente.

Esse conjunto de dados, tão expressivos, justificam o fato de os jovens se sentirem prejudicados, por não poderem usar os computadores, com conexão à internet, uma vez que a universidade oferece quantidade insuficiente. Um agravante ainda maior consiste no fato de 2% dos estudantes não saberem usar o computador, com pretensão a fazer um curso de computação. Isso configura uma trajetória educacional estacionária, não somente dos que não sabem, mas também há o agravante dos 58% que sabem, porém são impedidos de fazerem o uso virtual, por serem poucos os computadores existentes nos laboratórios de informática da universidade.

Diante do exposto, busca-se respaldo na legislação específica da Instituição, mediante o Estatuto da Universidade, Art. 4º - “Para consecução de sua finalidade, a Universidade tem como objetivos: ... III. Incentivar a comunidade no desenvolvimento da pesquisa e da produção científica;”(p. 2).

Primeiramente vamos entender que dessa comunidade os discentes fazem parte, e são orientados na realização de pesquisas, com produções; sendo um dos quesitos fundamentais da pesquisa a utilização da internet e do laboratório. Esse Estatuto, valorizando a pesquisa e a produção, em um sistema sensível aos problemas sociais, tende a concordar com o critério de justiça social, que pretende, ainda, valorizar a atuação dos discentes, porém lhes oferece pouco suporte *on-line*

e laboratorial, para o desenvolvimento na pesquisa, criação e produção, em âmbito universitário. Diante disso, evidencia-se que possam ocorrer mudanças, mas quais?

5 | MUDANÇAS QUE PODERIAM OCORRER NA UNIVERSIDADE

As primeiras mudanças que poderiam ocorrer, conforme a representação dos estudantes, seria na parte de relacionamento docentes/discentes. Os estudantes opinaram que deveria haver mais interação, entre eles e os professores, para que não haja interferência na aprendizagem. Também nas falas dos estudantes percebemos que as avaliações, em sua maioria, se realizam como instrumento de classificação e regulação do desempenho do acadêmico, ainda com pouco alcance da concepção qualitativa.

Em se tratando ainda de mudanças que poderiam ocorrer, a maioria dos estudantes apontou a necessidade de aquisição de mais livros para a Biblioteca, de acesso à Internet, de manutenção dos laboratórios, e de maior divulgação, por meio dos professores, dos projetos de pesquisa, para que possam participar mais. Ao retomarem essas possibilidades, o presente trabalho dá-nos indicações das maiores porcentagens de insatisfação acadêmica que se apresentam em dois itens: um com 80 % em relação à biblioteca; outro relativo à internet e laboratórios, com 60%.

Durante a realização da pesquisa, percebemos certa timidez na maioria dos estudantes, talvez por sua origem, com receio de usarem sua representação e se prejudicarem no futuro, uma vez que a universidade, para eles, representa um grande avanço em seu futuro profissional. Contudo, observamos que a maioria desses estudantes demonstraram formas desejáveis de organização social, em que as oportunidades de vida e o reconhecimento social não sejam determinados por diferenças de condição social, mas, sim, por igualdade de oportunidades. Isso favorece a verificar resultados e discussões.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Além de um nível de exigência acadêmica com o qual não estavam acostumados, os participantes desta pesquisa não descreveram estas experiências, em geral, como situações com as quais não conseguissem lidar ou tolerar, embora tenham sido referidos sentimentos de solidão, de insatisfação com alguns professores, e com o não funcionamento dos serviços da universidade. Assim sendo, as experiências relatadas parecem refletir, em seu conjunto, um leque de possibilidades que são mais ou menos comuns à maioria dos estudantes universitários, em que observamos ser o ingresso na universidade composto de uma série de mudanças de caráter mais

pessoal aos estudantes.

De um modo geral, os resultados deste estudo indicam que a adaptação à universidade entre primeiroanistas depende de muitos fatores, sendo que alguns deles não estão ligados diretamente ao contexto acadêmico, como o fato de o estudante morar com a família ou não. Apesar disso, o contexto universitário tem um papel importante a desempenhar no processo de adaptação à universidade. É essencial, no início do curso, além de prover informações de qualidade aos ingressantes relativas à vida acadêmica, dar também apoio efetivo através de um setor que possa proporcionar ao aluno usufruir corretamente, e sem dificuldades, dos benefícios que a universidade oferece, especialmente nas primeiras semanas, após o ingresso (por exemplo: apoio psicológico, obtenção de documentos, procedimentos de matrícula, uso de bibliotecas, restaurante universitário, localização das unidades e serviços, normas da instituição, etc).

Os resultados e discussões aqui apresentados nos mostraram, na representação e percepção dos estudantes, algumas das dificuldades de adaptação. Por serem iniciantes e jovens, com maioria feminina, notadamente de origens sociais mais carentes, confirmam que, apesar de tudo, ainda há luta por uma adaptação na universidade.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos o quadro geral deste artigo, as principais representações apontadas pelos estudantes da licenciatura e bacharelado sinalizaram para uma realidade que, ao lutar se consegue a adaptação na universidade, uma vez que vale a pena registrar ser a maioria de estudantes jovens em idade e quase toda ela feminina, pressupondo estarem saindo do ensino médio e ingressando em um ambiente diferente, porém promissor.

Por ser essa pesquisa limitada a alguns cursos, não nos permitiu poder caracterizar situações de pré-abandono de curso. De toda forma, novas pesquisas são necessárias para explorar de modo mais aprofundado esse aspecto, como também os aspectos envolvidos na adaptação à universidade evidenciados neste estudo. O fato da maioria dos entrevistados não haver relatado insatisfação ou dificuldades acentuadas, talvez numa próxima pesquisa criem coragem, mesmo sendo de origem carente, mas sua fala irá melhorar o ambiente a outros estudantes que virão, sabendo que o ingresso na universidade é o início de ascensão social. Contudo, é muito provável que existam situações de desadaptação severa entre os estudantes, requerendo futuros estudos que poderão buscar descrever a severidade de alguns problemas de adaptação que porventura existam, tais como: depressão, solidão, stress entre outros, buscando compreender aspectos específicos, pessoais

e contextuais, que venham a dificultar adaptação à universidade.

De uma maneira geral, os pontos negativos apresentados, tanto os que se referem à instituição, como aos professores, a avaliação e serviços acadêmicos, mesmo se tratando de minoria, são inferenciais, pois descrevem autopercepções de realidades pessoais, e que deverão ser consideradas, independentemente das características de cada estudante, considerando que algumas variáveis do contexto acadêmico são suficientemente importantes por si próprias.

Em particular, esses resultados nos trazem alguns elementos inovadores, contestando a idéia de que nem tudo estaria transcorrendo da melhor forma possível, o que nos leva a ir mais além, em querer propor, através deste estudo, alternativas, ações e/ou estratégias com participação de representantes docentes/discentes. Há que considerarmos que, em outras universidades, já existe o “Atendimento Psicossocial” (FERREIRA, ALMEIDA e SOARES, 2001) aos estudantes iniciantes, como medida promotora de sucesso, visando mais especificamente à adaptação e apoio aos jovens ingressantes e às suas necessidades acadêmicas iniciais. Nessa perspectiva, situamos o direcionar alternativas, ações e/ou estratégias com participação de representantes acadêmicos, no intuito de elaborar planos, programas e/ou projetos em colaboração com um grupo de professores, priorizando as necessidades mais prementes, evocadas pelas representações dos discentes iniciantes. Diante disso, ao organizarmos um trabalho universitário, devemos ter, como ponto de partida, o atendimento aos discentes iniciantes o que irá favorecer o crescimento, sucesso e adaptação dos estudantes primeiroanistas.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, João F. et al (org.), *Diversidade na Universidade: um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta Editora, 2003. 266 p.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CHUEIRI, Mary Stela F. *Concepções sobre Avaliação Escolar*. Estudos em Avaliação Educacional. Belo Horizonte-MG, v.19, n. 39, jun/abr, 2008, Disponível em: <<http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/AVALIACAO.pdf>> Acesso em 19 out. 2014.

Estatuto. *Legislação da Universidade*. Disponível na Coordenação de Cursos do CCH – Campus sede da UNIMONTES – Montes Claros – MG, 2004.

EZCURRA, Ana M. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*. Buenos Aires: Editorial-IDEAS, XXVII, 107, 118-13, 26 out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>> Acesso em 22 abr. 2013.

FERREIRA, Joaquim A.; ALMEIDA, Leandro S. & SOARES, Ana P. *Adaptação Acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso*. *PsicoUSF*, v. 6, n. 1. Jan/

Mar 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/12082>> Acesso em 15 mar. 2014.

MENDES, Olenir M. Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma P. A. e NAVES, Marisa L. P.(org.) Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 180-200

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em Psicologia Social. Brasil: Vozes (trad. Pedrinho A. Guareschi) 2011. 404 p.

Regimento Geral. *Legislação da Universidade*. Disponível na Coordenação de Cursos do CCH – Campus sede – Montes Claros – MG, (Aprovado em 20/12/1999).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A LUZ DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

Data de aceite: 02/12/2018

Vialana Ester Salatino

Universidade de Caxias do Sul, Doutoranda do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Bolsista de taxas PROSUC/ CAPES, Docente da Área de Conhecimento de Humanidades da UCS
Caxias do Sul – RS

Andréia Morés

Universidade de Caxias do Sul, Orientadora do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Professora na Área do Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Caxias do Sul - RS

RESUMO: Neste artigo contempla-se um rastreamento teórico sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e Educação a Distância (EaD) – que foi publicado anteriormente pela AMPED SUL de 2018 - com base em Boaventura de Souza Santos, acerca da universidade do século XXI, nas epistemologias do Sul e na ecologia de saberes. O objetivo é compreender as demandas do cenário educativo superior atual que permeiam a avaliação da aprendizagem e a EaD, a partir da pesquisa de mestrado

“Práticas avaliativas na educação a distância no ensino superior”. A fundamentação teórica embasou-se Santos (2011, 2009, 2006 e 1998), Saul (2017,2015), Hoffmann (1997,1994), Dias Sobrinho (2008) entre outros. A metodologia envolveu a pesquisa bibliográfica (PAVIANI, 2009) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Considerando-se que o estudo é parcial, aponta-se, como resultado inicial, que a avaliação da aprendizagem pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem e que a demanda de formação universitária pode ser verificada nesse processo avaliativo, visando formar pessoas críticas, emancipadas, ou, então, perceber que se atendeu apenas a demanda mercadológica: formação com foco no trabalho, tanto no ensino superior presencial quanto na EaD.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Superior; Avaliação da Aprendizagem; Educação a Distância*

EVALUATION OF LEARNING IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION AND DISTANCE EDUCATION IN THE LIGHT OF 21ST CENTURY UNIVERSITY

ABSTRATCT: This paper contemplates a theoretical tracking on learning assessment in

the context of higher education and distance education (EaD) - which was previously published by AMPED SUL of 2018 - based on Boaventura de Souza Santos, about the 21st century university, in southern epistemologies and in the ecology of knowledges. The goal is to understand the demands of the current higher education scenario that permeate the assessment of learning and distance education, from the master's research "Evaluative practices in distance education in higher education". The theoretical foundation was based on Santos (2011, 2009, 2006 and 1998), Saul (2017, 2015), Hoffmann (1997, 1994), Dias Sobrinho (2008) and others. The methodology involved bibliographic research (PAVIANI, 2009) and content analysis (BARDIN, 2004). Considering that the study is partial, it is pointed out, as an initial result, that the assessment of learning can contribute to the teaching and learning processes and that the demand for university education can be verified in this evaluation process, aiming at forming critical people, emancipated, or else realize that only the market demand was met: job-focused training, both in face-to-face and higher education.

KEYWORDS: College education; Learning Assessment; Distance Education

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se um rastreamento teórico sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e Educação a Distância (EaD), com base nas transformações que a educação superior vem sofrendo, e devido à expansiva oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Para discutir essa temática se faz necessário refletir sobre as mudanças inseridas no conceito de universidade e acerca da avaliação na EaD, além da avaliação da aprendizagem em si. Portanto, entende-se que existem diferentes práticas de avaliação e que esse ato, em si, tende a despertar reflexão sobre o que é adequado ou não avaliar.

No processo de aprendizagem está inserida a avaliação cuja finalidade pressupõe a emancipação e a autonomia dos avaliados a partir dos conhecimentos por eles adquiridos. Refletir sobre isso é compreender concepções envolvidas, perceber processos e estabelecer boas práticas, e deve-se estar atento para não ser injusto ao avaliar.

Com base no exposto, estrutura-se o artigo a partir dos seguintes itens: contextualização sobre educação superior e universidade; explanação sobre o contexto avaliativo na educação superior e na educação a distância e, posteriormente, a conclusão do artigo.

2 | EDUCAÇÃO SUPERIOR SUBMETIDA AO CONCEITO DE UNIVERSIDADE

No presente estudo optou-se tomar por base as referências de Boaventura de Souza Santos (2011, 2009, 2006 e 1998) para fundamentar os princípios sobre educação superior e universidade, considerando-se o vasto conhecimento do autor sobre a temática investigada.

Cientes de que a educação superior contribui para a formação de cidadãos críticos, politizados, democráticos e participativos, na condição de sujeitos ativos e reflexivos, torna-se essencial pensar sobre a finalidade da universidade no século XXI, e sobre seu papel diante da formação do cidadão, do pesquisador por ela preparado e na qual atua. Isto porque as universidades contribuem para a formação das novas sociedades e, conseqüentemente, da história humana.

Os recursos financeiros para as universidades, centros universitários e outras instituições de ensino públicas são cada vez mais escassos e, por esse motivo, o governo destina parte de suas obrigações para com a universidade à iniciativa privada. Logo, “o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos” (SANTOS, 2011, p.20), e em muitos casos, representam a venda do conhecimento científico e tecnológico. Desse modo, o ciclo continua e a demanda de diferenças sociais causadas pela visão capitalista permanece em cena.

Nesse âmbito, estão as tecnologias, produzidas por meio do conhecimento científico e utilizadas no ensino. Com a inserção tecnológica e a internet, as universidades expandiram seu entorno, atingindo alunos até de outros países, o que lhes permite ultrapassar fronteiras sem sair de casa. E nessa abertura de mercado as possibilidades “incluem educação a distância, aprendizagem *on-line*, universidades virtuais” (SANTOS, 2011, p.23).

Esses fatos — abertura de mercado, tecnologias, universidades virtuais — contribuem, de alguma forma, para o crescimento acelerado do mercado do ensino superior. De um lado, as pessoas buscam formação para atender às exigências do mercado; de outro, as instituições de ensino buscam facilitar o acesso dos alunos, via tecnologias e oferta de EaD, a cursos com menor tempo de duração.

Sob essa mesma lógica, Santos (2011, p.29) enfatiza que “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante que seja socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.” E afirma que esse tipo de conhecimento moldou as universidades, e, inclusive, gerou uma mudança: a “passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário” (SANTOS, 2011, p. 30), explicitando que “o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade=indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento

mercantil” (SANTOS, 2011, p.30).

O termo pluriversitário refere-se à nova universidade, a qual continua com o foco em pesquisa e na produção de conhecimento científico válido, que também vão gerando desenvolvimento econômico. Para Santos (2011), o problema é não haver espaço para outro tipo de geração de conhecimento científico útil que não seja apenas o da geração de riqueza e de renda, mas que haja espaço também para a manutenção de culturas, desenvolvimento do ser humano e outras demandas vinculadas à qualidade da educação e à ecologia de saberes.

Com base nas epistemologias do Sul, a ecologia de saberes — que valoriza saberes diversificados e novos, os quais também podem vir de fora da universidade — tem o propósito de construção de novos saberes dentro da universidade, os quais possam ampliar o conhecimento e os saberes acadêmicos constituidores do conhecimento válido. Portanto, “a ecologia de saberes é um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2011, p. 57).

A ecologia de saberes, no entanto, entendida como “multiculturalismo emancipatório, parte do reconhecimento da presença de uma pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo” (SANTOS, 2006, p. 154). Essa forma de pensar combate a cultura única do saber que atenda exclusivamente a sociedade e ao mercado.

Segundo Santos (2006; 2009), “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2006, p. 137). E o autor corrobora ainda a ideia de que “não há epistemologias neutras” (SANTOS, 2009, p. 7), e define epistemologia como todo conhecimento cientificamente válido.

O conhecimento nem sempre é neutro, e a metodologia científica apresenta facilitadores e dificultadores. Já as epistemologias do Sul propõem valorização e respeito a conhecimentos que não são valorizados nas ciências, por vezes duras, inflexíveis, mas essa liberdade maior para considerar certos saberes não implica fazer qualquer coisa.

Tal relação está pautada na importância do conhecimento para a sociedade e o quanto ele não está distribuído de forma igualitária. Também sobre conceitos que seriam superiores, e outros considerados inferiores durante muitos anos, podem representar um tipo de conhecimento que foi suprimido, mas que não deixa de ser importante.

Nessa linha de pensamento, a Europa e o Norte da América representam as epistemologias do Norte, que impuseram sua forma de conhecimento como válida; as epistemologias do Sul são as formas de conhecimento dos demais países. E

mesmo com tal definição, considera-se que não há uma divisão completa, porque no Norte existiram grupos dominados “trabalhadores, mulheres, indígenas e afrodescendentes” (SANTOS, 2009, p. 13), e no Sul houve “pequenas europas, representadas por elites dominantes” (SANTOS, 2009, p. 13). Mesmo assim, esse autor traz a noção de epistemologias do Sul afirmando:

as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologias de saberes (SANTOS, 2006, p. 13).

Para explicar a distância entre as epistemologias do Norte e do Sul, o autor utiliza a noção de abismo. E a partir do termo abissal apresenta a divisão entre Norte e Sul, destacando a necessidade de uma epistemologia, com base na “ecologia dos saberes e na tradução intercultural” (SANTOS, 2009, p. 14), que valorize diversas culturas, mas enfatize também o conhecimento aceito e inserido em um contexto, com experiências e conhecimentos permeados pela diversidade. No entanto, que isso ocorra com critérios de validade também diferentes, e por meio de conhecimentos que rivalizem entre si. Assim, é possível perguntar: como isso é possível? E ainda: como não perder a riqueza existente na multiplicidade cultural?

Quando se pensa na colonização é possível entender que houve imposição do colonizador a um conhecimento julgado científico, mais aceito, havendo, assim, a supressão do conhecimento dos povos colonizados, considerados primitivos. “Com a colonização houve uma homogeneização dos conhecimentos mundiais, impondo uma ou outra cultura, que ocasionou o fim das diferentes culturas sob a imposição de uma única” (SANTOS, 2009, p. 14). Para Santos, isso foi um “epistemicídio”, o qual suprimiu o conhecimento local em função de um conhecimento externo nomeado pelo autor de “alienígena” (SANTOS, 1998, p. 208).

Compreende-se que todo o conhecimento que existia antes da colonização foi submetido a uma epistemologia dominante, e o que existia foi suprimido como uma epistemologia inferior, por isso, não importante. Assim, a concepção de epistemologias do Sul traz à tona conhecimentos antes não reconhecidos.

No entendimento de Santos (2009), se a colonização suprimiu saberes e culturas, esse autor sugere uma mudança centrada na “descolonização”, principalmente no sentido do poder, e defende a retomada da cultura que existia antes da colonização. Portanto, visando tal diversidade de saberes, o autor diz que “a energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam as mais amplas e democráticas” (p.18).

Em relação às epistemologias do Sul, Santos (2009) afirma que existe a

possibilidade de que “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”, relegados ao “outro lado da linha” (p. 25), sejam também considerados importantes para que participem do cenário da construção de um conhecimento válido.

Com isso, desde a educação básica às universidades estão inseridas em um contexto político e assim atendem às demandas de mercado, ou da política e, às vezes, ainda que indiretamente, da religião. Mas em relação ao que interessa neste estudo pode-se destacar que “a ecologia de saberes é uma contra epistemologia” (SANTOS, 2009, p. 37). E, assim,

como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (SANTOS, 2009, p. 45).

Se, na atualidade, fala-se em educação híbrida, as epistemologias do Sul defendem também o conceito de “conhecimentos híbridos” (SANTOS, 2009, p. 56), não no sentido estrito do uso de tecnologias em sala de aula, mas da multiplicidade de conhecimentos, de uma ecologia de saberes.

Portanto, no contexto metodológico da presente investigação faz-se o rastreamento teórico dos estudos de Santos (2011, 2009, 2006 e 1998), os quais contribuem para aprofundar a compreensão da educação superior e da universidade, e oferecem amparo para adentrar na avaliação, com base na análise de conteúdo de Bardin (2004), em relação ao tratamento qualitativo deste estudo que também se ancora nas contribuições da pesquisa bibliográfica.

3 | O CONTEXTO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A investigação sobre o contexto da avaliação da educação superior e EaD foi tecida por meio do aporte teórico apresentado a seguir, que considerou metodologicamente a pesquisa bibliográfica sobre esse tema de acordo com o que apresenta Paviani (2009) quando considera que “o quadro teórico consiste na articulação racional de conceitos e proposições, de diversos autores ou teorias, que orientam a investigação, justificando a escolha do método e de outros procedimentos” (p. 125). Também se estabeleceu a relação entre os levantamentos teóricos aqui apresentados e a escrita anterior, visando chegar a entendimentos e considerações iniciais, contando-se com a análise de conteúdo de Bardin (2004) que colabora para a compreensão da educação superior e da avaliação.

Assim, ao se pensar em avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e da EaD faz-se necessário refletir sobre as concepções e visões que

contribuem para qualificar a avaliação. Para Dias Sobrinho (2008), “avaliação é produção de sentidos, prática social” (p.193), e o autor considera a avaliação algo mais amplo, vinculado à formação de sentidos.

Partindo-se dessas concepções, tem-se a clara noção de que professores sempre buscam melhorar sua prática avaliativa, e Dias Sobrinho (2008) defende a avaliação educativa com o critério de que deverá ser educativa em si mesma, afinal, quando um professor avalia, seu processo de ensino também está em avaliação. Por sua vez, Saul (1994) diz que “os professores não estão satisfeitos (salvo exceções) com a avaliação que fazem” (p.63). Essa autora enfatiza que, para os professores mudarem, melhorarem, o processo de avaliação deverá estar vinculado à melhoria da qualidade de ensino em si, justificando que “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo” (SAUL, 1994, p.64) na condição de professores.

Conforme Luckesi (2008), “os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto” (p.20). Até porque parece que tudo continua igual ao que sempre foi, provas e trabalhos valendo a aprovação ou reprovação. Mas, pergunta-se: como fica a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem? Será que se precisa avaliar apenas para aprovar, promover, ou o contrário? Como não é fácil avaliar e nem mesmo pensar sobre isso, parece que a zona de conforto prevalece e existe a tendência de o processo de avaliação do ensino permanecer como sempre foi.

De acordo com Dias Sobrinho (2008), “se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação” (p. 196). O mesmo autor ressalta que a reflexão no sentido da avaliação ocorre quando “o professor reflete sobre sua própria prática, ou de forma coletiva, quando a reflexão se socializa e envolve diversos conjuntos de atores institucionais” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.197). Nesse caso pode existir a troca entre as partes, em uma visão sistêmica, mais ampla, que envolva não apenas o processo de ensinar e aprender, mas também a formação cidadã e emancipatória.

Entender a avaliação como um feedback que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem, às vezes pode ser um feedback positivo, e em outras possibilitar uma crítica acerca do que vem sendo feito, a qual, no entanto, poderá proporcionar uma mudança, uma quebra de paradigma.

A palavra de respeito à demanda da avaliação do ensino e aprendizagem é “consciência” (SAUL, 1994), pois a prática avaliativa se traduz em uma conscientização tanto de professores quanto de alunos, e das instituições de ensino. E, principalmente, refletir sobre qual é o papel do aluno, do professor ou da Universidade acerca dos processos avaliativos utilizados, e, mais ainda, sobre

o resultado obtido com o que foi avaliado é essencial para a melhoria da educação da avaliação (SAUL, 1994).

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 198), “tudo na educação tem interesse à avaliação” porque não há como separar a avaliação do processo de educação, não existindo, assim, compreensão para avaliar isoladamente; também não há educação que não contemple avaliar. Isto porque uma não existe sem a outra, ou seja, avalia-se para ensinar, e ao ensinar é necessário avaliar para perceber o resultado desse ensinar que nada mais é do que a aprendizagem que proporciona emancipação ao aprendente (DIAS SOBRINHO, 2008).

A avaliação da aprendizagem é um importante momento da prática pedagógica. Partindo para o entendimento da avaliação da aprendizagem, Perrenoud (1999, p. 28) referenda:

o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem.

Percebe-se, inicialmente, nesse trecho, um destaque ao poder subjetivo da instituição e do professor. Essa abordagem, segundo o autor, gera maior valorização do produto e não do processo de aprendizagem propriamente (PERRENOUD, 1999).

Esse destaque à avaliação, como instrumento de poder, também é dado por Bourdieu (1977), ao abordar a posição dos alunos como meros subordinados ao poder da instituição escolar e do professor. Tal subordinação se manifesta através da visão do professor como o detentor do capital cultural, o qual cria a subordinação através do processo de avaliação que se torna instrumento de punição ou de manutenção do poder. Dada sua importância,

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar *decisões* suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 81).

Conforme Dias Sobrinho (2008), o foco da avaliação é a formação de seres humanos, os quais devem ser preparados para uma sociedade “mais elevada, justa e digna” (p.198). O mesmo autor assim define os fins da educação: “a formação cidadã-profissional-ética-moral-política-técnica; a elevação e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade; o avanço da ciência e o fortalecimento dos valores democráticos” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.198). Desse modo, aumenta a responsabilidade que se tem com a prática avaliativa, afinal é esta que identificará se o aluno se tornou esse ser emancipado, desenvolvido ou não.

Seguindo esse pensamento, traz-se a visão de Haydt (1997), quando destaca que a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. Por avaliação diagnóstica, a autora compreende a investigação das razões dos fracassos

na prática educativa através da identificação da presença ou ausência de pré-requisitos e a existência de dificuldades específicas de aprendizagem. Esse tipo de avaliação acontece no início do ano ou semestre letivo, e no início de uma nova unidade de ensino. Em relação à avaliação formativa, a autora compreende que é uma prática avaliativa realizada enquanto se executa uma atividade, ou seja, durante o semestre letivo, e visa acompanhar o andamento dos objetivos, além de orientar o aperfeiçoamento do processo. Por fim, a avaliação somativa compreende a avaliação final, que permite uma certificação da atividade, expressando, de certa forma, sua validação.

Ao comentar os tipos de avaliação citados por Haydt, Santos (2005) acrescenta a avaliação cumulativa e a autoavaliação. De acordo com o autor, a avaliação cumulativa consiste em uma concentração que vai ocorrendo ao longo do processo com o acompanhamento do professor (semelhante à avaliação formativa); já a autoavaliação é realizada pelo próprio aluno, mesmo que estimulada pelo professor, e funciona como uma tomada de consciência para melhorar a aprendizagem. Para Santos, a aprendizagem é complexa; é muito mais do que uma atribuição de nota relacionada a uma prova, pois ela está, diz o autor, atrelada ao processo de aprendizagem.

Conforme Libâneo (1994), a avaliação é um processo reflexivo sobre a qualidade do trabalho do professor e dos alunos. Caracteriza-se como uma tarefa permanente e necessária do fazer didático do professor, e caminha de acordo com o processo de ensino e aprendizagem, pois,

através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A visão de Libâneo (1994) propõe a superação da avaliação classificatória, que serve apenas para aprovar, reprovar ou para classificar. Defende que a avaliação contribui para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa visão, a avaliação também serve para mediar a aprendizagem, pois, diz Hoffmann (1997), “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (p.191), num processo contínuo de ação-reflexão-ação, ou seja, o professor e o aluno agem acerca da aprendizagem, refletem sobre seu resultado, e caso este não seja considerado bom realizam outras ações objetivando atingi-la.

Destaca-se, aqui, a avaliação emancipatória, proposta por Saul (1994, p. 1309): “em oposição à avaliação da lógica do controle, de acordo com uma educação crítico libertadora”, pois, com base nos pressupostos que permeiam a avaliação “democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa

participante constitui-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2015.p.1309). Para a autora, a avaliação emancipatória está “comprometida com o futuro” e com o que se pretende transformar dentro da realidade que existe; defende ainda o desenvolvimento de uma consciência crítica. A avaliação emancipatória se baseia na tríade: decisão democrática, transformação e crítica educativa, embora não desconsidere a avaliação quantitativa, mas tenha um foco maior na educação qualitativa (SAUL, 2015).

Essas visões sobre avaliação qualificam os processos de ensino e aprendizagem na educação superior e EaD. As contribuições de Hoffman (2005, p. 17) revelam que avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que “nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e, acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”. E a autora também defende que a relação dialógica contribui para qualificar os processos de ensino e aprendizagem:

a avaliação, enquanto relação dialógica, que vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (HOFFMANN, 1994, p. 56).

Assim, destaca-se que os estudos de Hoffmann (1994) são de grande valia para qualificar os processos de avaliação, pois defendem uma avaliação apoiada nos princípios dialógicos e mediadores. Desse modo, nem todo o processo avaliativo necessita resultar em nota. Várias são as possibilidades de se avaliar por meio de diversos procedimentos pedagógicos e didáticos acrescidos do uso de tecnologias que favoreçam a mediação nos processos de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com o pensamento de Neder (1996), a avaliação da aprendizagem na EaD é um processo de aprendizado que também requer um aluno autônomo, com capacidade de trabalhar uma complexidade maior de competências cognitivas, influenciando a construção do pensamento através de caminhos que o próprio aluno desenvolve sob acompanhamento e direcionamento da equipe formada por professores e tutores. Por isso, na EaD existem várias concepções avaliativas. No entendimento de Mercado (2008), a avaliação

é formativa, vista como um caminho a ser trilhado na construção e reflexão do conhecimento, no respeito ao saber e ao cotidiano dos alunos e na retomada da aprendizagem, por oferecer vantagens como: feedback imediato, flexibilidade na data de realização das atividades, respeito ao ritmo individual do aluno, abordagem modular, oportunidade de fazer cursos não oferecidos no local em que reside e utilização da Internet na ampliação de conhecimentos. (p. 01).

No entanto, os estudos de Mercado (2008) apresentam algumas possibilidades e ferramentas para a avaliação em cursos da EaD, destacando as que considera

principais: mapas cognitivos, memorial, blogs, fóruns de discussão e chats. Esses e outros recursos podem favorecer a prática avaliativa a distância, no entanto, o que está subjetivo ao processo de avaliação se faz mais importante para o contexto da educação superior e EaD, conforme já mencionado no decorrer do artigo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo contemplou-se um rastreamento teórico sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior e educação a distância. Buscou-se analisar a avaliação da aprendizagem, entender o contexto em que está inserida, a interação e as demandas provenientes de suas particularidades.

O ensino superior, relacionado ao cenário atual das universidades, aos centros universitários e às demais instituições de ensino superior, diz muito sobre o processo avaliativo. Avaliar sujeitos emancipados é tarefa necessária, dependente das políticas e práticas pedagógicas voltadas ao ensino superior, no entanto, essa avaliação visa evitar a formação de alunos submissos, sem atuação crítica, sem muita capacidade para mudar sua realidade, e, em consequência, a sociedade.

Entende-se que a prática avaliativa na educação pode contribuir para a aprendizagem, para a formação de um sujeito autônomo, e isso pode ser constatado por meio de sua emancipação enquanto sujeito social.

Nas universidades, a emancipação dos alunos se evidencia com o processo avaliativo, pois a avaliação tanto contribui para a formação quanto respalda a qualidade do ensino e aprendizagem que ocorreu durante os processos próprios de uma educação superior, em atividades de interação.

Na perspectiva da ecologia de saberes, a avaliação é fundamental para a identificação da aprendizagem, mas deve levar em conta o tempo necessário ao aprendizado de cada pessoa, como um meio de produzir aprendizagem durante todo o percurso avaliativo. Com base no conhecimento sugerido pela ecologia de saberes, a prática avaliativa volta-se para mais de um conhecimento, envolvendo os saberes culturais e os do contexto onde o aluno está inserido. Em termos do conceito das epistemologias do Sul, que transita no mesmo sentido da ecologia de saberes, entende-se que o resultado da atividade dos alunos ou dos processos de ensino e aprendizagem devem valorizar culturas e conhecimentos populares, que colaborem para a construção de conhecimento científico válido, evidenciando-os por meio do ato avaliativo.

Portanto, o presente estudo manteve uma visão ampla em relação ao papel político e social atribuído à educação para uma mudança que respeite a diversidade de saberes. Tanto a ecologia de saberes quanto as epistemologias do Sul possui

relação direta com o estudo do processo e da prática avaliativa presentes no contexto universitário e na modalidade de educação a distância. No entanto, entende-se que a análise do contexto da prática, incluindo pesquisas em instituições de ensino superior (IES), poderá ser tema de um estudo posterior, mais detalhado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **The economics of linguistic exchanges**. Social Science Information December 1977 16: 645-668. (Trad. Paula Montero).

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Educativa**: Produção de sentido com valor de formação. Avaliação, Campinas, v. 13, n. 1, p.193-207, mar. 2008.

DILIGENTI, M. P. **Avaliação participativa**: no ensino superior e profissionalizante. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série ideias, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008>. Acesso em: 10 abr. 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MERCADO, L.P.L. **Ferramentas de Avaliação na Educação On-line**. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_avaluacion.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.

NEDER, M. L. C. **Avaliação na educação a distância** - significações para definição de percursos. NEAD - UFTM, 1996. Cuiabá. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/>>. Acesso em: 3 out. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. São Paulo Artmed, 1999.

SANTOS, B. de S. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B.de S. et al (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. V. 4.

_____. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la regulación Y la emancipación.

Bogotá: ILSA, 1998.

SANTOS, C. R. et. al. **Avaliação Educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, p.1299-1311, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

_____. A. M. A avaliação educacional. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p.61-68, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019>. Acesso em: 30 abr. 2017.

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

ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 02/12/2018

Luiz Clebson de Oliveira Silvano

Universidade Federal do Amazonas
Humaitá - Amazonas

Adriana Lúcia Leal da Silva

Universidade Federal do Amazonas
Humaitá - Amazonas

Greicy Oliveira Nascimento

Universidade Federal do Amazonas
Humaitá - Amazonas

RESUMO: A educação mediada por tecnologias é uma abordagem bastante inovadora na sala de aula e no trabalho docente, constituindo-se como grande desafio aos professores. Este artigo analisou questões pedagógicas da educação mediada por tecnologias e da formação de professores. É um trabalho de pesquisa bibliográfica, voltado para a formação dos docentes que trabalham com as tecnologias da informação e comunicação, e visa subsidiar um preparo mais adequado para trabalharem de forma qualificada frente aos desafios e inovações. É necessário a articulação de novos saberes e fazeres educativos, qualificando a atuação docente na Universidade. Portanto, os profissionais da área da docência têm um

papel fundamental na concretização dessas mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação de professores; Tecnologias.

HIGHER EDUCATION AND TECHNOLOGY
MEDIATED EDUCATION: TEACHER
TRAINING

ABSTRACT: The education mediated by technologies is an innovative plenty approach in the classroom and in the educational work, being constituted as great challenge to the teachers. This article analyzed pedagogic subjects of the education mediated by technologies and of the teachers' formation. It is a work of bibliographical research, gone back to the teachers' formation that you/they work with the technologies of the information and communication, and it seeks to subsidize a more appropriate preparation for us to work from way qualified front to the challenges and innovations. It is necessary the articulation of new know and you do educational, qualifying the educational performance in the University. Therefore, the professionals of the area of the teaching have a fundamental paper in the materialization of those changes.

KEYWORDS: Education; Teachers' formation; Technologies

1 | INTRODUÇÃO

As profundas mudanças que a sociedade vem passando com o advento da globalização e das Tecnologias da Informação e Comunicação indicam a educação como o alicerce necessário à compreensão das transformações socioeconômicas e político-culturais (MORAN, 2006). Por isso, torna-se cada vez mais evidente e necessário o uso dos recursos midiáticos como recurso de integração dos indivíduos à sociedade e de otimização dos processos educativos e a formação dos professores para a adequada mediação tecnológica.

A EAD surge nesse cenário, como possibilidade de substituição do modelo tradicional de educação onde predomina a informação, por um novo modelo, centrado na educação flexível, aberta e interativa Levy (2000), capaz de praticar a mediação e diálogo Freire (2000), para atender, assim, às necessidades dos professores, respeitando melhor a individualidade do que o ensino formal (RUMBLE, 2003).

A educação mediada por tecnologias (EMT) ainda é abordagem bastante inovadora na sala de aula e no trabalho docente, constituindo-se como grande desafio aos formadores de professores, aos professores e às políticas públicas de formação de professores (SANTOS, 2010).

Nesse contexto, a integração do uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, a serviço da formação do indivíduo autônomo, possibilita a adequação e a proficiência dos sistemas educacionais. Dada a sua complexidade, a sociedade do conhecimento exige a reorganização dos ambientes de aprendizagem, a compreensão das relações de espaço e temporalidade e mudanças nas relações de ensino e de aprendizagem, porquanto, a conexão da escola à Sociedade da Informação implica assegurar a sua pertinência, enquanto instituição responsável pela formação de sujeitos capazes de atuação na sociedade tecnológica (SANTOS, 2010).

No contexto atual, o conhecimento é fator preponderante na sobrevivência humana; o grande desafio que se anuncia à educação, seja ela presencial ou EAD, é desenvolver novas formas de ensino-aprendizagem que permitam ao aluno o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a metacognição, interação e interatividade.

O referencial teórico tem como base alguns pesquisadores sobre o tema educação à distância e mediação tecnológica, tais como as de Moran (2001, 2003, 2006, 2007), Santos (2010), Moore (1996), entre outros.

Dessa forma, os programas educacionais a distância deve estabelecer metas de qualidade para que os educandos tenham êxito nos estudos. E, principalmente, é preciso que busquem uma aprendizagem efetiva, que vá além da transmissão de informações. Para Moran (2007), esse processo envolve outras ações, como:

[...] a questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e a utilização do papel e das funções do professor, a formação permanente deste profissional professor, a compreensão e a utilização das novas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servindo para transmitir informações (ensino a distância X educação e aprendizagem a distância), a compreensão da mediação pedagógica como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e, principalmente, no desempenho do papel do professor. (MORAN, 2007, p. 8)

Então, podemos perceber que o uso das tecnologias traz novas formas de compreender o fazer pedagógico, busca uma mediação pedagógica dialógica e interativa, e auxilia a repensar o papel do professor nesta modalidade educacional.

2 | O USO DAS TIC'S NA EAD DO ENSINO SUPERIOR

O uso de novas tecnologias de informação e comunicação no ensino superior inovou práticas educacionais, modificando principalmente o paradigma da educação à distância. A utilização do microcomputador e da Internet propiciou o desenvolvimento de um modelo pedagógico mais interativo na educação à distância. Tal modelo permite modos de interação síncronos e assíncronos. Contudo, observa-se que não há um consenso em torno da viabilidade da educação à distância ou sobre o uso de novas tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais.

Com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação na educação à distância surgem os ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Moran (2003), há muitas formas de adaptar diferentes pedagogias de acordo com cada aluno e com suas carências.

Diante disso, o ambiente virtual de aprendizagem é um software produzido especificamente para a educação, definido como uma plataforma voltada para favorecer a interação entre estudantes, tutores e professores. Tendo como suporte a Internet, o ambiente virtual de aprendizagem representa, em uma plataforma virtual, processos e atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e gestão (ARMENGOL, 2002, p.191), realizados face a face na educação presencial.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, ao representarem as atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e gestão em uma plataforma virtual, permitiram a descentralização da gestão e das atividades de ensino. Outra característica relevante da educação à distância na sociedade da informação é a flexibilidade.

O uso de novas tecnologias de informação e comunicação na educação à distância a torna mais flexível. Estudantes podem acessar a qualquer momento o conteúdo das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, por exigir dos estudantes mais autonomia e independência, além de um conhecimento sobre as tecnologias, a educação à distância enfrenta obstáculos.

Na perspectiva de Castells (2003), o sistema educacional ainda não estaria preparado para as mudanças oriundas da difusão e do uso de novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente da Internet. Para uma adaptação às exigências da “Era da Internet” (p. 212), o sistema educacional teria que modificar tanto as metodologias quanto as práticas educacionais.

O desequilíbrio educacional existente nas sociedades letradas pode ter como consequência a exclusão digital, ou seja, um contingente significativo de pessoas, principalmente aquelas que residem no interior, tenderia a ser excluída do acesso ao uso de tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado, o uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais exige mais tempo de dedicação dos professores na formulação de conteúdos para as disciplinas e no atendimento dos estudantes.

3 | EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA E A INTERATIVIDADE

No atual contexto, a educação mediada por tecnologia diferencia-se do ensino presencial por constituir um sistema tecnológico comunicacional, de tipo bidirecional, substituindo a interação pessoal na sala de aula de professor e aluno.

Masetto (2011, p. 147) apresenta como características da mediação pedagógica:

[...] dialogar permanentemente com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica dos processos de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos.

Estas características da mediação pedagógica exigem do professor uma atitude que instigue os estudantes a pensarem criticamente e a se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem. Trata-se de um processo relacional que enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações entre os estudantes, o professor e o objeto de conhecimento, portanto, cabe ao sujeito definir a relação e estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos.

Sobre a EAD, formula-se em torno dos problemas da qualidade de seu ensino e da projeção de futuro dessa modalidade educativa que requer a adoção de uma comunicação mediada pela tecnologia, para responder satisfatoriamente às novas demandas e necessidades de formação. Tais debates também se fundamentam na questão da autonomia do aluno e na formação do professor.

Enfatiza o uso de diversas tecnologias de comunicação e educação no desenvolvimento profissional e humano, por meio do uso de mídias variadas,

configurando-se como possibilidade de democratização do ensino e de educação continuada e permanente, e de efetivação de debates e experiências síncronas e assíncronas. A EAD passou por múltiplas transformações e hoje vive, segundo alguns autores, a sua quinta geração, que é determinada, pela aprendizagem flexível e inteligente (TAYLOR, 2000).

Essa nova realidade do e-learning exerce grande fascínio na sociedade atual; haja vista a possibilidade de rápida construção, reconstrução e difusão dos conhecimentos socialmente produzidos e de adequação às exigências do atual mundo do trabalho. A fascinação do ensino digital consiste na obtenção simultânea de múltiplas possibilidades de investigação espontânea, na busca autônoma de informações e possibilidades de solução dos problemas, a partir de simulações práticas.

Dessa forma, planejar atividades educacionais com apoio tecnológico requer do professor mais tempo e maior capacidade de criação. Este deve investigar e conhecer bem os propósitos do recurso tecnológico, sua qualidade técnica-estética e curricular, sua adequação às características dos alunos, bem como as concepções teóricas que lhe dão suporte e o momento adequado para sua introdução. Como se percebe, o professor é um importante elemento nesse novo processo de interação da tecnologia com a Educação.

Assim, é necessário que os professores “saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem exigindo-se uma nova configuração do processo didático metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas” (MERCADO, 1999, p. 14). Os professores podem tirar o que há de melhor dessas tecnologias. Devem ter consciência, ao utilizá-las, que elas não são neutras, e que se deve questionar o que representam, revertendo o seu uso em proveito da sua prática pedagógica tanto quanto em proveito da aprendizagem de seus alunos.

Esta é uma questão que aparece em diversas ocasiões. A análise de como é o modo mais adequado para o docente utilizar as TICs. Elas oferecem possibilidade da educação continuada ser ofertada a distância, favorecendo a formação contínua, o trabalho cooperativo e a interatividade. Porém, nesse novo contexto, a universidade deve ser pensada como o espaço de efetivação da pesquisa; por isso a formação de professores não pode ser pensada como simples oferta de conteúdos didático-pedagógicos a serem assimilados pelo professor por meio das TICs.

Como Rocha (2009) ressalta, o docente necessita ter consciência “que é a educação que deve ditar as regras, sendo a tecnologia o meio e a ferramenta do fazer pedagógico. Ela não pode ser o centro da ação”. Não se pode deixar de enfatizar a importância de se repensar as práticas docentes a partir da valorização do processo de interação, cooperação e colaboração que devem estar presentes na preparação do professor.

Considera-se que, para utilizar a tecnologia da informação e comunicação temos que antes de tudo, delinear nitidamente o papel do aluno e do professor na sala de aula. As tecnologias da informação e comunicação são recursos didáticos que auxiliam no processo ensino-aprendizagem, mas não garantem por si só este processo. São recursos a mais e meios que podem tornar este processo mais interessante e interativo, motivando e contextualizando um tema estudado complexo ou mesmo aplicando conceitos aprendidos em aulas presenciais ou a distância. Ou seja, o emprego destas tecnologias não garantirá por si só a aprendizagem dos alunos, pois os mesmos são instrumentos de ensino que podem e devem estar a serviço do processo de construção e assimilação do conhecimento dos aprendizes.

O uso das TICs como uma ferramenta didática pode contribuir para auxiliar professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levado sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo ensino-aprendizagem [...] (MERCADO, 2002, p. 131).

É neste novo contexto que os cursos de formação de professores precisam repensar seu currículo e preparar estes para se apropriarem destas tecnologias. As capacitações deverão abranger vivências e conceitos como, conhecimentos pedagógicos e computacionais, integração destes dois âmbitos, e também, um trabalho interdisciplinar com o auxílio das TICs.

Podemos considerar que a educação ao longo da vida será o único meio de evitar a desqualificação profissional e de atender às exigências do mercado de trabalho da sociedade tecnológica.

Assim segundo Belloni (1999), faz-se necessário uma flexibilização forte de recursos, tempos, espaços e tecnologias, que abrigam à inovação constante, por meio de questionamentos e novas experiências.

Nesse processo colaborativo de interatividade, o educador deve assumir um novo papel no processo educacional, deixar de lado a postura de provedor de conhecimento e atuar como mediador, até mesmo porque diante dos rápidos avanços em sua área, somente um profissional pleno e capaz de se ajustar aos avanços tecnológicos sobreviverá nesse mercado.

Portanto, é fundamental que o professor se torne mediador e principalmente orientador na aprendizagem mediada pelas novas tecnologias, pois é seu papel criar novas possibilidades para ensinar e aprender.

4 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EMT

O avanço tecnológico provocou profundas mudanças na sociedade, abrangendo todos os aspectos: geográficos, culturais, socioeconômicos, filosóficos e educacionais, fazendo surgir a era planetária e impelindo-nos à reflexão sobre essa realidade, para não nos alienarmos nem nos submetermos ao poder ideológico da classe dominante.

Dessa forma, as novas tecnologias multiplicam as possibilidades educativas na medida em que se ampliam os espaços e tempos de ensinar e de aprender. Devem promover a mudança “na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens” (KENSI, 2012, p.76), portanto exige uma nova postura dos sujeitos da prática educativa, saindo de uma posição de expectador/transmissor para uma ação interativa/facilitador na construção do conhecimento.

Nesse novo contexto em que a técnica e a tecnologia fomentam a organização do conhecimento pela sociedade, faz-se necessária a compreensão dos valores nela contidos e a assunção de postura crítico-reflexiva e ética em face da sua utilização, para que haja a humanização dos processos produtivos, de modo que neles sejam contemplados não somente os aspectos econômicos, mas, sobretudo, os aspectos sociais. Fazendo-se necessária a observância dos códigos universal, individual e social, atentando-se também à ética da responsabilidade e à qualidade de vida e de política.

No que diz respeito à formação do professor, alguns autores enfatizam que o profissional é chamado a desempenhar múltiplas funções e que precisa, no cenário atual, aprender a pesquisar, a elaborar seu próprio material, teorizar sua prática, atualizar-se continuamente, produzir e utilizar instrumentação eletrônica e avançar na direção da interdisciplinaridade (MORAN, 2001; DEMO, 1998).

Nesse sentido, entendemos que a formação dos professores não pode ser pensada apenas em nível inicial, pela aquisição de um diploma de licenciatura. As discussões imbricadas nos levam à percepção de que a educação se torna um cesso mais complexo, exigente e necessitado de aprendizagem consistente e contínua. Tal complexidade está relacionada à incorporação de dimensões que antes eram menos integradas ou visíveis, como as competências intelectuais, afetivas e éticas (MORAN, 2003).

Sobre a essa questão, os referenciais para a formação de professores elaborados pelo Ministério da Educação indicam que a formação dos professores é um movimento contínuo, ou seja, a ação educacional, por ser contextualizada, é sempre podem ocorrer transformações. Ela pode ser influenciada pelos avanços da

tecnologia e da investigação científica nas áreas afins, pelo movimento político em que tem lugar e pelo modo como o professor pensa e age nas diferentes situações da vida.

Dessa forma, a formação continuada dos professores é fundamental ao desenvolvimento das competências docentes e se configurará como o instrumento que permitirá ao professor adequar-se às exigências e necessidades da educação, portanto, conforme defendem os referenciais para formação de professores, a ação educacional é sempre passível de transformações (PERRENOUD, 2004).

A formação do professor precisa ser encarada como processo permanente, integrado a seu cotidiano e a sua sala de aula. Para que a Universidade possa formar esse novo profissional da educação é necessário que ela mesma se transforme, que esteja alicerçada em novo conceito de aprendizagem que pressupõe permanentes mudanças de estruturas e currículos.

Acreditamos que o grande desafio que se impõe na educação em geral na era tecnológica é a introdução das TICs nos processos pedagógicos, a condução do processo de mudança na atuação do professor, pela prática da formação inicial e continuada, capacitando-o para a gestão de formação. A busca do equilíbrio entre os procedimentos de projeto e atividades estruturadas; entre tempos de funcionamento e tempos de regulação e entre trabalho autônomo e atividades cooperativas que constituem a arte da gestão da classe (PERRENOUD, 2004).

Então, acreditamos que ao nos familiarizarmos com as tecnologias e ao desenvolver essa capacidade de atuação, o professor agirá como mediador do processo de construção do conhecimento do aluno e acadêmico, capacitando-o para a busca de informações diversas em fontes diversas, tornando-o, cidadão do mundo, capaz de exercer conscientemente, sua cidadania individual e coletiva, bem como gestor do processo de sua própria formação inicial e continuada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pode-se analisar através deste estudo, a educação mediada por tecnologias pode modificar não só metodologias, mas também o perfil de aluno, do professor e o institucional. Dessas transformações decorre a necessidade de formação de professores, com o foco no ensino e a aprendizagem, de forma a favorecer aspectos cognitivos e de interação.

Acreditamos que o grande desafio que se impõe às escolas e as Universidades na era tecnológica é a introdução das TICs nos processos pedagógicos, a condução do processo de mudança na atuação do professor, pela prática da formação inicial e continuada, capacitando-o para a gestão da espaciotemporal idade de formação.

A busca do equilíbrio entre os procedimentos de projeto e atividades estruturadas; entre tempos de funcionamento e tempos de regulação e entre trabalho autônomo e atividades cooperativas que constituem a arte da gestão da classe. Certamente ao familiarizar-se com as tecnologias e ao desenvolver essa capacidade de atuação, o professor agirá como mediador do processo de construção do conhecimento do aluno capacitando-o para a busca de informações diversas em fontes diversas, tornando-o, cidadão do mundo, capaz de exercer conscientemente, sua cidadania individual e coletiva, bem como gestor do processo de sua própria formação continuada.

Assim, a EMT deve ser entendida como ato político de formação de cidadania e a associação da pesquisa ao seu fazer pedagógico e instrumentalizar-se quanto ao uso das TICs, o professor traçará para si um ritmo próprio de aprendizagem, uma metacognição e uma nova disciplina em relação ao ciberespaço, assumindo a função de produtor dos materiais didáticos, de gerenciador do seu processo de formação e de mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARMENGOL, M. C. **Global and critical visions of distance universities and programs in Latin America**. International review of reserarch in open and distance learning. Vol. 3, nº 2, outubro de 2002.
- BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- DEMO, P. **Questões para a Teleducação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo. Loyola, 2000.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. IN: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19.ed. São Paulo: Papyrus, 2011
- MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió. Edufal, 2002.
- MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance Education: a system view**. Belmont: Walsworth Publishing, 1996.
- MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M. (Org). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Para onde caminhamos na educação.** Disponível em: <http://www.microsoft.com/brasil/educacao/biblioteca/artigos/nov_05.msp> Acesso em: setembro de 2006.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papyrus, 2007.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, L. **Educação e Linguagem na vida, na escola, na TV.** Cuiabá: Cathedral Publicações, 2009.

RUMBLE, G.A. **Gestão dos Sistemas de Ensino a Distância.** Brasília: UNB, 2003.

SANTOS, L. G. **A educação mediada por tecnologias como condição de pertinência da escola.** Texto disponibilizado para aula do Mestrado.

TAYLOR, T.C. New Millennium Distance Education. In: REDDY, V; MANJULIKA, S. **The World of Open and Distance Learning. 2000.** Índia: Viva Books Private Ltd. (475-480). Disponível em: <http://www.Usq.Edu.au/usersHaylorj/publications_presentations/2000/GNOUdoc> Acesso em: outubro de 2005.

LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ESPAÑA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Data de aceite: 02/12/2018

Ramón García-Perales

Facultad de Educación de Albacete,
Departamento de Pedagogía
Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)
Albacete, España

Ascensión Palomares Ruiz

Facultad de Educación de Albacete,
Departamento de Pedagogía
Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)
Albacete, España

Antonio Cebrían Martínez

Facultad de Educación de Albacete,
Departamento de Pedagogía
Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)
Albacete, España

RESUMEN: El conocimiento de la realidad de los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales es necesario, más si cabe al encontrarnos con sistemas educativos que cuentan con principios guía de actuación fundamentales como educación inclusiva, atención a la diversidad, calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, integración e individualización, entre otros. Para realizar esta panorámica, se toman los datos para enseñanzas no universitarias del Ministerio

de Educación y Formación Profesional para el curso académico 2017/2018, último del que se disponen de datos en su página web. Estos datos se muestran de acuerdo a la prevalencia nacional y para cada Comunidad Autónoma y son analizadas en función de distintas variables como son la titularidad del centro, la etapa educativa en la que estos estudiantes aparecen escolarizados o su sexo. Una sociedad con un marcado carácter inclusivo debe de dar cabida y atender las potencialidades y necesidades de aquellos escolares que muestran capacidades superiores. En este sentido, queda mucho camino por recorrer porque el porcentaje promedio de estos escolares en las aulas es de un 0,42%, cifra reducida si la comparamos con las señaladas en múltiples estudios e investigaciones sobre esta temática.

PALABRAS CLAVE: altas capacidades intelectuales, educación inclusiva, titularidad de centro, etapa educativa, sexo.

HIGH INTELLECTUAL ABILITIES IN SPAIN: STATE OF THE MATTER

ABSTRACT: Knowledge of the reality of students with high intellectual abilities is necessary, especially if we find educational systems that have fundamental guiding principles of action

such as inclusive education, attention to diversity, quality of teaching and learning processes, integration and individualization, among others. To carry out this overview, the data for non-university education of the Ministerio de Educación y Formación Profesional for the 2017/2018 academic year, the last one of which data is available on its website, is taken. These data are shown according to the national prevalence and for each Autonomous Community and are analyzed according to different variables such as the ownership of the center, the educational stage in which these students appear in school or their sex. A society with a marked inclusive nature must accommodate and address the potential and needs of those schoolchildren who show superior abilities. In this sense, there is a long way to go because the average percentage of these schoolchildren in the classrooms is 0,42%, a small number if we compare it with those indicated in multiple studies and research on this subject.

KEYWORDS: high intellectual abilities, inclusive education, center ownership, educational stage, sex.

INTRODUCCIÓN

Los escolares con altas capacidades intelectuales precisan de respuestas educativas diferenciadoras. Estos individuos tienen diversas características definitorias que los hacen diferentes de los demás, singulares. Las distintas Administraciones Educativas y sus profesionales deberán de ser conocedores de sus necesidades e intereses, con vistas a ofrecerles todo aquello que precisen de acuerdo a sus potencialidades. Conjugar atención a la diversidad y éxito escolar de todos y todas es básico en una educación de calidad. La función social de la educación pone el acento en principios como equidad, inclusión, cohesión y ejercicio de una ciudadanía democrática.

De esta manera, el reconocimiento de la diversidad de potencialidades existente entre el alumnado es clave. Su identificación es básica para ofrecer al escolar diferentes trayectorias académicas de acuerdo a dichas capacidades, siempre bajo la premisa de ofrecer las mejores opciones de crecimiento personal y profesional posibles. Estos alumnos y alumnas deberán liderar el conocimiento, la innovación y la cohesión social (Jiménez, 2010). Según la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE 8/2013), ley educativa vigente en España en estos momentos, se manifiesta que (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2013, p. 97858):

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.

RESULTADOS

La exposición de los resultados se presenta para cada una de las variables de análisis indicadas con anterioridad. Éstas son: prevalencia total de escolares detectados con altas capacidades intelectuales, comparativa con el resto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y prevalencia de acuerdo a la titularidad de su centro escolar, la etapa educativa en la que aparecen escolarizados y su sexo.

PREVALENCIA TOTAL DE ESCOLARES DETECTADOS

En primer lugar, en la Tabla 1 se indica la prevalencia de escolares detectados con altas capacidades intelectuales en España y en cada una de las Comunidades Autónomas para enseñanzas no universitarias:

CC. AA.	Nº total de alumnos	Alumnos con alta capacidad	
		Nº total	%
Andalucía	1.608.381	14.420	0,90
Aragón	217.876	478	0,22
Asturias	136.723	1.087	0,80
Baleares	185.658	1.132	0,61
Canarias	349.886	2.235	0,64
Cantabria	94.188	138	0,15
Castilla y León	349.607	742	0,21
Castilla La Mancha	361.812	510	0,14
Cataluña	1.353.618	2.108	0,16
Comunidad Valenciana	866.829	1.637	0,19
Extremadura	178.849	331	0,19
Galicia	402.484	1.833	0,46
Madrid	1.197.525	2.371	0,20
Murcia	292.991	3.755	1,28
Navarra	113.692	410	0,36
País Vasco	376.492	564	0,15
La Rioja	54.595	350	0,64
Ceuta	20.306	9	0,04
Melilla	20.884	3	0,01
España	8.182.396	34.113	0,42

Tabla 1: Prevalencia de escolares con altas capacidades intelectuales en el territorio español

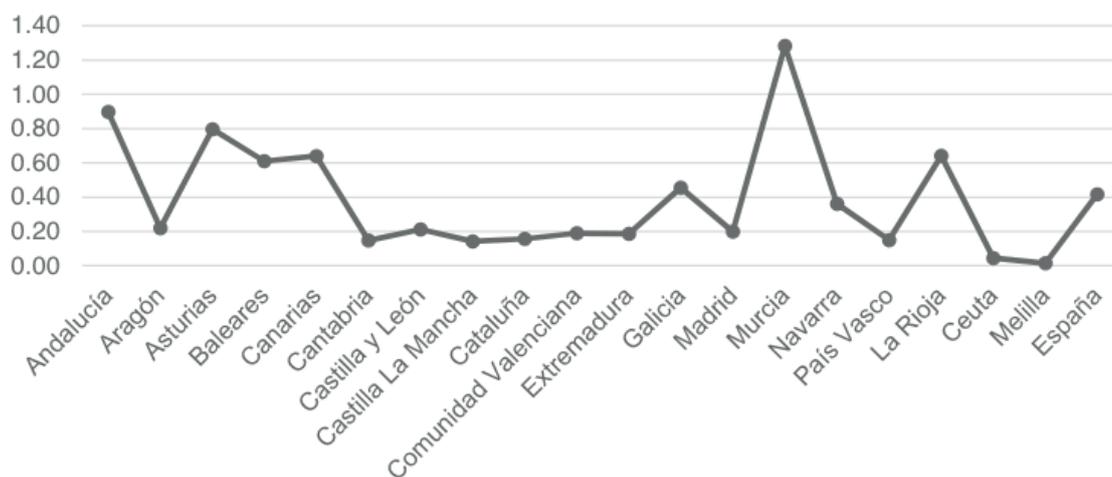


Figura 2. Representación gráfica de la prevalencia de casos identificados

En la Tabla 1 y la Figura 2 aparece que estos escolares representan el 0,42% de la población escolar española escolarizada en enseñanzas no universitarias en el curso académico 2017-2018. Las cifras varían significativamente entre Comunidades Autónomas. Así, destacar los datos de mayor prevalencia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1,28%), Andalucía (0,90%) y Asturias (0,80%). Por el contrario, aparece Castilla La Mancha (0,14%), Cantabria (0,15%) y País Vasco (0,15%) por ser las regiones con porcentajes más bajos. La media nacional se ubica en el 0,42%. Siguiendo diversas investigaciones, en las aulas “existe” entre un 3 y un 5% de escolares con altas capacidades intelectuales (Castro, 2004; Gagné, 1993; García-Perales, 2014; López, Beltrán, López, & Chicharro, 2000), lo que denota la fragilidad de los procesos de detección (García-Perales & Almeida, 2019), y por ende de intervención específica, para estos escolares.

Si se establece una comparativa longitudinal en el tiempo entre cursos académicos, se observan los cambios que han acaecido entre regiones. Para ello, tomaremos los datos del curso del 2009/2010, primer curso del que se disponen de datos completos en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional y, por otro lado, el curso 2017/2018, periodo temporal de referencia en el presente capítulo.

CC. AA.	Total Alta Capacidad por Cursos Escolares (%)	
	2009/2010	2017/2018
Andalucía	0,09	0,90
Aragón	0,07	0,22
Asturias	0,12	0,80
Baleares	0,10	0,61
Canarias	0,20	0,64
Cantabria	0,09	0,15
Castilla y León	0,11	0,21
Castilla La Mancha	0,06	0,14
Cataluña	0,01	0,16
Comunidad Valenciana	0,04	0,19
Extremadura	0,05	0,19
Galicia	0,08	0,46
Madrid	0,09	0,20
Murcia	0,20	1,28
Navarra	0,14	0,36
País Vasco	0,03	0,15
La Rioja	0,08	0,64
Ceuta	0,02	0,04
Melilla	0	0,01
España	0,08	0,42

Tabla 2: Evolución en los porcentajes de diagnóstico de escolares con altas capacidades intelectuales para los cursos académicos 2009/2010 y 2017/2018

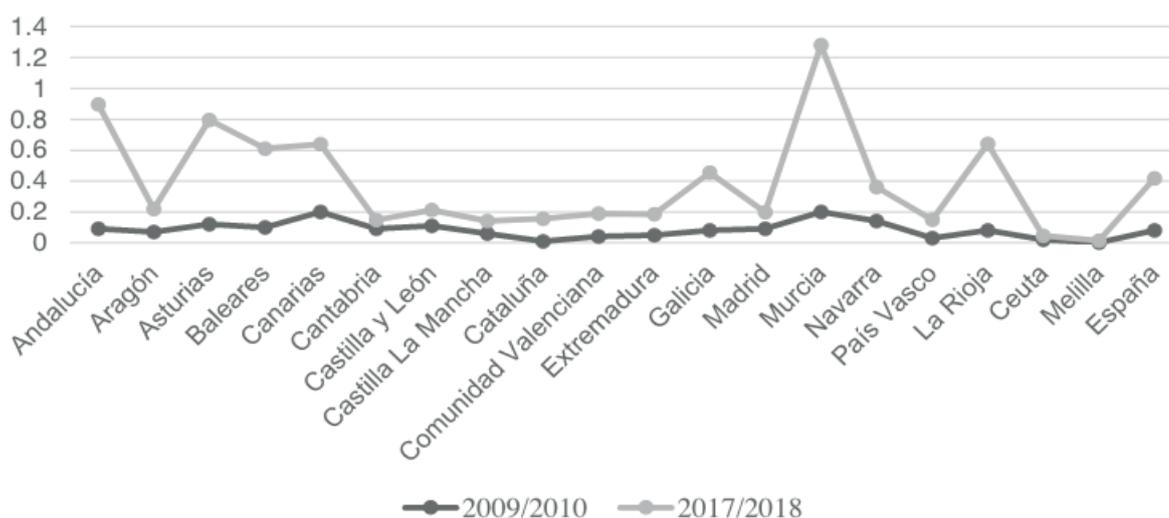


Figura 3. Representación gráfica de las cifras de diagnóstico entre ambos cursos académicos

En esta Tabla 2 y Figura 3, queda patente la desigual evolución entre Comunidades Autónomas, siendo destacada en Comunidades Autónomas como Andalucía (de 0,09% a 0,90%), Asturias (de 0,12% a 0,80%), Baleares (de 0,10% a 0,61%), Canarias (0,20% a 0,64%), Murcia (0,20% a 1,28%) o La Rioja (de 0,08% a

0,64%). El promedio nacional crece de 0,08% a 0,42%.

COMPARATIVA EL RESTO DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)

De acuerdo a la LOMCE, el término ACNEAEs incluye las siguientes categorías (MECD, 2013):

- Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs). Incluyen alumnos con Discapacidad Auditiva, Motora, Intelectual o Visual, Trastorno Generalizado del Desarrollo y Trastornos Graves de la Conducta y de la Personalidad.
- Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.
- Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnado incorporado tarde al sistema educativo.
- Alumnado con necesidades por condiciones personales o de historia escolar.

En el curso 2017/2018, el porcentaje de alumnado incluido en cada una de estas categorías es el siguiente:

ACNEAEs	Total	%
Necesidades Educativas Especiales	219.720	32,85
Auditiva	8.775	1,31
Motora	13.917	2,08
Intelectual	62.384	9,33
Visual	3.423	0,51
Trastornos generalizados del desarrollo	41.422	6,19
Trastornos graves de conducta/personalidad	50.711	7,58
Plurideficiencia	11.785	1,76
No distribuido por discapacidad	27.303	4,08
Altas Capacidades Intelectuales	34.113	5,10
Integración Tardía en el Sistema Educativo Español	24.458	3,66
Otras categorías de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	390.478	58,39
Retraso madurativo	16.353	2,45
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	63.606	9,51
Trastornos del aprendizaje	151.569	22,66
Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	27.328	4,09
Situación de desventaja socio-educativa	113.692	17,00
No distribuido por otras categorías	17.930	2,68
TOTAL	668.769	100,00

Tabla 3: Número y porcentaje de ACNEAEs en España en el curso académico 2017/2018

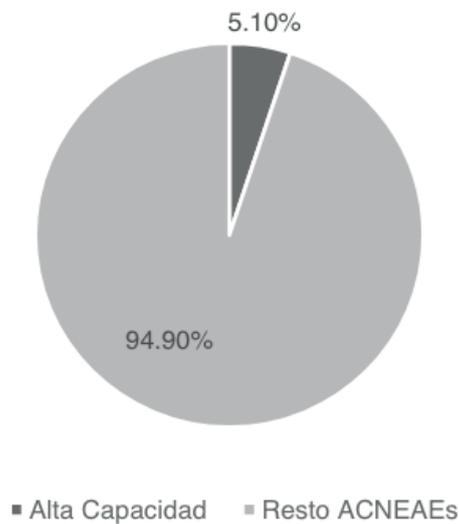


Figura 4. Porcentaje de escolares con altas capacidades intelectuales dentro de los ACNEAEs

En la Tabla 3 y en la Figura 4 queda reflejado como la proporción de escolares con altas capacidades intelectuales supone un porcentaje reducido del conjunto de ACNEAEs (5,10%). La inclusión educativa de estos escolares más capaces ocupa un papel más secundario a comparación de otras necesidades, sobre todo por la carencia de diagnóstico, y por ende de intervención educativa, tal y como se ha señalado con anterioridad. Otras necesidades centran los procesos de identificación y respuesta educativa en los centros escolares.

PREVALENCIA DE ACUERDO A LA TITULARIDAD DE SU CENTRO ESCOLAR

Cuando se habla de titularidad del centro escolar, se hace referencia a la división entre público o privado, incluyendo esta última categoría tanto a la enseñanza concertada como la no concertada. Los datos reflejan el número de casos existentes para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De esta forma, el reparto de los más capaces entre ambos tipos de centros es la siguiente:

CC. AA.	Reparto por Titularidad del Centro			
	Público		Privado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Andalucía	10.934	46,75	3.486	32,51
Aragón	287	1,23	191	1,78
Asturias	707	3,02	380	3,54
Baleares	682	2,92	450	4,20
Canarias	1.706	7,29	529	4,93
Cantabria	101	0,43	37	0,35

Castilla y León	443	1,89	299	2,79
Castilla La Mancha	390	1,67	120	1,12
Cataluña	931	3,98	1.177	10,98
Comunidad Valenciana	864	3,69	773	7,21
Extremadura	247	1,06	84	0,78
Galicia	1.066	4,56	767	7,15
Madrid	1.167	4,99	1.204	11,23
Murcia	3.154	13,48	601	5,60
Navarra	258	1,10	152	1,42
País Vasco	240	1,03	324	3,02
La Rioja	211	0,90	139	1,30
Ceuta	2	0,01	7	0,07
Melilla	0	0,00	3	0,03
España	23.390	100,00	10.723	100,00

Tabla 4: Alumnado de altas capacidades intelectuales en función de la titularidad de su centro escolar

Estos escolares aparecen en mayor número escolarizados en uno u otro centro de acuerdo a la Comunidad Autónoma en la que se ubican. De esta manera, en la enseñanza pública destacan con mayores cifras Andalucía (46,74% frente a un 31,53% de la privada), Canarias (7,61% frente a un 5% de la privada) y Murcia (10,94% frente a un 5,37% de la privada). Por otro lado, en la enseñanza privada aparecen con mayor prevalencia Cataluña (11,03% frente a un 4,33% de la pública), Galicia (7,32% frente al 4,85% de la pública) y Madrid (11,29% frente a un 5,46% de la pública). El total a nivel nacional es de 19.972 estudiantes escolarizados en centros de Educación Primaria y ESO de titularidad pública, lo que supone un 67,14% del alumnado detectado con altas capacidades intelectuales en estas dos etapas educativas, y 9.774 estudiantes en centros de titularidad privada, corresponde a un 32,86% del total de estos escolares.

PREVALENCIA SEGÚN LA ETAPA EDUCATIVA EN LA QUE APARECEN ESCOLARIZADOS

Un sistema educativo está conformado por distintas etapas educativas. En España, la estructura de su sistema educativo es la siguiente:

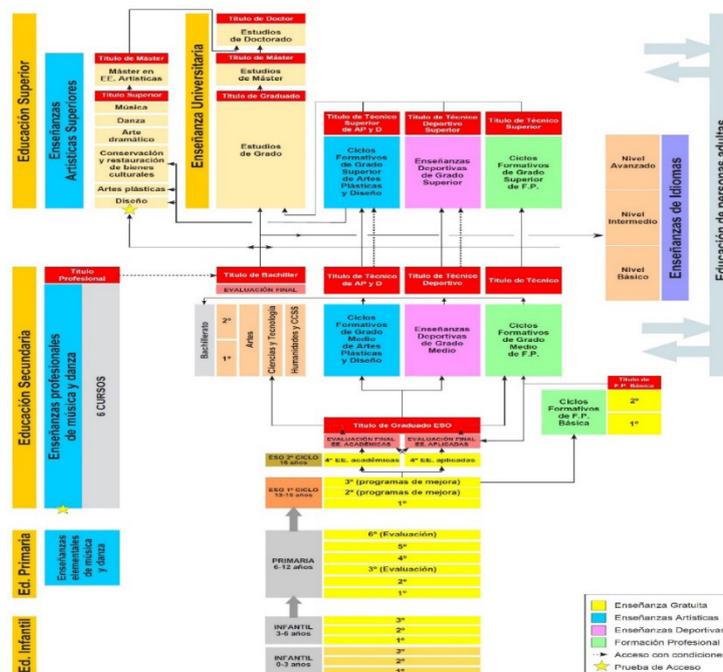


Figura 5. Estructura del sistema educativo español (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019c)

A continuación, se muestran los datos estadísticos que el Ministerio de Educación y Formación Profesional recoge para las etapas educativas: Educación Infantil 2º ciclo (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (BAC), Formación Profesional Básica (FPB), Formación Profesional Grado Medio (FPM) y Formación Profesional Grado Superior (FPGS). En la Tabla 5 se recoge la prevalencia de alumnado para altas capacidades intelectuales para cada una de la etapas señaladas:

CC.AA.	EI	EP	ESO	BAC	FPB	FPM	FPGS	Total
Andalucía	135	7.686	4.730	1.719	4	61	85	14.420
Aragón	10	270	171	26	0	1	0	478
Asturias	15	568	406	82	0	3	13	1.087
Baleares	8	640	373	100	0	5	6	1.132
Canarias	7	1.158	850	216	0	2	2	2.235
Cantabria	1	63	57	15	0	2	0	138
Castilla y León	6	384	297	55	0	0	0	742
Castilla La Mancha	13	334	137	26	0	0	0	510
Cataluña	6	1.135	807	153	0	7	0	2.108
Comunidad Valenciana	0	1.561	42	34	0	0	0	1.637
Extremadura	9	182	101	39	0	0	0	331
Galicia	27	1.030	654	122	0	0	0	1.833
Madrid	16	1.336	858	160	0	1	0	2.371
Murcia	5	832	1.877	990	8	23	20	3.755
Navarra	3	229	137	39	0	0	2	410

País Vasco	8	303	210	41	0	1	1	564
La Rioja	6	201	117	23	0	3	0	350
Ceuta	0	7	0	2	0	0	0	9
Melilla	0	3	0	0	0	0	0	3
España	275	17.922	11.824	3.842	12	109	129	34.113

Tabla 5: Alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en la que están escolarizados

La Tabla 5 muestra que Educación Primaria es la etapa educativa con mayores cifras de diagnóstico, total de 17.922 estudiantes, a excepción de la Comunidad Autónoma de Murcia cuyos datos más elevados aparecen en Educación Secundaria Obligatoria, escolares de 12 a 16 años aproximadamente, y Bachillerato, alumnado entre 16 y 18 años aproximadamente. La región de Andalucía presenta las cifras más elevadas en casi todas las etapas educativas.

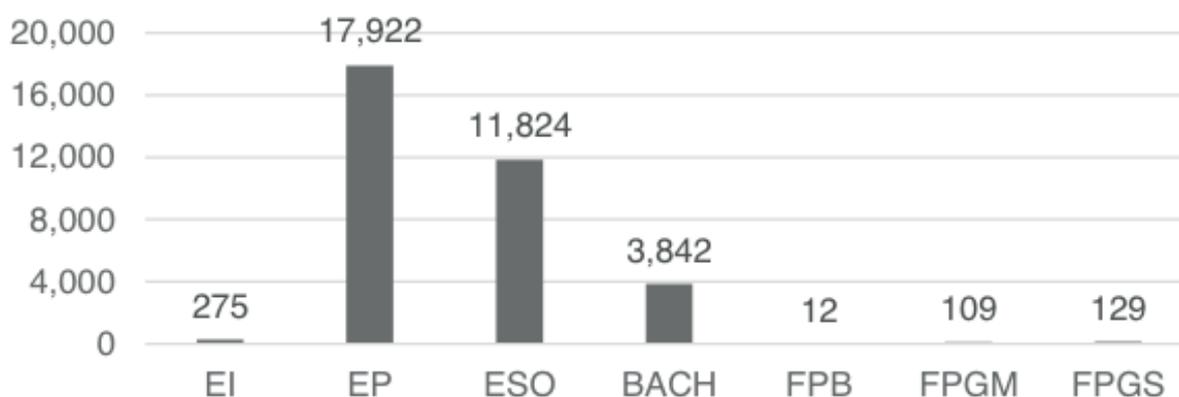


Figura 6. Escolares con altas capacidades intelectuales según cada etapa educativa

Esta Figura 6 refleja las desiguales cifras de diagnóstico entre etapas educativas, mostrando una mayor prevalencia de casos detectados en la etapa de Educación Primaria, alumnado de edades entre 6 y 12 años. Llama especialmente la atención la existencia de 12 estudiantes escolarizados en la Formación Profesional Básica y la disminución de alumnado identificado conforme se avanza a lo largo de las distintas etapas educativas.

PREVALENCIA EN FUNCIÓN DE SU SEXO

La última de las variables analizadas hace referencia al reparto de los escolares más capaces en función de su sexo. Los resultados aparecen en la siguiente Tabla 6:

CC. AA.	Total Alta Capacidad	Reparto por Sexo de los Alumnos			
		Hombre		Mujer	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Andalucía	14.420	8.819	61,16	5.601	38,84
Aragón	478	368	76,99	110	23,01
Asturias	1.087	756	69,55	331	30,45
Baleares	1.132	762	67,31	370	32,69
Canarias	2.235	1.425	63,76	810	36,24
Cantabria	138	104	75,36	34	24,64
Castilla y León	742	564	76,01	178	23,99
Castilla La Mancha	510	370	72,55	140	27,45
Cataluña	2.108	1.392	66,03	716	33,97
Comunidad Valenciana	1.637	1.142	69,76	495	30,24
Extremadura	331	248	74,92	83	25,08
Galicia	1.833	1.223	66,72	610	33,28
Madrid	2.371	1.621	68,37	750	31,63
Murcia	3.755	2.341	62,34	1.414	37,66
Navarra	410	287	70,00	123	30,00
País Vasco	564	407	72,16	157	27,84
La Rioja	350	245	70,00	105	30,00
Ceuta	9	7	77,78	2	22,22
Melilla	3	3	100,00	0	0,00
España	34.113	22.084	64,74	12.029	35,26

Tabla 6: Reparto de alumnado con altas capacidades intelectuales en función de su sexo

En esta Tabla se muestra una prevalencia de diagnóstico masculino superior a la femenina en todas las Comunidades Autónomas, en ninguna el porcentaje de estudiantes identificados de sexo femenino es superior al masculino.. Las mayores diferencias se encuentran en Aragón (76,99% sexo masculino y 23,01% sexo femenino), Castilla y León (76,01% sexo masculino y 23,99% sexo femenino) y Cantabria (75,36% sexo masculino y 24,64% sexo femenino). En contraposición, los resultados más igualitarios aparecen en Andalucía (61,16% sexo masculino y 38,84% sexo femenino), Murcia (62,34% sexo masculino y 37,66% sexo femenino) y Canarias (63,76% sexo masculino y 36,24% sexo femenino). El promedio de España es de 64,74% para el sexo masculino y el 35,26% para el femenino. Todo esto está en contradicción con diversas investigaciones que inciden en la carencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres dentro de la capacidad superior (García-Perales, 2014, 2016; García-Perales & Jiménez, 2016; Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, & Téllez, 2005; Jiménez & Baeza, 2012), por lo que se demuestra que queda mucho camino por recorrer en el terreno de la igualdad de oportunidades, en este caso dentro del ámbito de la educación.

CONSIDERACIONES FINALES

La presencia de alumnado con altas capacidades intelectuales es una realidad manifiesta. A pesar de ello, las cifras de diagnóstico son reducidas. Ello conlleva procesos educativos no ajustados a las potencialidades de una parte importante de la población escolar, recordemos ese intervalo entre el 3 y el 5% avalado por múltiples investigaciones indicadas anteriormente, situación que se hace más preocupante si cabe en el caso de la población femenina.

En este capítulo se realiza un acercamiento a la realidad de las altas capacidades intelectuales en España, buscando la sensibilización y concienciación de los lectores del mismo. De esta forma, en las aulas no universitarias españolas, en el curso 2017/2018, había 34.113 escolares o 0,42% de la población escolar. Estos estudiantes están escolarizados preferentemente en la etapa educativa de Educación Primaria, a excepción de la región de Murcia, y en centros tanto públicos como privados dependiendo de la Comunidad Autónoma. Según el sexo, son mayoritariamente de sexo masculino y representan un 5,10% de los ACNEAEs.

Los datos de las Comunidades Autónomas muestran que aquellas con mayores porcentajes de diagnóstico, caso de Murcia y Andalucía, presentan medidas y programas específicos para la identificación e intervención educativa con este alumnado. Además, se constata una mayor equidad en el diagnóstico según el sexo en estas dos regiones. De esta forma, se demuestra que luchar por sacar a la luz la excelencia constituye una actuación que acarrea paridad educativa, se abre camino una opción interesante para el trabajo de la igualdad de oportunidades en educación. En definitiva, prestar la atención que precisa este colectivo es fundamental en pro del progreso científico y social.

REFERENCIAS

Castro, E. (2004). Perspectivas futuras de la educación de niños con talento. In M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 171-185). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K.A. Keller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford, UK: Pergamon Press.

García-Perales, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

García-Perales, R. (2016). Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 1-25. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100001>.

García-Perales, R., & Jiménez, C. (2016). Diagnóstico de la competencia matemática de los alumnos

más capaces. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 17, 205-219. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.218521>

García-Perales, R., & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60, 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>

Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson. Segunda edición.

Jiménez, C., & Baeza, M. A. (2012). Factores significativos del rendimiento excelente: PISA y otros estudios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(77), 647-676. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000400003>.

Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., & Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género: alumnos con premio extraordinario de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 391-416. Recuperado em 4 de septiembre de 2019 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97771>

López, B., Beltrán, M. T., López, B., & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Datos estadísticos no universitarios*. Recuperado el 25 de agosto, 2019, de <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso17-18/AltasCapacidades&file=pcaxis&l=s0>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *Mapa político de España*. Recuperado el 4 de septiembre, 2019, de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019c). *Estructura del sistema educativo español*. Recuperado el 1 de septiembre, 2019, de <http://www.educacionyfp.gob.es/bulgaria/dam/jcr:2a124588-bad9-45d9-8ee2-073bf31408e2/sistema-educativo-lomce-pdf.pdf>

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA E SUA APLICAÇÃO NUM PROJETO DE MESTRADO NA COSTA AMAZÔNICA BRASILEIRA: MÉTODO E CONCEPÇÕES DE ANÁLISES

Data de aceite: 02/12/2018

João Plínio Ferreira de Quadros

Universidade Federal do Pará
Bragança – Pará

Elder José dos Santos Silva

Universidade Federal do Pará
Bragança – Pará

Raul da Silveira Santos

Universidade Federal do Pará
Belém – Pará

Francisco Pereira de Oliveira

Universidade Federal do Pará
Irituia – Pará

RESUMO: O presente estudo é a partir da filosofia interdisciplinar construída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia, do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará. Desta forma, objetivou-se rememorar os procedimentos metodológicos de pesquisa no viés da interdisciplinaridade, a partir do projeto piloto de pesquisa “A Economia Solidária como Práxis Pedagógica: um estudo entre Agricultoras e Agricultores pertencentes à Feira do Agricultor Familiar no município de Bragança-PA”. Epistemologicamente, os procedimentos metodológicos seguiram os pressupostos

teóricos a partir do diálogo com teóricos como Bauer (2002), Morin (2003) e Kincheloe (2007) e outros, que enaltecem a pesquisa científica de forma interdisciplinar. Logo, pode-se ressaltar que os aspectos metodológicos, por primeiro, lançou-se para leituras de acervos que subsidiaram a pesquisa interdisciplinar e, no segundo momento, revisão criteriosa do projeto piloto em questão. O resultado aponta que a inserção dos procedimentos metodológicos a partir da interdisciplinaridade qualificaram o projeto piloto com a perspectiva de obtenção de dados mais abrangentes de maior representação nos campos sociais, políticos e econômicos no que concerne a agricultura familiar e solidária no nordeste do estado do Pará.

PALAVRAS-CHAVE: Bricolagem. Metodologia. Projeto de Pesquisa.

ABSTRACT: This study is based on the interdisciplinary philosophy built by the Postgraduate Program in Languages and Knowledge of the Amazon, Bragança University Campus of the Federal University of Pará. Thus, the aim was to recall the methodological research procedures in the bias of interdisciplinarity. , from the research pilot project “The Solidarity Economy as Pedagogical Praxis: a study between Farmers and Farmers belonging to the

Family Farmer Fair in Bragança-PA”. Epistemologically, the methodological procedures followed the theoretical assumptions from the dialogue with theorists such as Bauer (2002), Morin (2003) and Kincheloe (2007) and others, who praise scientific research in an interdisciplinary way. Therefore, it can be emphasized that the methodological aspects, firstly, launched to readings of collections that subsidized interdisciplinary research and, secondly, a careful review of the pilot project in question. The result points out that the insertion of methodological procedures based on interdisciplinarity qualified the pilot project with the perspective of obtaining more comprehensive data of greater representation in the social, political and economic fields regarding family and solidarity agriculture in the northeast of Pará state.

KEYWORDS: DIY. Methodology. Research Project.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, a maioria dos programas de pós-graduação exige um novo compromisso epistemológico e reconhecem que, no universo dos fenômenos sociais e humanos, os obstáculos só podem ser vencidos na medida em que se compreende as grandes questões que dominam hoje o conhecimento não são disciplinares e sim elementos interdisciplinares.

Diante disto e dos debates realizados na disciplina *Metodologias em Diálogos Interdisciplinares*, do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Sabres da Amazônia, do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará, surge o estudo e o debate que alargaram o campo da pesquisa interdisciplinar do Programa, onde as diversas áreas do conhecimento comungam, de maneira colaborativa, para a construção do conhecimento a partir deste viés.

Esse processo de reflexão se aflorou com maior veemência no ano de 2019, quando os debates foram mais arvorados e houve a aplicabilidade do campo interdisciplinar da pesquisa, em especial, quando se evidenciou no Plano de Curso da disciplina, a análise das tendências da pesquisa interdisciplinar à luz do paradigma da investigação científica. Ao executar tal ação, percebeu-se, diante da realidade da turma, a necessidade de rememorar aspectos básicos da Metodologia da Pesquisa, por exemplo, as abordagens filosóficas, métodos e metodologia, tipos, técnicas e instrumentos da pesquisa, assim como a aplicabilidade das normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Além da rememoração, foram atreladas aos fundamentos da metodologia da pesquisa novas abordagens, as quais deram subsídios para uma proposta interdisciplinar aos projetos de pesquisa da turma.

A conjugação desses fatores resultou no objetivo deste trabalho, que consiste em rememorar os procedimentos metodológicos a partir da interdisciplinaridade,

aplicando-os no projeto de pesquisa “A Economia Solidária como Práxis Pedagógica? Um estudo entre Agricultoras e Agricultores pertencentes à Feira do Agricultor Familiar, Bragança-PA”.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para conferir a sustentação teórica a este trabalho, recorreu-se inicialmente a Edgar Morin (2003). Entre suas discussões, está a fragmentação do conhecimento em disciplinas. O debate suscitado apresenta a necessidade de uma postura além desta fragmentação do conhecimento, o qual reduz erroneamente o complexo à simplicidade. O autor faz críticas severas a esta postura, pois “A inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão” (MORIN, 2003, p. 14).

A partir disto, recorreu-se também ao texto “*Questões de disciplinaridade e interdisciplinaridade em um mundo em transformação*” de Kincheloe (2007), com o intuito de realizar uma análise sobre esta transformação e as implicações desta na investigação científico-acadêmica.

Para responder o questionamento acima, considerou-se a transição da modernidade para a pós-modernidade, que possui como características a quebra de paradigmas dominantes, a busca por novas epistemologias e a aproximação do conhecimento científico aos saberes tradicionais e ao senso comum. O desafio presente seria buscar, na modernidade, potencialidades emancipatórias, marginalizadas ou apagadas, assim como procurar contribuições em outras tradições, de maneira a se lutar por outro paradigma (SANTOS, 1993).

Partindo desta conjectura, apresenta-se o conceito de “Bricolagem”, que um termo, para muitos, ainda desconhecido. Trata-se de uma palavra francesa relacionada aos trabalhos artesanais, elemento piloto e aplicado quando o artesão consegue utilizar-se de várias técnicas (corte, costura, carpintaria) e diversos materiais (madeira, retalhos de panos) para produzir seus trabalhos.

No âmbito científico do termo, segundo Kincheloe (2007, p. 67), “no centro do emprego da bricolagem, no discurso da pesquisa, reside à questão da disciplinaridade/interdisciplinaridade. Bricolagem, portanto, significa interdisciplinaridade”. Com isso, compreende-se que o referido autor define bricolagem como um modo de investigação que perpassa diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo objeto de estudo.

Para Jupiasu (2006), a contemporaneidade é marcada por uma progressiva procura pela interdisciplinaridade, devido à crescente entendimento de que alguns objetos de pesquisa, em especial das Ciências Humanas, são tão complexos que

só podem ser tratados de forma interdisciplinar. O que, certamente, trata-se de superar a visão excessivamente especializada e o esfacelamento do conhecimento para alcançar uma comunicação fecunda.

Por esse prisma, há um vínculo do projeto analisado ao procedimento metodológico da bricolagem, em que especial quando se trata de Economia Solidária, Educação e Meio Ambiente em cenários não escolares, em que os sujeitos da pesquisa são agricultoras e agricultores familiares em feiras agroecológicas no nordeste paraense, percebe-se que o estudo, ainda que inicialmente, possui características de fortes da bricolagem enquanto de método de pesquisa. No decorrer do trabalho, serão consideradas perspectivas oriundas de várias áreas do conhecimento, como as ciências ambientais, ciências sociais, economia e educação, bem como os saberes do senso comum e dos ancestrais.

Ao respeitar os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade contemporânea, a metodologia da bricolagem altera a lógica dominante na produção do conhecimento e empreende uma confluência entre a pesquisa moderna e a pós-moderna, sem o predomínio de um saber sobre o outro (KINCHELOE, 2007).

A mesma argumentação é encontrada no ponto de vista de Henrique Leff (2011), autor citado como uma das referências teóricas da categoria Educação e Meio Ambiente no projeto de pesquisa ora analisado.

A construção de uma racionalidade ambiental implica a formação de um novo saber e a integração interdisciplinar do conhecimento, para explicar o comportamento de sistemas sócio ambientais mais complexos. O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento (...) excede as “ciências ambientais”, constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (LEFF, 2011, p. 145).

Os pressupostos estabelecem uma nova fundamentação, oposta ao conhecimento esfacelado, que produz “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário é cega, inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2003, p. 15). Diante desta compreensão, partiu-se para um minucioso entendimento dos conceitos de teoria, método, metodologia, técnicas e instrumentos, concepções necessárias para a compreensão do processo de pesquisa interdisciplinar no projeto em questão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados dos procedimentos metodológicos ao projeto de pesquisa analisado, após o exercício de qualificação do mesmo. O texto abaixo é fruto da fundamentação teórica disponibilizada pela

disciplina *Metodologias em Diálogos Interdisciplinares*, assim como da orientação docente acerca do delineamento e da rigurosidade a serem seguidas pela metodologia na investigação científica.

3.1 Abordagem, técnica e instrumentos de pesquisa

Adicionalmente, diz que na visão de Gil (2017) é fundamental a elaboração de um documento ou protocolo que subsidie as tomadas de decisões necessárias ao longo das etapas da pesquisa. Entre as sugestões do autor, destacam-se a definição do local e dos sujeitos que comporão o objeto de pesquisa, a escolha das estratégias que permitirão acesso aos informantes e a agenda de atividades durante a coleta de dados.

Nesse sentido, o projeto em epígrafe, terá nominalmente o elemento área da pesquisa, ou seja, o *locus* e a caracterização de onde se localiza o objeto de estudo. Logo, a opção pela área do presente estudo se deve a critérios, tais como: 1) a Feira do Agricultor existe a nove anos e até o presente momento nenhum estudo com as características deste foi realizado; 2) toda a organização da comercialização direta dos produtos da agricultura familiar ocorre por meio dessa organização e nesse local; 3) os principais atores do processo empregado na agricultura familiar desde a produção primária até a prática da comercialização, estão envolvidos na referida organização, e; 4) os feitos da economia solidária no município de Bragança só poderão ser aferidos à medida dessa organização (produção primária e comercialização direta dos produtos. Ou seja, aqui devem e são enumerados os critérios para se selecionar um objeto de estudo, onde os motivos são expostos de modo objetivos, claros e correlacionados à temática da discussão.

Tão importante quanto são os critérios para a seleção das pessoas que serão envolvidas no processo de coleta de dados, pois o projeto ressalta que 13 (treze) servirão como informantes, sendo 03 (três) educadores com conhecimento teórico-prático sobre Economia Solidária e 10 (dez) feirantes que são produtores e protagonistas diretos da Agricultura Familiar do município de Bragança.

Para se chegar a essa amostragem alguns critérios podem ajudar na definição desses sujeitos. A saber, os três educadores serão selecionados considerando os critérios: a) que sejam educadores com formação teórico-prática em Economia Solidária; b) que tenham relação direta com os feirantes da Agricultura Familiar de Bragança. Com relação à seleção dos agricultores, os critérios são: i) ser agricultor familiar; ii) ser produtor ativo; iii) pertencer ao processo de comercialização da feira com base na Economia Solidária; iv) ter disponibilidade para responder as questões da pesquisa.

Esses critérios destacados são tidos na formatação de projeto de pesquisa

como variáveis excludentes, ou seja, à medida que os critérios são seguidos, as pessoas que não se enquadram neles são exclusas e ficarão as que preenchem aos critérios. Certamente, sempre haverá um número maior de pessoas que se enquadram nos critérios preestabelecidos e, portanto, uma nova estratégia será adotada, como, por exemplo, sorteios aleatórios, faixa etária e etc. As variáveis são um campo fértil de discussões, todavia, por ora não aprofundaremos o tema, mas autores como Moscarola (1990); Pereira (1991); Weitzman e Miles (1995); Freitas, Moscarola e Cunha, (1997); Oliveira (1999); Freitas & Moscarola (2000).

Agora, o objeto de estudo está localizado onde? A Feira da Agricultura Familiar está sediada no Centro da sede do município de Bragança, nordeste do estado do Pará (Figura 1). É uma organização do Sindicato dos Trabalhadores(as) Rurais em parceria com a Cáritas Diocesana daquele município, com maior expressão dos pequenos(as) que produzem e comercializam os seus próprios produtos.

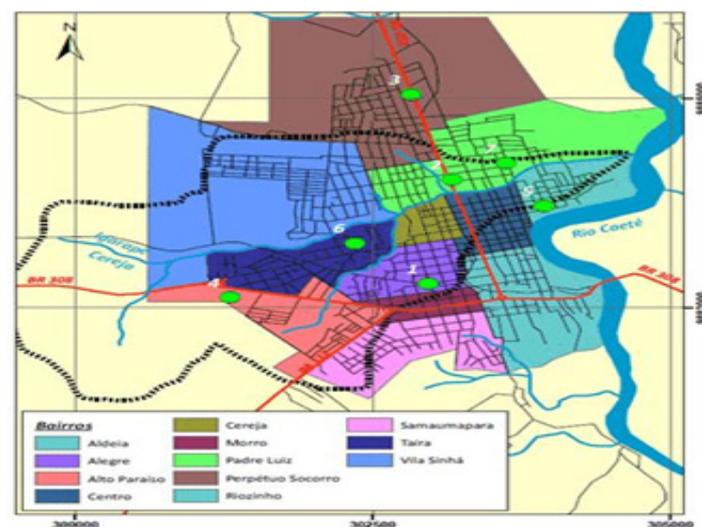


Figura 1. Mapa de Localização da sede do município de Bragança-PA (Fonte: www.researchgate.net).

A estrutura do espaço é um galpão com cobertura (Figura 2), em que são organizados por uma espécie de *stand* improvisado, com mesas em que os produtos são expostos e comercializados. Digamos que há um certo diferencial nesse processo de comercialização, pois alguns produtos são manufaturados naquele espaço e comercializados para consumo lá mesmo, por exemplo, o café da manhã, todo produzido com os produtos da agricultura familiar: tapiocinha recheada com coco ralado, ovos, doce de leite, dentre outros, assim como café que é manufaturado pelos próprios, com o acréscimo de erva doce, a gosto, assim como o leite *in natura*.



Figura 2. Galpão onde funciona a Feira da Agricultura Familiar, município de Bragança-PA.

Essa descrição se faz necessária ao passo que o ambiente/espço em que se localiza o objeto deve ser caracterizado, inclusive com sua devida identificação em um mapa, se possível com fotos que possam dar a dimensão do funcionamento daquele ambiente/espço, em especial, os pontos principais. No entanto, recomenda-se que sejam inseridas somente fotos de extrema importância, auto explicação, sem agregar elementos periféricos, pois a área de estudo é somente para dar noção e situar ao leitor para que saia um pouquinho da imaginação e, simbolicamente, adentre no mundo do escritos.

A partir dessas considerações da área de estudo, passa-se a ponderar a coleta de dados, que inicialmente descreverá a abordagem de pesquisa a considerar o(s) objeto(s) de estudo. Para o projeto em análise, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que o foco será mapear e identificar as concepções/percepções das pessoas que compõem a Feira da Agricultura Familiar no viés da Economia Solidária. Logo, ressalta-se que essa abordagem é bem definida por estudiosos como: Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Moreira (2002). Ou seja, a abordagem qualitativa envolve, sobremaneira, as Ciências Humanas, em especial, os objetos que tratam de elementos das Ciências Sociais e/ou das Ciências da Educação, Ciências Políticas, dentre outras.

Logo, destaca-se que são fenômenos sociais com características próprias e específicas do “ser social”, o que, certamente, a sua natureza é basicamente qualitativa, a considerar que realidade de imersão social do objeto é uma rede complexa, mutável e condicionada a múltiplos aspectos, dentre os quais, o político, o cultural, o econômico, a religiosidade, o educacional e, até mesmo o biológico. Obviamente, estes aspectos são ainda mais abrangentes à medida que se considere que os seres humanos se inter-relacionam, criam convenções, são cúmplices e solidários as suas espécie (YIN, 1985; THIOLENT, 1986; HAGUETTE, 1992; DEMO, 1995; GODOY, 1995; MINAYO, 1996; CHAUI, 2000).

Nesse campo das Ciências Sociais e da Educação, destacam-se os estudos de Minayo (1996, p. 20-21), quando ressalta que a “visão de mundo do pesquisador

e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”. Embora, mesmo com críticas positivista, em especial, pelos weberianos, o escopo da pesquisa com a abordagem qualitativa não se esgota nesta ou naquela área do conhecimento, mas “encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica, tais como a etnografia, o materialismo histórico e a fenomenologia” (GODOY, 1995, p. 61). Ou seja, a opção por uma abordagem é simples e complexa ao passo que outros olhares se debruçam sobre o objeto com outras inferências e perspectivas, o que é natural no mundo da pesquisa, embora haja questionamentos que levem os pesquisadores a refletirem por diversos caminhos.

Assim, destaca-se que a abordagem qualitativa de pesquisa para a configuração do presente projeto se faz necessária, uma vez que trata de um fenômeno que requer cuidados, como ressalta Bauer (2002, p. 23), “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”. Complementarmente, alguns elementos da pesquisa descritiva, que objetiva retratar determinadas características de um povo ou grupo, de fenômeno ou experiência, de modo a levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, como alerta Gil (2017).

De forma pontual, ainda se percebe a necessidade de trazer mais elementos sobre a abordagem de pesquisa e, pretensiosamente, algumas características serão pontuais a partir do objeto do presente estudo, em que Godoy (1995, p. 62-63), descreve algumas características:

O estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados, analisados e inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto, desempenhando o pesquisador um papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados; como os diferentes tipos de dados existentes na realidade são considerados importantes para a compreensão do fenômeno social em estudo, o pesquisador realiza entrevistas, reúne fotografias, desenhos e depoimentos e outros dados que ajudam na descrição do fato; o trabalho é realizado com base na perspectiva que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos; a análise dos dados computados é feita de forma indutiva e, ao longo dela, dá-se a construção paulatina do quadro teórico, sem a formulação de uma hipótese anterior que precisa ser testada com a pesquisa.

Obviamente, os metodólogos costumam caracterizar essa abordagem em duas vertentes: pesquisa etnográfica e estudo de caso. No entanto, não há, por ora, interesse em adentrar nas discussões fecundas e produtivas desses dois campos de pesquisa, mas de forma superficial, diz que a primeira, “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13-4) e, a segunda, considera a coleta de dados a partir de eventos reais, no sentido de explicar, explorar ou descrever fenômenos imersos em seu próprio

contexto, o que requer, certamente, a um estudo minucioso e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, trazendo discussões fecundas e exauridas para aquele objeto de conhecimento (EISENHARDT, 1989; YIN, 2009).

Essas inferências demonstram que essa abordagem é pertinente ao campo de estudo que ora se pleiteia o que, certamente, requer refinamento às técnicas e instrumentos a serem dispostos para a coleta de dados. Nesse sentido, as técnicas devem se entrelaçar com a abordagem escolhida e, por assim ser, fez-se uso da observação participante, uma vez que constitui “estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (MOREIRA, 2002, p. 52). No entanto, há que se precaver no uso dessa técnica, pois o caráter científico deverá ser resguardado, uma vez que:

As observações de cada um são muito pessoais, sendo influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções. Esses fatores acabam influenciando nosso olhar, no sentido de privilegiarmos certos aspectos e não outros (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 25).

Adicionalmente, o emprego da técnica entrevista é perfeitamente justaposta à técnica de observação participante, o que também compõe o *corpus* do projeto. Nesse sentido, recorrem às observações de Lüdke e André (1986, p. 34), quando ressaltam que uma das vantagens da técnica entrevista em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Nesse cenário, definidas as técnicas, faz-se importante frisar que a espinha dorsal de toda pesquisa é escolher bem a(s) sua(s) técnica(s), em que convergiam para a abordagem também definida, pois a partir de então terá um resultado fidedigno ou enviesado do objeto pesquisado. Todavia, os instrumentos também colaboram para esses efeitos, pois são elementos que complementam e subsidiam a técnica a ser empregada, o que, no projeto em análise, converte-se em: questionário construído a partir de perguntas abertas e fechadas. O questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 100). Complementarmente, Gil (1999, p. 128), defini o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Certamente, todos os instrumentos de coleta de dados apresentam riscos e vantagens, o que, não é diferente com o questionário. Todavia, quando há a escolha de abordagem de pesquisa, certamente, as técnicas e os instrumentos devem

favorecer a abordagem para aquele objeto, ou seja, o planejamento de pesquisa se faz imprescindível, inclusive, tem-se a máxima nas discussões que até mais importante que a resposta é a pergunta, isto é, perguntar o quê? Para quê? Onde? E para quê? São eixos estruturantes e condicionantes para uma boa elaboração de um questionário objetivo e claro.

Tão importante quanto se deve aos moldes das perguntas: abertas e/ou fechadas. As abertas dão liberdade incondicional aos agentes respondentes ao questionário, em que poderão utilizar as suas próprias linguagens, com os vícios e códigos coloquiais, o que, por vezes, necessitará de quem pesquisa efetiva atenção e entendimento da linguagem específica de cada sociedade e/ou grupo de pesquisado. A pergunta aberta traz a liberdade e, por conseguinte, algumas vantagens, dentre elas, a não influência direta das perguntas como condicionantes para as respostas, uma vez que o pesquisado contará, escreverá e/ou codificará aquilo que lhe vier à mente e se sentir à vontade em responder.

Em relação às perguntas fechadas, quem as utilizar, elaborará as questões em formato de múltipla escolha, ou seja, a pessoa pesquisada terá alternativas específicas de escolha dentro de uma temática, o que, certamente, limita a concepção de cada entrevistado(a) sobre o objeto de estudo. Além de perguntas com diversas alternativas há outras que são dicotômicas, com apenas duas opções: sim ou não; favorável ou contrário; verdadeiro ou falso; etc., são formas também de questões fechadas em um questionário.

Interessante ressaltar os argumentos de Gil (1999, p. 132), quando comenta que as perguntas devem abordar questões diretas relacionadas a “conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros”. Isto é, ao formular as perguntas, alguns elementos precisam ser destacados, tais como: a) clareza, concretude e objetividade; b) considerar a tendência de envolvimento do entrevistado para com o objeto de estudo, assim como o seu nível de formação e informação para responder o que se pergunta; c) devem possibilitar a uma única resposta objetiva e interpretação; d) devem suscitar uma única ideia de cada vez, sem margem para deduções; e) deve-se considerar que as perguntas sejam realizadas numa ordem, em que a lógica leve a uma conexão com a pergunta anterior (GIL, 1999). Importante ressaltar que um único questionário pode conter perguntas abertas e fechadas. O que é pretensão do projeto em questão.

Esses elementos estruturantes de um questionário são essenciais, pois são eles que trarão do campo as respostas para a questão-problema e hipóteses originais da pesquisa, logo, deve-se considerar a harmonia entre a abordagem, a técnica e o instrumento de pesquisa.

Definidos esses fatores, cabe agora imprimir o processo de análise para os

dados coletados, uma vez que o movimento de campo traz respostas às perguntas realizadas que merecem um tratamento que convirja para as técnicas e instrumentos utilizados. Logo, essa etapa merece atenção tanto quanto aos outros elementos, o que, nesta inferência, serão consideradas duas formas de tratamento: a análise de conteúdo e a estatística descritiva.

O processo de análise é uma das etapas mais importantes num processo de organização dos dados coletados em campo, tão importante que a partir de então os resultados serão submetidos à discussão à luz de teorias regionais, nacionais e/ou internacionais. Logo, no projeto em questão, o processo de analítico receberá o tratamento do método análise de conteúdo, conforma declaram Bauer e Graskel (2002, p. 190), que “os textos, do mesmo modo que as falas referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam”.

Esse método de análise de conteúdo é desenvolvido, principalmente, dentro das ciências sociais. Ademais, afirma-se que esse método permite (re)construir indicadores e cosmovisões, opiniões e estereótipos e compará-los entre as respostas emitidas e estudadas com o uso de duas dimensões principais: a sintática e a semântica.

Logo, operacionalmente, as respostas serão alvo de comparações entre si para uma mesma questão, onde será possível identificar elementos semelhantes e diferentes entre o conteúdo das falas. De posse desses elementos, será buscado o termo/vocábulo que tenha audiência nos discursos dos entrevistados ou os termos/vocábulos que possuem os mesmos significados, ou seja, imprimiu-se a análise de léxico (BAUER & GRASKELL, 2002). Para tanto, os elementos serão tabulados em uma planilha ou tabela com todas as respostas para cada questão perguntada e, por conseguinte, com o uso de inferências de leituras dos discursos, tratará a verossimilhança ou não numa organização textual, podendo transcrever os discursos mais expressivos e representativos parcial ou totalmente.

Portanto, os elementos metodológicos da pesquisa encontrados no projeto em análise, demonstram sustentação e propriedade que credenciam para o sucesso do campo, pois a área de estudo está bem localizada, a abordagem de pesquisa equilibrada ao que se propõe, os critérios de escolha do objeto de estudo e dos sujeitos participantes estão bem definidos, assim como se percebem técnicas e instrumentos pareados e convergentes à abordagem qualitativa. Ademais, suscita um processo de análise próprio para o campo de estudo, onde as inferências são delineadas e com proposições ao tratamento dos dados coletados, o que, certamente, credencia uma abordagem de pesquisa que servirá como instrumento para acadêmicos que queiram formatar projetos no campo das Ciências Humanas e Sociais.

4 | CONCLUSÃO

Diante do trabalho apresentado, percebeu-se a importância dos programas de Pós-Graduação rememorar a metodologia do trabalho científico, todavia, afastados das concepções tradicionais da pesquisa acadêmica. É necessária uma trajetória demarcada de integração de informações, dados, técnicas, instrumentos, perspectivas, conceitos e/ou teorias de duas ou mais disciplinas ou especialidades para avançar na compreensão ou resolução de problemas cujas soluções estão além do escopo de uma única disciplina ou área de pesquisa. O resultado aponta que as correções no procedimento metodológico do projeto de pesquisa analisado qualificaram com rigorosidade e interdisciplinaridade a pesquisa em evidência.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin Wanderer; GASKELL, George. e ALLUM Nicolas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, Cap. 1. p. 17-36.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia Moderna**. 12ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas: 1995.
- EISENHARDT, Kathleen Marie. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**. New York, New York, v. 14 n. 4, 1989.
- FREITAS, Henrique e MOSCAROLA, Jean. **Análise de dados quantitativos & qualitativos**: casos aplicados usando o Sphinx® . Porto Alegre/RS: Sphinx, 2000, 176 p.
- FREITAS, Henrique, JÚNIOR. Marcos Vinício da Cunha, e MOSCAROLA, Jean. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. São Paulo: **RAUSP**, v. 32, nº 3, Jul/Set. 1997, p. 97-109.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.
- JUPIASSU, Hilton. “O espírito interdisciplinar”. **Cad. EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, Oct. 2006.
- KINCLELOE, Joe. Questões de disciplinaridade/Interdisciplinaridade em um mundo em transformação. 3. *In*: KINCLELOE, Joe. e BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 67-99.
- LEFF, Henrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade e complexidade. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEKSENAS, Paulo. Exercícios e Vivências. In: MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2010, p. 139-148.

MEKSENAS, Paulo. Métodos em Pesquisa Empírica. In: MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2010, p. 109-148.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. 4ª edição São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 1996.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. Os desafios. In: **A Cabeça Bem Feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 13-33.

MOSCAROLA, Jean. **Enquêtes et Analyse de donnés avec le Sphinx**. Paris: Librairie Vuibert, 1990.

OLIVEIRA, Mirian. **Indicadores para tomada de decisão na etapa de concepção do processo construtivo**: a percepção dos principais intervenientes. Porto Alegre: Tese de Doutorado, PPGA/EA/UFRGS, 1999.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social Revista. Sociologia**. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993.

THIOLLENT, Michel. Note sur lês Tendences Methodologiques dês Sciences Sociales au Bresil. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, n. 10, avril/1986, p. 52-53.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEITZMAN, Eben. e MILES, Matthew. **Computer programs for qualitative data analysis**. Sage Publications, 1995. 372 p.

YIN, Robert. **Case study research, design and methods** (applied social research methods). Thousand Oaks. California: Sage Publications, 2009.

YIN, Robert. **Case Study Research**: design and methods. Beverly Hills: Sage Publisher, 1985.

METODOLOGIAS ATIVAS: MÉTODOS E OBJETIVOS DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 02/12/2018

Renata dos Anjos Melo

professora Universitária nas seguintes instituições: UNIESP/Santa Bárbara DOeste e FAAL/Limeira. Tutora à Distância na UFLA - Universidade Federal de Lavras/MG. Áreas de atuação: Direito e Administração.

Maria Luísa Bissoto

terapeuta ocupacional, especializada em Educação Especial (Unicamp), mestre e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e Pós-Doutora em Educação pela UNESP (Botucatu) e pela Universidade do Minho, Braga, Portugal

Fernando Jeronimo Neto

Graduado em Administração, MBA Marketing e Mestre em Administração de Empresas

RESUMO: Ter acesso à informação já não basta para que jovens e adultos consigam participar da vida em sociedade. Numa sociedade da informação, conhecimento é poder. A necessidade de produzir, divulgar, possuir e saber usar a informação é incessante. O desenvolvimento de capacidades humanas que envolvam o pensar, o agir e o sentir deve ser mais amplo do que o conhecimento enciclopédico, de modo a que aprendamos a refletir que tais capacidades, todas incluídas

na produção dos saberes, precisam estar comprometidas para a melhoria da qualidade de vida do entorno em que se vive. Argumentamos que as metodologias ativas de ensino podem abrir caminho para novas formas de se pensar a educação no nível superior, discutindo pontos tensionais como o que significa conhecer, quem produz conhecimento e por que, quem define quais conhecimentos são considerados mais válidos que outros, o que uma sociedade faz com o conhecimento, quem o controla dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias-ativas. Educação Superior. Aprendizagem.

ABSTRACT: Having access to information is no longer enough for young people and adults to participate in life in society. In an information society, knowledge is power. The need to produce, disseminate, possess and know how to use information is incessant. The development of human capacities involving thinking, acting, and feeling must be broader than encyclopedic knowledge, so that we learn to reflect that such capacities, all included in the production of knowledge, need to be committed to improving the quality of life in the surrounding environment. We argue that active teaching methodologies can pave the way for new ways of thinking about

higher education by discussing tensional points such as what it means to know, who produces knowledge, and why, who defines which knowledge is considered more valid than others are, what a society does with knowledge, who controls it among others.

KEYWORDS: Active Methodologies. College Education. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem a intenção de discutir as metodologias ativas de ensino na Educação Superior como perspectivas didático-pedagógicas para a formação continuada do docente da educação superior, entendendo que por meio dessa discussão é possível refletir, com os docentes, sobre qual a missão da universidade na sociedade contemporânea, dita do conhecimento, argumentando que essa missão deve ter por foco, necessariamente, o compromisso da construção do conhecimento com a transformação social, favorecendo a melhoria da qualidade de vida, guiando a formação continuada do docente de educação superior para que ele possa ter um currículo consciente e sustentável. Como compreendido aqui, a concepção de qualidade de vida não se refere a um padrão pré-existente aos grupos sociais, mas, contrariamente, emerge da escuta das diferentes vozes que os compõem (NUSSBAUM, 2011).

Como os processos de ensino e aprendizagem vem transcorrendo na Educação Superior? O conhecimento vem sendo produzido para que? Para quem? Como esse conhecimento vem sendo usado? O uso das metodologias ativas na Educação Superior, entendendo-se o processo de ensino-aprendizagem como atividade, pode contribuir para a formação do aluno mais comprometido com a transformação social?

2 | METODOLOGIAS

Pesquisa qualitativa, exploratória, que usou como instrumentos de coleta de dados: dois questionários, aplicados aos coordenadores e professores de diversos cursos de graduação e de pós-graduação do UNISAL Americana/SP (Campi Dom Bosco e Maria Auxiliadora) e um debate, na modalidade de grupo(s) focal(is), com coordenadores que responderam aos questionários, que se interessarem e tiverem disponibilidade para participar. Um dos questionários se direciona a sondar as percepções dos docentes em relação às suas formas de “ensinagem”, e o outro a sondar suas percepções e conhecimentos em relação às metodologias ativas no ensino superior. Como referencial teórico embasamo-nos na proposição da teoria da atividade, de Engeström, entendendo que a prática de ensino-aprendizagem pelas metodologias ativas se constitui como atividade docente dialógica, epistemológica, porque discutindo as bases da construção do saber e axiológica, pois refletindo

sobre os limites ético-morais dessa construção e do ensinar e aprender.

3 | DISCUSSÃO

As metodologias ativas podem se constituir num ponto de virada para se pensar qual é, atualmente, a missão da Universidade. A reflexão quanto à formação dos futuros profissionais, se para o mercado, num esvaziamento do sentido existencial do por que e para que se educa, e qual a responsabilidade de cada um para com a sociedade, ou se, inversamente, devemos fazer o reverso disso, é favorecida pelas inovações didáticas possíveis com as metodologias ativas. Contudo, a adoção dessas metodologias, se optarmos por essa última perspectiva, necessariamente deve passar pela discussão das relações de poder entre docentes e alunos. Argumentamos também que, para que as metodologias ativas possam constituir-se em instrumentos para que a Universidade se pautem pelo compromisso com a qualidade de vida da sociedade, precisa fundamentar-se em bases epistemológicas consistentes, sugerindo-se, aqui, a Teoria da Atividade, como proposta por Engeström, devido à concepção de co-criação de significados para os objetos de aprendizagem nessa implícita.



Fonte: Bastos (2015).

Com base nos princípios teóricos de Engeström (1999, p. 24), considera-se a educação escolar como um sistema de atividade, cujo objeto idealizado é a educação de qualidade para todos baseada no respeito à diversidade. Engeström (1999 apud SOUZA, 2009, p. 63) refere-se à ideia de que os humanos podem controlar suas próprias ações, não em bases biológicas, mas usando e criando artefatos e comportamentos. A teoria da atividade está relacionada com as metodologias ativas aplicadas ao Ensino Superior sempre que as metodologias ativas sejam praticadas com elementos da teoria da atividade: o sujeito aprendente considerado como ativo, co-partícipe da elaboração dos seus objetivos para a aprendizagem, utilizando das ferramentas necessárias para alcançá-los, e o aprimoramento de um entorno educativo que favoreça ao estudante apropriar-se não somente dos conhecimentos acadêmicos, mas também das habilidades e competências necessárias para uma cidadania ética e participativa.

O sistema de atividade escolar é formado por diversas atividades, entre elas a aula ministrada pelo professor, que, por meio de regras, divisão de trabalho, artefatos mediadores e formas colaborativas de comportamento, deveria promover uma construção e reconstrução dos sentidos e significados dos sujeitos envolvidos no processo do saber, para uma transformação no objeto idealizado (SOUZA, 2009, p. 64).

4 | DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: PERFIS DE “ENSINAGEM” E SUAS RELAÇÕES COM AS METODOLOGIAS ATIVAS.

4.1 Contextualização da instituição:

A Instituição Z está situada na macrorregião de Campinas/SP;

É uma instituição multicampi, que tem mais de 60 anos de atividades na Educação Superior;

Possui 18.581 alunos: graduação, pós graduação (lato e stricto sensu) e extensão.

Possui 45 cursos de graduação nas áreas de: administração, ciência da computação, ciências contábeis, comunicação, direito, educação física, engenharias, filosofia, fisioterapia, história, letras, matemática, moda, pedagogia, psicologia, serviço social, sistemas de informação, teologia e diversos cursos de tecnologia.

4.2 Descrição da metodologia da pesquisa:

Em 10/2015 foi elaborado um questionário e entregue a 12 coordenadores/professores dos cursos, contendo 04 questões abertas, para levantamento dos métodos de ensino empregados por eles;

Em 12/2015, 01/2016 e 06/2016, foram entregues cerca de 60 questionários TSI (Teaching Style Inventory) destinados a levantar dados sobre as concepções e comportamentos de ensino dos professores e como se associam às decisões que tomam em relação ao ensinar, a professores dos dois campi da instituição Z, impressos e on-line, nas reuniões de planejamento docente, e foram recebidos respondidos entre os meses de janeiro a agosto de 2016, 43 questionários;

Junto aos questionários TSI, também foram enviados questionários de complementação, com questões semiestruturadas, cujo teor é mais específico sobre as metodologias ativas, com 03 questões abertas e 01 fechada, criados pela autora, que foram respondidos e devolvidos pelos mesmos 43 professores respondentes do questionário TSI.

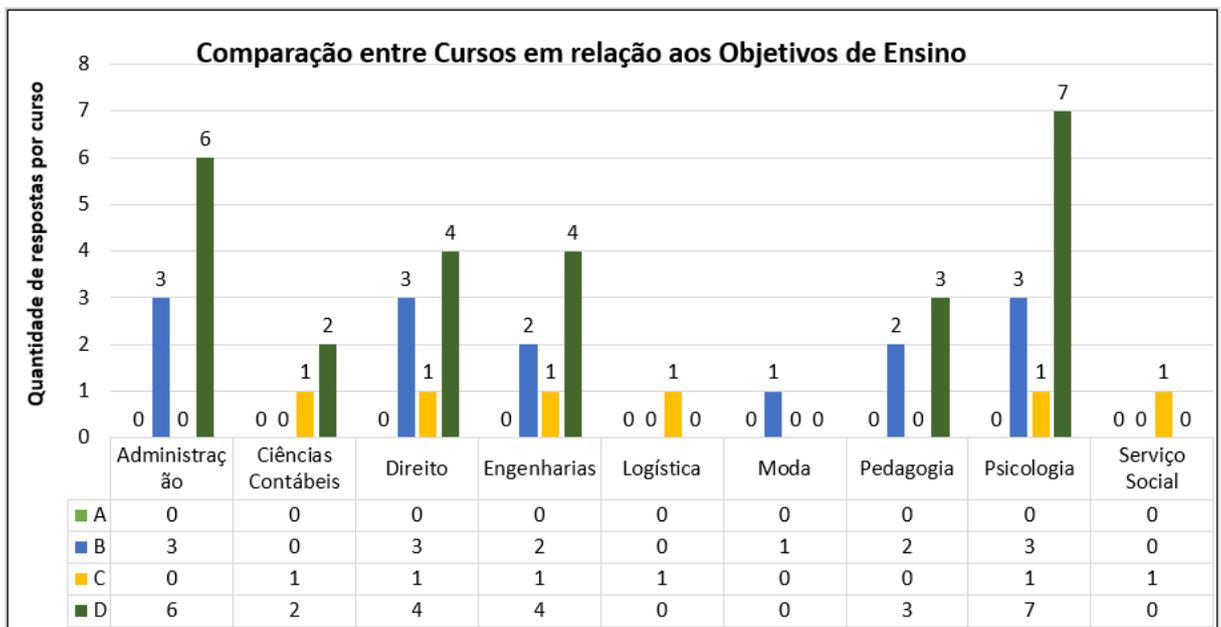
4.3 Da apresentação e análise dos dados

4.3.1 Análise dos Questionários TSI aplicados aos professores/ coordenadores da instituição pesquisada

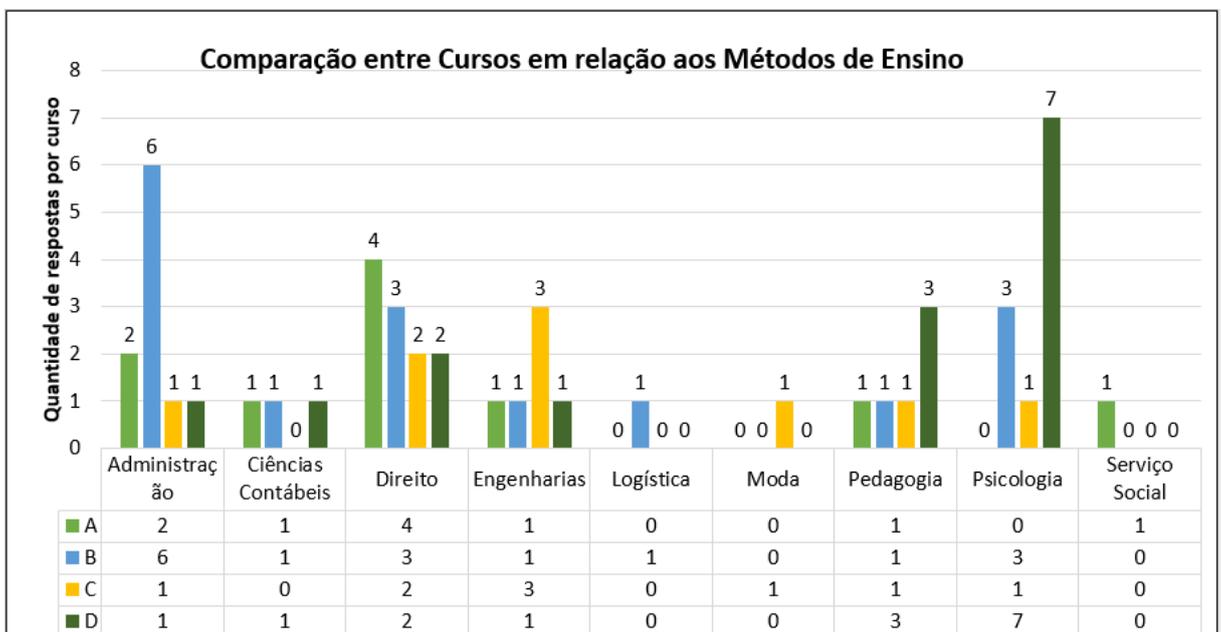
A tabulação geral dos dados mostrou que, em relação aos Objetivos de Ensino, a maioria, representada por 56.5% dos pesquisados, se mostra mais adepta à aprendizagem mecânica e concentram-se em aplicações familiares dos conteúdos trabalhados, com problemas do mundo real, usando fórmulas e outros processos teóricos de sistematização das informações. E, em relação aos Métodos de Ensino, a maioria, representada por 32% dos pesquisados, se mostra tendendo ao ensino por meio de atividades práticas, realizadas de forma colaborativa. Em ambos os termos, Objetivos e Métodos de ensino, os professores parecem propensos a aceitar que os estudantes aprendam com atividades feitas colaborativamente, em grupos ou equipes.

Resultados dos Objetivos de Ensino		Resultados dos Métodos de Ensino	
Quadrantes	Porcentagens	Quadrantes	Porcentagens
A = 0	0,0%	A = 10	20,0%
B = 14	30,4%	B = 16	32,0%
C = 6	13,1%	C = 9	18,0%
D = 26	56,5%	D = 15	30,0%
Total	100%	Total	100%

Fonte: arquivo pessoal da própria autora (2016).



Fonte: arquivo pessoal da própria autora (2016).



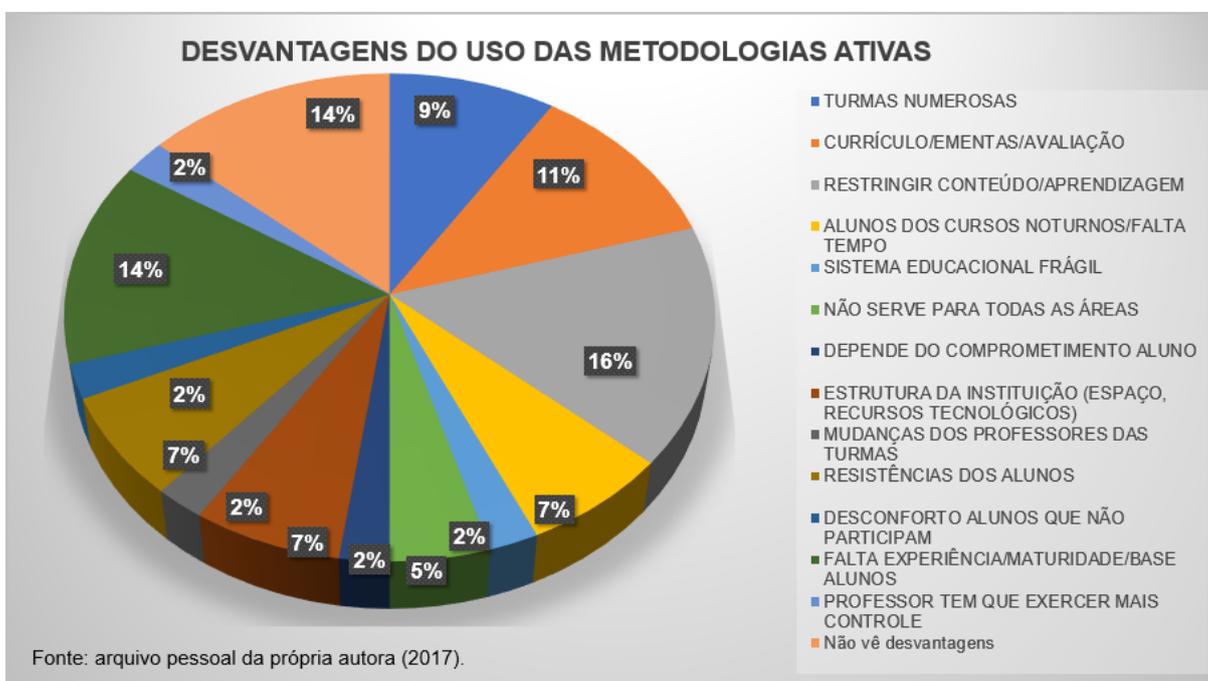
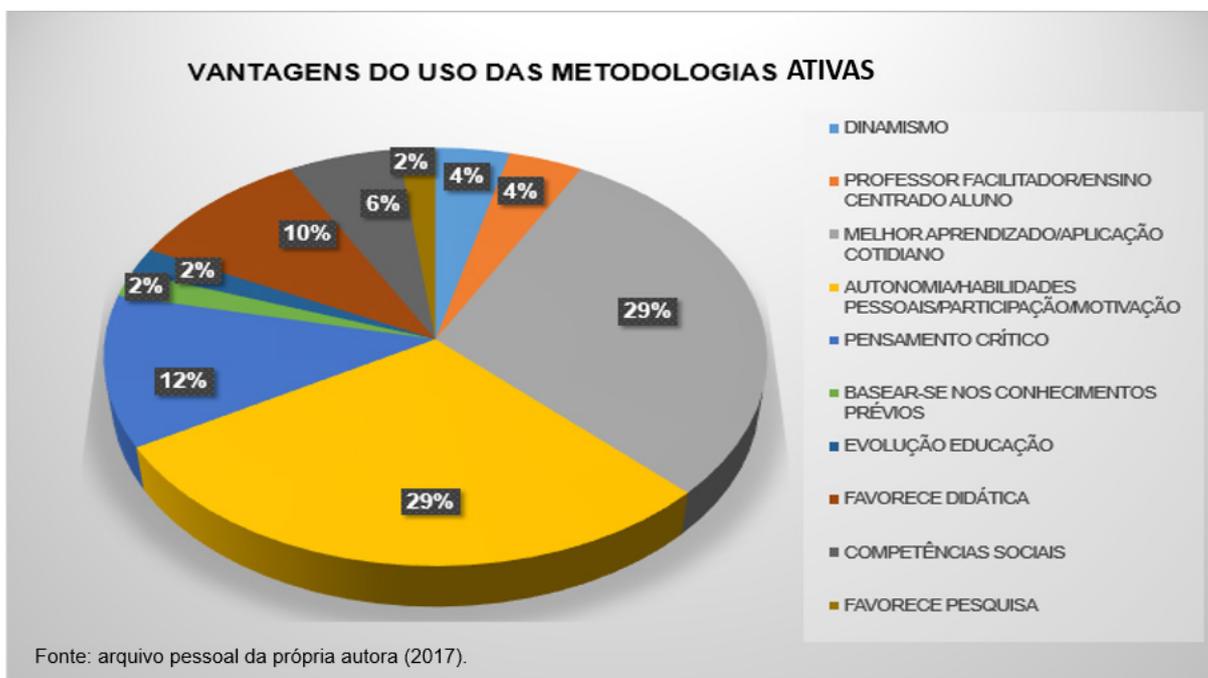
Fonte: arquivo pessoal da própria autora (2016).

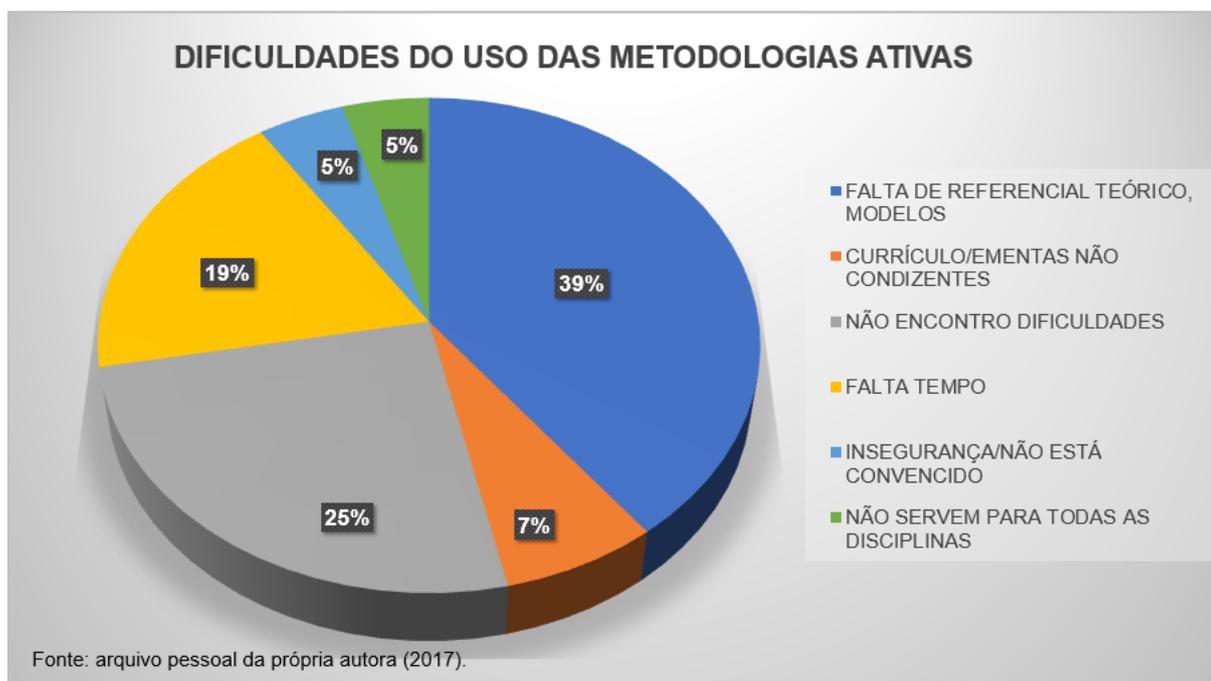
4.3.2 Análise dos dados levantados no Questionário de Complementação

De acordo com os dados levantados no questionário de complementação, elaborado pela pesquisadora, com questões semiestruturadas que versavam sobre as concepções dos docentes sobre as metodologias ativas, cujas respostas eram de natureza subjetiva, obtivemos a seguinte análise quantitativa:

11,63%	Não deu opinião sobre o assunto nas questões complementares
13,95%	Opinião positiva em relação às metodologias ativas
65,12%	Opinião crítica em relação às metodologias ativas, com pontos a favor e pontos contrários
9,30%	Opinião negativa em relação às metodologias ativas

Fonte: arquivo pessoal da própria autora (2016).





5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que há intenção, por parte dos professores pesquisados, de adoção das metodologias ativas no ambiente universitário. Contudo, inúmeras resistências estão postas, que vão desde fatores físicos, como a estrutura da instituição, até atitudinais, como a falta de segurança e o não convencimento da efetividade das metodologias ativas, passando pela insuficiente formação e discussão sobre as metodologias ativas, que ainda são exceções na prática docente no Ensino Superior.

É essencial a escuta e a interpretação da posição dos professores, conforme entendemos, para uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas na Educação Superior. Embora poucos professores tenham respondido aos questionários – cerca de 10% – os professores que responderam têm muito a dizer sobre o assunto. Ainda há um longo caminho a percorrer para que as metodologias ativas sejam mais verdadeiramente assumidas.

A força da tradição das aulas expositivas, da aprendizagem centrada no professor, no ensino propedêutico para a formação profissional, está bastante presente. Pensamos que se a aprendizagem for concebida como atividade, se priorizará uma visão dialética das interações entre os alunos/professores e o entorno, numa dinâmica que se aproxima do conceito de *obuchenie*, ou seja, a situação aprendizagem planejada para promover o desenvolvimento.

E, dessa forma, também há a expansão do ensino na Educação Superior para além das paredes institucionais, pois se trabalha a subjetividade do aluno, sua experiência, sua identidade e seu compromisso moral com as outras pessoas, sua comunidade, favorecendo a organização social, alavancando a transformação da realidade, em relação à Educação.

Como limitações desse estudo podemos apontar o número reduzido de professores, a amostra poderia ter sido maior, com mais professores e também outros cursos, proporcionando uma pesquisa mais robusta para um estudo mais detalhado. E acreditamos que nossa investigação abra perspectivas para a pesquisa sobre as metodologias ativas, como: indicar caminhos para a formação docente na Educação Superior, para os requisitos institucionais e curriculares/avaliativos que devem estar presentes nas metodologias ativas, bem como produzir, divulgar, e usá-lo de modo a construir outros e novos conhecimentos, com proficiência e numa perspectiva ética e socialmente responsável, de cuidado com a comunidade, pensar em bases teóricas que fundamentem as metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed.–Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BASTOS, C. C. Metodologias Ativas. Acesso em 21/05/2015 <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>

BISSOTO, Maria L. As metodologias ativas e suas correlações com os processos cognitivos humanos: implicações para o ensino de adultos; In: Anais..., IX EPEMM (Encontro Pedagógico do Ensino Médio Militar, 9). Campinas-SP, 2012a. Disponível em: http://www.espcex.ensino.eb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=384:epemm&catid=71 Acesso em 14 de Junho de 2015.

ENGESTRÖM, Yrjö; Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTROM, Y; MIETTINEM, R.; PUNAMAKI, R. L. Perspectives on Activity Theory. Cambridge University Press, 1999. P. 19-38.

NUSSBAUM, Martha. Creating capabilities: the human development approach. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

SOUZA, Célia M. A educação escolar: um sistema de atividade articulando com outros sistemas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 42, p. 59-71, 2013. <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1467/1467.pdf>> Acesso em 29 de Junho de 2015.

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA EXPANSÃO FORÇADA

Data de aceite: 02/12/2018

Dalmo Dantas Gouveia

Licenciado em História – UNEB. Licenciado em Pedagogia – Faculdade D. Pedro II. Psicopedagogo pela Universidade Castelo Branco – Rio de Janeiro-RJ. Especialista em História Afro-brasileira pela FBB – BA. Pós-graduado em Didática do Ensino Superior – Estácio de Sá – RJ. Especialista em Políticas Públicas Educacionais – FACIBA – BA. Mestre em Ciências da Educação – Lusófona – Portugal. Doutorando em Educação – Lusófona – Portugal. Professor da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia – Brasil, Coordenador de Cursos de Pós-graduação da FBB, Coordenador do FORDEC ministrada pela FACIBA. E-mail: dalmogouveia@gmail.com.

RESUMO: O ensino superior tornou-se ao longo do tempo um bem necessário que teria de ser compartilhado, pois o mercado de trabalho exige, a cada dia, mão de obra com qualificação elevada. Os governos brasileiros, nas duas últimas décadas, desenvolveram políticas que possibilitaram a expansão do ensino superior, principalmente, por meio das instituições privadas e dos cursos a distâncias, perspectiva que permitiu a democratização do acesso aos IES - Institutos de Ensino Superior. Para tanto, tomou-se as ideias desenvolvidas

por Martin Trow, este instituiu a investigação por meio da observação nos números das matrículas dos jovens entre a faixa etária de 18 e 24 anos de idade. Assim, este artigo objetivou analisar o processo de expansão do ensino superior no Brasil. As questões suscitadas foram respondidas com a revelação que a expansão do nível superior está aumentando o nível educacional no país, além de melhorar as condições econômicas das famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, ensino superior, expansão.

BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: A FORCED EXPANSION

ABSTRACT: Higher education has become, over time, a necessary asset that would have to be shared, as the labor market demands highly skilled labor every day. In the last two decades, Brazilian governments have developed policies that have enabled the expansion of higher education, mainly through private institutions and distance education, a perspective that has allowed the democratization of access to Higher Education Institutes. To this end, the ideas developed by Martin Trow were taken, this instituted the investigation through the observation in the enrollment numbers of the

young people between the age group of 18 and 24 years of age. Thus, this article aimed to analyze the process of expansion of higher education in Brazil. The issues raised were answered with the revelation that the expansion of the upper level is increasing the educational level in the country, in addition to improving the economic conditions of the families.

KEYWORDS: Education, young, higher education, expansions.

1 | INTRODUÇÃO

A formação sistematizada aparece no Brasil com a finalidade de preparar os filhos da classe dominante para exercer o poder, mesmo porque não havia necessidade de tornar a maior parte dos brasileiros em sujeitos pensantes. Inclusive as universidades, em um longo período, por volta de 200 anos, foram voltadas para a elite. No entanto, o mundo econômico e político transformaram-se com o forte avanço tecnológico, exigindo mão de obra qualificada para satisfazer as solicitações do mercado, não se podendo mais negar o acesso dos populares à formação em nível superior.

A princípio, para entender a ampliação do ensino superior, aproveita-se da ideia elaborada por Martin Trow que analisa a formação mencionada em três períodos diferentes: o sistema de elite, o sistema de massa e o sistema universal, sendo o critério de transposição, entre as fases, o número de jovens entre 18 e 24 anos de idade matriculados nas instituições de ensino superior.

As políticas desenvolvidas nos três últimos governos foram essenciais para aumentar a quantidade de jovens frequentando os IES - Institutos de Ensino Superior no Brasil, tendo a partida para o sistema de massa iniciado no governo de Fernando Henrique Cardosos, porém, somente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, 2006, houve a consolidação com 16% dos jovens, entre a faixa etária de 18 a 24 anos de idade, matriculados no ensino acadêmico, isto graças, principalmente, a valorização das instituições privadas e a utilização da EaD – educação a distância para enfrentar a barreira da distância e a falta de ônus para o investimento na implantação de unidades de ensino presenciais.

O presente estudo focou a analisar o processo de expansão do ensino superior no Brasil que visou incluir o indivíduo ao sistema educacional para aquisição dos conhecimentos indispensáveis a integração ao meio social com sucesso. Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, com o emprego da metodologia qualitativa, a fim de relacionar os dados encontrados criticamente, os quais revelaram que a expansão do ensino superior contribuiu para melhoramento do nível educacional no país, além de gerar condições econômicas mais suaves para as famílias.

2 | EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A sociedade brasileira reconhece, hoje, no ensino superior um fator primordial para o desenvolvimento social, político e econômico do país. Necessidade que decorreu das crescentes mudanças econômicas realizadas após a Segunda Guerra Mundial, as quais influenciaram em exigências para mão de obra integrar o mercado que requer a cada dia maior qualificação no campo da sistematização superior.

O ensino superior toma direcionamento significativo a partir do momento que concatena o ensinar a pesquisar. União que lhe confere prestígio e reconhecimento, desde então influenciou no desenvolvimento tecnológico e lhe tornou fundamental para a economia, para o potencial militar e a indústria do país.

Não se pode deixar de colocar em evidência que a formação acadêmica, desde a implantação no Brasil, não faz parte da realidade do povo mais carente, principalmente pela dicotomia existente entre a formação básica pública e a formação obtida nas escolas privadas, o que implica na concorrência pelas vagas das melhores instituições universitárias. No entanto, o mercado de trabalho passou a exigir mão de obra qualificada com o conhecimento construído no ensino superior. Para tanto, a expansão da formação acadêmica não poderia mais ser barrada.

Tomar-se-á a teoria de Martin Trow (2005) nesta análise da expansão do sistema superior de educação brasileira. O autor em questão discorre sobre três fases do processo de evolução do sistema educacional: sistema de elite, sistema de massa e sistema universal. Na discussão, utiliza-se do tamanho do sistema de ensino, função da educação superior, diversificação institucional, padrão de qualidade, política de acesso, formas de administração. No entendimento da transposição de uma fase para outra, verifica-se a necessidade de existir problemas de ordens diversas: forma de acesso, seleção dos alunos, qualidade de ensino.

Para definir as três fases transcorridas pelo ensino superior, Trow (2005) fez uso do número de matrícula. A primeira fase, sistema de elite, está constituída quando até 15% dos jovens entre a faixa etária de 18 a 24 anos de idade, existentes no país, estão frequentando a formação acadêmica. Todavia, não são todos os jovens que estão presentes no ensino superior, apenas a prole das famílias mais abastada. A estrutura dos cursos, nesta fase, é tradicional e voltada a preparar os dominantes para manutenção do poder. Quando a marca atinge 16% dos jovens frequentando o nível superior, o autor chama atenção que inicia a transição do sistema de elite para o sistema de massa. Porém somente ao completar a marca de 30% chega ao auge do sistema de massa, perdendo o patamar ao ultrapassar a margem de 50%.

No sistema de massa e no sistema universal, o acesso ao ensino superior deixa de ser restrito aos membros das famílias mais ricas e obriga a expansão do ensino superior. Trow (2005, p. 05), a educação superior passou a ser “um direito

com certa qualificação.” Assim a formação superior passou a integrar as vidas de um público mais diverso – os jovens secundaristas, no Brasil os concluintes do ensino médio. (LEHER e BARRETO, 2008; p. 433). Torna importante frisar que o sistema de mérito não foi excluído na seleção dos candidatos para participar do ensino superior, no real, com o sistema de massa, a seleção dos candidatos passou a realizar-se com a conjugação do mérito e com a aplicação de políticas afirmativas.

Ainda são pontos transformados durante a transição entre o sistema de elite e o de massa: a implantação de um serviço compensatório, o interesse em atender o mercado de trabalho, possibilitar o emprego de um currículo maleável, conceber uma avaliação para constatar a eficiência das entidades de ensino, provocar a democratização do ensino.

Somente quando o número de matrículas, no ensino superior, dos jovens entre 18 e 24 anos de idade ultrapassa a marca de 50% dar-se a transposição para o sistema universal. Nesse sistema, segundo Trow (2005), os jovens da classe média passam a ter a obrigação de acessar a formação acadêmica, visto que esta passa a ser entendida como parte integrante da justiça social, pois é visualizada como uma conquista da coletividade. Apesar do sistema estender-se a todos, formaliza-se uma concorrência elaborada nas notas, inclusive a capacidade de existir das instituições superiores passa a ser verificada na seleção efetivada. Assim, as notas obtidas na seleção indicam uma competição entre os cursos, ou seja, a população mais carente não consegue atingir o patamar de concorrência para determinados cursos – Medicina, Direito, Odontologia... tendo em vista a deficiência na formação do ensino básico. Então, alguns cursos ainda ficaram predestinados aos dominantes.

3 | ENSINO SUPERIOR DENTRO DO PROJETO DA INCLUSÃO

A transferência da Família Real para o Brasil, 1808, marca a fundação dos primeiros núcleos universitários brasileiros. Naquele momento, o acesso ao ensino superior estava voltado para a elite, mesmo porque a maior parte da população brasileira laborava em serviços braçais e não necessitava do saber formal para preencher seu lugar naquela sociedade. Quadro que sofre alteração com a implantação da indústria no país, pois exige dos trabalhadores uma mão de obra mais qualificada quanto ao contato com o saber escolar, ao mesmo tempo, aumenta a exclusão da população menos instruída. Nestas perspectivas, observando a linha de pensamento de Martin Trow, analisar-se-á a educação superior no Brasil.

Os dados existentes nos arquivos do Ministério da Educação – MEC verificam que a educação superior no Brasil, segundo a sistematização de Trow, por 200 anos, desde a sua fundação, tipificou-se como sistema de elite. Observando os

índices da população de 18 a 24 anos de idade, matriculados no ensino superior, exarados entre 1990 a 2002, verifica-se que saiu de 8,2% para pouco mais de 15%, respectivamente. Em 2003 as matrículas atingem a casa de 16%, marco que incide na transposição para o sistema de massa, transição iniciada durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, 1995. Após este ano, o ensino universitário sofre uma forte expansão ocasionada por políticas de incentivos elaboradas pela União.

Luiz Inácio Lula da Silva, então presidente da República, continua com o estímulo às matrículas na formação acadêmica, quando em 2006, eleva a 19% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade. Portanto, pode-se afirmar que no governo de Fernando Henrique houve a transição para o sistema de massa e no governo de Luiz Inácio adotou-se medidas para consolidação da mesma.

Nos anos 1990, já sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, apesar da inédita estabilidade no Ministério da Educação, os temas da reforma do ensino superior continuaram presentes mais na retórica governamental do que em iniciativas concretas. Entre 1995 e 2000, o MEC divulgou uma série de documentos oficiais elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates. Nesse texto, esboçava-se uma proposta de desregulamentação do setor privado e reestruturação da universidade pública. (ALMEIDA FILHO e SANTOS, 2012, p. 121).

Houve uma grande resistência, promovida pelos setores ligados ao sistema universitário, referente às medidas adotadas na reforma da reestruturação do ensino superior, o que travou o crescimento. A saída foi promover a abertura do sistema para atrair maiores investimentos da classe empresarial. Sobretudo no aspecto da regulamentação que fora facilitada e o que promoveu a criação de um grande número de instituições superiores privadas. Torna-se significativo dar ênfase que a expansão de vagas não cresceu na mesma proporção da qualidade de ensino.

Entre as políticas que incidiram diretamente na expansão do ensino superior, em 2001, foi criado o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudo do Ensino Superior destinado ao financiamento de alunos matriculados em instituições acadêmicas privadas. Em 2007 já se encontravam mais de 500 mil graduandos financiados pelo FIES, o que evidenciou a preocupação do governo Fernando Henrique Cardoso em aumentar a participação dos jovens no ensino superior privado, proporcionando a visão de mercado ao sistema. Constava também entre os planos do governo Fernando, a transformação das universidades federais em entidades não estatais, sem fins lucrativos, inclusive com a transposição da administração e orçamento para seus gestores. (CARVALHO, 2015, p. 75). Mesmo porque o presidente declarou a falta de necessidade para investimento em novas unidades federais, pois, segundo o presidente, a expansão, através das universidades federais, dar-se-ia por meio do aumento das vagas noturnas.

A conjuntura governamental encontrou-se em situação difícil, visto que pretendia ampliar o acesso da classe popular à formação superior quando a economia da nação exigia adequação de medidas para redução de gastos públicos. A solução foi encontrada nos IES – Institutos de Ensino Superior privado, estes não estavam preparados para receber as camadas mais pobres e de trabalhadores que possuíam dificuldades extremas para frequentarem os cursos convencionais. Mas para eles foram criados cursos de curta duração, voltados para o mercado de trabalho – modalidade sequencial, tecnológica e a distância. A primeira modalidade não se mostrou atraente pela falta de vigor na regulamentação, a curta duração e a flexibilidade do currículo.

Os cursos superiores tecnológicos, desde 1970, chamaram a atenção da classe popular por serem realizados em curta duração e porque estavam ligados a profissionalização, além de serem considerados graduação. Segundo Carvalho (2015, p.78): “Entre os anos de 2000 e 2002, mais de 100 cursos foram criados.”

Não resta dúvidas que o governo brasileiro não estava satisfeito com os índices atingidos nas matrículas do ensino superior. Então passou a estimular o crescimento da educação a distância, visando atingir aqueles que não disponibilizavam das condições para frequentarem as instituições presenciais – professores em atuação, donas de casa, principalmente, os egressos do Ensino Médio residentes distantes dos grandes centros universitários. Mas as unidades de formação superior não encontraram facilidades para realizarem as adequações necessárias a implantação da EaD – educação a distância, isto porque a implantação dos cursos à distância exigiam elevada tecnologia e ampliação física para adequação dos polos presenciais, tendo, para tanto, que se disponibilizar altos valores.

Notabilizou-se, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, processo iniciado em 2003, uma forte expansão do Ensino Superior. Momento que se ligou o discurso de democratização do acesso à formação superior gratuita e de qualidade, às políticas e programas para permitirem aos trabalhadores e jovens adentrarem aos IES – institutos de ensino superiores privados, a fim de realizarem o complemento de seus estudos. Constituição que visava eliminar a exclusão da maior parte da população brasileira que ficou distante do ensino acadêmico ao longo do tempo.

Houve grandes investimentos nas Universidades Federais com a restauração de seus orçamentos, criou-se novos campus, bem como foram instaladas novas unidades nas regiões carentes da presença do ensino superior. No período de 2003 a 2007, as matrículas saíram de 1.136.370 para 1.240.968 (dados obtidos no MEC/ INEP). O quadro apresentado levou à criação do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Restauração e Expansão das Universidades Federais, entre 2008 e 2012, este teria como principal preocupação a elevação dos índices de concluintes nos cursos de graduação presencial, preenchimento das vagas ociosas, redução da

evasão, aumento do número de ingressantes nas graduações, principalmente nos cursos noturnos.

O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio foi criado para verificar o nível intelectual dos concluintes do Ensino Médio, porém passou a configurar o principal veículo de ingresso nos IES. Luiz Inácio Lula da Silva passou a utilizar as notas obtidas no ENEM para selecionar os candidatos contemplados para o PROUNI – Programa Universidade para Todos, programa responsável pela concessão de bolsas nos IES privados. No segundo governo de Luiz Inácio, o ENEM tornou-se o principal meio de entrada nas Universidades Federais através do SISU – Sistema de Informações Unificadas. Ações que levaram os números de inscritos no ENEM saltar de 1,7 milhões, em 2003, para 8,2 milhões em 2016 (MEC – Ministério da Educação e Cultura).

Outro fator que entrou no foco, visando à inclusão, foram as políticas afirmativas responsáveis pelo acesso ao ensino acadêmico dos negros, estudantes pobres egressos das escolas públicas. Mas as instituições não encontraram uma definição precisa para realizar a escolha de seus alunos quanto à renda e a origem étnico-racial. Ao contrário dos IES privados que passaram a utilizar o PROUNI para acesso: para os candidatos integrantes de famílias com renda até 1,5 salários mínimos, seria fornecida bolsa integral; aqueles que faziam parte de famílias com até 3 salários mínimos, a bolsa seria de 50%.

O programa de governo de Luiz Inácio Lula da Silva tinha como relevância a implantação da educação a distância – EaD para eliminar a barreira provocada pela dimensão continental do país e a desigualdade existente.

[...] ela tem sido vista como uma possibilidade de solução para o problema da educação em nosso país: espalha-se a informação para milhares de pessoas e espera-se que ela seja processada, convertida em conhecimento e, com isso, propicie uma educação que prepare cidadãos para sobreviverem na sociedade atual. (VALENTE, 2011; p. 28).

Todavia não foram todos os cursos contemplados na EaD, a legislação estabeleceu quando os alunos deveriam estar presentes, os níveis e modalidades que poderiam ser ofertadas pelos IES públicos ou privados. Em 2006, criou-se a UAB – Universidade Aberta do Brasil, objetivando levar o ensino superior para o interior do país, priorizando a formação de professores em licenciaturas. Segundo Carvalho (2015, p. 85):

Por sua vez, os cursos à distância cresceram de forma intensa. Em 2003, foram registrados 52 cursos e em 2010 eram 930, sendo que a representatividade passou de 0,3% para 3,1% dos cursos de nível superior. Destaca-se o impacto da UAB: em 2010, 32% dos cursos não presenciais eram ofertados pelas instituições federais e 54% nas IES particulares.

Houve, portanto, um crescimento significativo da rede de ensino ocasionado

pela criação de unidades privadas que tiveram a preocupação com o econômico e não deram a devida atenção a qualificação de seus acadêmicos. Então, o governo passou a aumentar as exigências para autorizar a fundação de instituições promotoras do ensino superior, como também desabilitou aquelas que não corresponderam às solicitações.

Dilma Rousseff substituiu Luiz Inácio Lula da Silva na presidência sem apresentar grandes alterações no sistema de ensino superior. Os documentos evidenciaram a proeminência em conjugar as matrículas nas instituições federais com as vagas ofertadas pelo PROUNE, saída apontada para permitir o acesso dos excluídos da formação em questão. Sendo que o ENEM continuou como o principal meio para seleção dos candidatos aos cursos. A novidade fora contabilizada na implantação do SISU – Sistema de Seleção Unificada para fazer parte da escolha dos frequentadores das unidades federais.

Para as políticas afirmativas, no tocante ao direito de ingresso na formação superior, no governo Dilma aprovou-se a lei nº 12.711/2012 que instituiu a cota de 50% das vagas dos cursos ofertados pelas universidades federais para os egressos do ensino médio público, bem como aqueles declarados pretos, pardos e indígenas.

O contexto em estudo manifestou a necessidade de compreender as políticas desenvolvidas, no tocante ao sistema de ensino superior, entre os anos de 1995 a 2016, para entender a expansão ocorrida no ensino superior brasileiro. Fernando Henrique Cardoso incitou a expansão através da diversificação dos cursos, utilizando, principalmente, o privado. O substituto, Luiz Inácio Lula da Silva, preocupou-se com a complexidade total: o segmento privado foi beneficiado com o PROUNE, ao mesmo tempo ampliou a procura pelas universidades federais por meio do REUNI. Já o governo Dilma seguiu os passos de seu antecessor com a manutenção dos programas e fortaleceu o FIES. Indubitavelmente, o crescimento das matrículas na formação acadêmica fora significativa para o país, mas o crescimento não esteve devidamente acompanhado da melhoria da qualidade, visto que há pouco tempo os principais obstáculos para a democratização do ensino superior começaram a serem removidos.

4 | CONCLUSÃO

A universidade brasileira foi criada, a princípio, para formar a pequena elite. No entanto, na atualidade, o mercado de trabalho tem exigido a qualificação de sua mão de obra, então o sistema de ensino adaptou-se para incluir parcelas maiores da população juvenil. A expansão do nível superior foi ocasionada pelas transformações econômicas pós Segunda Guerra Mundial que requereu trabalhadores qualificados no ensino superior. O governo, para atingir tal fim, passou a desenvolver políticas

com o intuito de promover a democratização do acesso ao ensino acadêmico.

A dimensão do Brasil dar-lhe qualidade estrutural de continente, dificultando a propagação do ensino superior presencial, por isto os governantes tiveram de encontrar saída diante da logística apresentada pelo país. Os três últimos presidentes investiram em políticas que visavam a democratização do acesso ao ensino superior, o que permitiu a transposição de um sistema de elite para o sistema de massa, conforme discutido por Martin Trow. Preocuparam-se em instituir um serviço compensatório, com a elaboração de um currículo sem rigidez e com foco no mercado de trabalho. Para tanto, não se excluiu o mérito na seleção dos candidatos a frequentarem os cursos acadêmicos, apenas fizeram a junção do mérito com a adaptação das políticas afirmativas.

O estudo revelou uma estagnação da expansão do ensino superior no Brasil pelo período de quase 200 anos, pois apenas em 1998 o número de jovens, entre 18 e 24 anos de idade, matriculados na formação acadêmica ultrapassou os 10% dos existentes na população brasileira. Seguindo a teoria de Martin Trow, os dados evidenciam que até 2006 as universidades brasileiras existiam para a elite, quando o número de jovens matriculados nas instituições superiores chega a 19%, notificando uma abertura para a prole popular, todavia ainda se tinha muito por fazer, visto que 81% dos jovens estavam fora das universidades. Até agora, observando as políticas desenvolvidas pelos últimos presidentes, constata-se que a expansão do ensino superior, em sua maioria, deu-se por meio das unidades particulares, segundo o MEC, em 2010, 80% dos jovens, com acesso ao ensino superior, estavam matriculados em instituições que visavam o lucro, ou seja, a atenção voltava-se para a quantidade de alunos e não para a qualidade do conhecimento elaborado pelo estudante.

Não se pode negar que a adequação da democratização do ensino superior provocou o aumento do nível educacional da população brasileira, ao mesmo tempo contribuiu para melhoria das condições econômicas das famílias. Porém é importante frisar que o mérito, ainda presente no sistema de seleção, é ponto de concorrência e exclusão, pois as notas indicam aqueles que frequentarão alguns cursos – Direito, Medicina, Engenharia... estes são predestinados à elite, visto que a formação básica dos mais carentes é precária.

REFERENCIA

ALMEIDA FILHO, Naomar de; SANTOS, Fernando Seabra. **A quarta missão da Universidade: Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de expansão da educação superior nos**

governos democráticos brasileiros (1995 – 2013). In: SOUSA, José Vieira de. **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos desafios e novas configurações.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

LEHER, Roberto e BARRETO, Raquel Goulart. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária.** In Revista Brasileira de Educação, v. 33, nº 39, set/dez 2008; p. 423 - 436.

TROW, M. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWIL.** This paper is posted at the Scholarship Repository, University of California. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4,2005>.

VALENTE, José Armando. **Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento.** In: (Org.) Arantes, Valéria Amorim. **Educação a Distância: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2011.

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEMAT/BARRA DO BUGRES/MT

Data de aceite: 02/12/2018

Regiane Cristina Custódio

Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e da
Linguagem/FACSAL
Tangará da Serra/Mato Grosso

RESUMO: Desde minha primeira disciplina ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural na Faculdade Indígena Intercultural/FAINDI da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, câmpus de Barra do Bugres, em 2015 (ligada à metodologia científica) venho refletindo sobre minha prática docente, mas a experiência de ministrar a última disciplina (componente curricular: Educação para a diversidade/educação e cultura: diagnóstico sócio-histórico-político do contexto dos povos indígenas) no semestre letivo de 2017/1, juntamente com a professora Thereza Martha Presotti da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, me fez pensar muito mais sobre minha atuação, sobre a nossa atuação como professores de um curso que tem características bastante diferenciadas daquelas de um curso de graduação em que as aulas acontecem distribuídas em um semestre

letivo para acadêmicos não indígenas. No contexto do século XXI, ao refletirmos sobre a nossa atuação como professores no curso de Licenciatura intercultural indígena da UNEMAT, me parece pertinente voltar a atenção sobre nossas práticas de ensino, e, em seguida, poderemos pensar também nas práticas de pesquisa, nos modos de fazer pesquisa considerando a realização dos trabalhos de conclusão de curso dos/as e acadêmicos/as da FAINDI. Neste texto, compartilho um pouco de minhas inquietações.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Metodologia científica. Licenciatura Intercultural.

REFLECTIONS ABOUT A TEACHING PRACTICE IN THE CONTEXT OF INDIGENOUS INTERCULTURAL EDUCATION IN THE PEDAGOGY COURSE OF UNEMAT/ BARRA DO BUGRES/MT

ABSTRACT: Since my first subject taught in the teaching course degree in Intercultural Pedagogy at the Intercultural Indigenous College / FAINDI of the State University of Mato Grosso/UNEMAT, Barra do Bugres campus, in 2015 (related to scientific methodology) I have been reflecting on my teaching practice, but the

experience of teaching the last subject (curricular component: Education for diversity/ education and culture: socio-historical-political diagnosis of the context of indigenous peoples) in the 2017/1 semester, together with Professor Thereza Martha Presotti of the Federal University of Mato Grosso/UFMT, motivated me to think much more about my performance, about our performance as professors of a course that has very different characteristics from those of an undergraduate course in which the classes are distributed in a semester for non-indigenous academics. In the context of the 21st century, as we reflect on our role as professors in UNEMAT's Indian Intercultural Degree, it seems pertinent to turn our attention to our teaching practices, and then we can also think about research practices, ways of to carry out research considering the completion of FAINDI's academics final paper. In this text, I share a little of my concerns.

KEYWORDS: Teaching. Scientific methodology. Intercultural Degree.

Para tecer as reflexões presentes neste texto (que agora compartilho) tomo por referência minha atuação no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, no câmpus de Barra do Bugres, e a leitura (dentre outras publicações) do texto de Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar (2014) na Revista "Forum Identidades", com o título: "educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior". Nesse texto, Joelma Alencar (2014) traz os resultados de uma pesquisa que realizou estudando o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, que, como o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Universidade do estado de Mato Grosso – UNEMAT também objetiva a formação de professores indígenas.

Joelma Alencar (2014) observou e analisou qualitativamente alguns dados a partir do contexto do Curso de Licenciatura Intercultural daquela universidade e sua pesquisa demonstrou (no que se refere à atuação de alguns professores no curso em foco) tanto a falta de formação inicial e desconhecimento teórico-metodológico sobre interculturalidade, como algumas práticas pedagógicas positivas, impulsionadas, seja pelo interesse dos professores em superar suas limitações, seja devido a política de formação docente desenvolvida no Curso. Ou seja, aspectos não tão positivos foram constatados, mas também foram observados alguns aspectos bastante profícuos. E será sobre esses aspectos que gostaria de voltar minha atenção.

Desde minha primeira disciplina ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, em 2015 (ligada à metodologia científica) venho refletindo sobre minha prática docente no curso, mas a experiência de ministrar a última disciplina "componente curricular: Educação para a diversidade/educação e

cultura: diagnóstico sócio-histórico-político do contexto dos povos indígenas” no semestre letivo de 2017/1, juntamente com a professora Thereza Martha Presotti da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, me fez pensar muito mais sobre minha atuação, sobre a nossa atuação como professores de um curso que tem características bastante diferenciadas daquelas de um curso de graduação em que as aulas acontecem distribuídas em um semestre letivo para acadêmicos não indígenas.

No contexto do século XXI, ao refletirmos sobre a nossa atuação como professores no curso de Licenciatura intercultural indígena da UNEMAT, me parece pertinente voltar a atenção sobre nossas práticas de ensino, e, em seguida, será possível pensar também nas práticas de pesquisa, nos modos de fazer pesquisa levando em consideração a realização dos trabalhos de conclusão de curso dos/as e acadêmicos/as da FAINDI.

Ler o texto de Joelma Alencar (2014) e observar atentamente os resultados de sua investigação soou para mim como uma segurança de que minhas inquietações não se dão num vazio. O artigo da autora trouxe inspiração e embasamento para escrever as reflexões que agora compartilho.

Em aspecto geral, conforme considera Dermeval Saviani (2010) em “História das ideias pedagógicas no Brasil”,

[...] a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se por meio de um processo envolvendo três aspectos que estão fortemente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese (SAVIANI, 2010, p. 26).

O autor assinala que no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização tratava-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se buscavam inculcar decorriam de um dinamismo externo, isto é, que vinha diretamente do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2010)

O autor destaca uma dimensão fortemente religiosa nesse processo de educação colocada em prática no processo “civilizador” da colonização que abrangia de forma articulada, (mas não harmônica) três momentos representados pela colonização propriamente dita, conforme as palavras de Saviani (2010):

[...] a posse e a exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e a conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2010, p. 29)

Saviani (2010) fala de subjugação dos habitantes, de exploração da terra, mas também se pode pensar em exploração dos habitantes e subjugação da terra, o autor fala de inculcação, ou seja, fala de marcar no “Outro”, o colonizado, os valores pertencentes ao grupo social dos colonizadores. Um processo violento utilizado por

eles para disseminar, ou impor, sua religião e suas crenças.

No nosso contexto do século XXI, ao refletirmos sobre a nossa atuação como professores no curso de Licenciatura intercultural indígena da UNEMAT, me parece pertinente voltar nossa atenção sobre nossas práticas de ensino, e, posteriormente, nas práticas de pesquisa.

Voltando a falar da publicação do artigo de Joelma Alencar (2014) a autora considera que se levarmos em conta as primeiras ações de educação formalizada junto aos povos indígenas no Brasil, praticadas desde o período das missões colonizadoras, será possível perceber a inadequação e o uso de métodos e técnicas educativas que correspondam aos princípios das culturas indígenas.

Desde 1980, a educação intercultural vem sendo proposta aos contextos educacionais multiétnicos. Na formação específica para professores indígenas no ensino superior, a interculturalidade tem assumido lugar político e propositivo. Assim, parece pertinente refletirmos sobre as especificidades que esse ensino requer no que se refere às metodologias tanto no aspecto que diz respeito ao ensino, como no que se refere à pesquisa.

Como destacou Joelma Alencar (2014) no percurso histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil, sobretudo no que se refere às conquistas que foram possíveis a partir da Constituição de 1988, é possível perceber que há uma necessidade de ajustes qualitativos nas formas de ensino e de educação que são oferecidas no cotidiano das escolas nas aldeias. Como destacou a autora, a escola é um bem cultural característico da sociedade não-indígena e foi inserida no contexto indígena (na maioria dos casos) sem que estivesse prevista no seu projeto de educação ou que o povo que a receberia em sua comunidade fosse esclarecido de sua real função.

Seguindo a trilha de reflexão proposta pela autora, para diversos povos indígenas, a apropriação pela educação escolarizada ocorreu a partir do pensamento de que há uma relativa superioridade de um saber considerado 'verdadeiramente científico e confiável', e que somente com o seu domínio se alcançará o reconhecimento social, e casos seja possível, poderá trazer também ascensão social e profissional. Em alguma medida, ela dirá, essa forma de pensar contribuiu para que os modelos de escola ocidentalizada fossem adotados nas aldeias.

Na contramão, aponta Alencar (2014) a partir do movimento indígena de meados da década de 70 do século XX, que tinha como uma das pautas de reivindicação o direito a processos educacionais específicos e diferenciados, e posteriormente, com as mudanças na Constituição de 1988, foram desencadeados documentos e ações de resistência, que apontavam para uma nova concepção de escola indígena, que deveria ter as seguintes características: ser comunitária, ser intercultural, ser bilíngue/multilíngue, ser específica e ser diferenciada da escola

que é concebida nos moldes ocidentais. Alencar (2014) considera que uma escola indígena específica, intercultural e de qualidade, aponta como princípio básico a troca dos modelos assimilacionistas pela implantação de programas de educação escolares que estejam na perspectiva do projeto de sociedade de cada povo indígena. Este aspecto é imprescindível a ser observado.

A escola pode ser considerada como um espaço de fronteira, e na perspectiva de Tassinari (1992 apud ALENCAR, 2014, p. 83) pode ser pensada tanto como um ambiente de trânsito, de articulação e de troca de conhecimentos, como espaço de incompreensões e de redefinição indentitárias dos grupos envolvidos no processo de educação. Alencar (2014, p. 82-83) destaca que: “na efetivação desse modelo de educação escolarizada em contextos indígenas a garantia do espaço e do papel do professor indígena tornou-se imprescindível.” Nesse contexto cabe algumas indagações: como estão sendo formados os professores indígenas no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da UNEMAT? Qual a importância que a formação do corpo docente atuante nesse curso assume na consolidação de práticas pedagógicas interculturais no âmbito da oferta de um curso dessa natureza?

Estudar a temática indígena como pesquisador/a, muitas vezes seria condição suficiente para atuar junto aos povos indígenas na condição de professor/a? O que é necessário, além das formações de graduação e pós-graduação para exercer a docência no contexto da educação intercultural indígena? Parece-me necessário que se construa algo mais.

Parece-me importante que estejamos atentos, na condição de professores que atuamos no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da UNEMAT, para não reproduzirmos (ainda que involuntariamente) práticas de características disciplinadoras remanescentes do projeto catequizador dos jesuítas e de outras congregações religiosas. Considero pertinente um olhar atento para metodologias de trabalho que contemplem a especificidade do contexto intercultural multiétnico, sobretudo porque a educação indígena apresenta características peculiares. E uma formação diferenciada e específica, demanda metodologias de ensino (e pesquisa) também diferenciadas e específicas.

A proposta de Alencar (2014) segue a direção da criação de momentos formativos (ou círculos formativos) com um diálogo amplo entre o corpo docente designado para estar em sala de aula, inclusive como condição indispensável para a atuação junto às turmas. É inspirador pensar que os círculos formativos podem proporcionar uma proveitosa reflexão sobre a organização dos planos de ensino, bem como do próprio conteúdo programático específico a ser desenvolvido em cada componente curricular. Coletivamente, os professores podem pensar sobre as atividades a serem desenvolvidas durante os semestres letivos, como reposição parcial, reposição total e etapa intermediária, pois se entende que ao trabalhar

coletivamente, com uma equipe de professores que se conhecem e planejam conjuntamente as atividades a serem desenvolvidas com as turmas, será possível evitar que se repitam atividades já solicitadas, bem como conteúdos de ensino já ministrados anteriormente.

Os círculos formativos (ou momentos formativos, ou círculos de aprendizagem, a nomenclatura poderá ser decidida pelo coletivo de professores) podem proporcionar um contato mais estreito com leituras sobre a história indígena no Brasil, bem como com as discussões sobre a educação escolar indígena ao longo da história do Brasil em seus distintos períodos: Colônia, Império e República, além de possibilitar as trocas de saberes, o compartilhar de experiências entre docentes que atuam há mais tempo no terceiro grau indígena, com docentes que estão atuando a menos tempo ou que estão iniciando o seu trabalho, enfim.

Os momentos formativos podem contribuir significativamente para a desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente de professores cuja experiência profissional ocorreu em instituição de ensino regular na educação não-indígena e, muitas vezes (por que não dizer) construídas pela imagem romantizada e/ou exótica do que venha a ser o indígena brasileiro. Sob tal perspectiva, conhecer as características históricas específicas de cada etnia a qual as acadêmicas e os acadêmicos de cada turma pertence, pode possibilitar aos professores que elaborem estratégias de ensino que considerem suas histórias de vida, a história de seu povo, de sua comunidade e de suas identidades culturais dando lugar a uma didática intercultural. E por falar em histórias de vida dos acadêmicos, é também de significativa importância que, na ocasião das aulas, os docentes sejam informados das necessidades de alguns/as acadêmicos/as se ausentarem do curso (para o caso de precisarem participar de eventos simultâneos ao acontecimento das aulas) de modo que suas situações específicas possam ser consideradas a partir dessas especificidades. A integração é extremamente necessária.

Além dos momentos formativos, uma maior conexão entre a direção da faculdade indígena, a coordenação do curso e os docentes podem contribuir significativamente para o bom andamento das atividades e para a compreensão de que não se pode pensar apenas em transpor os conhecimentos “estrangeiros” no contexto indígena, e nem mesmo escolarizar os conhecimentos indígenas tradicionais. Mais do que isso, trabalhar em contexto multiétnico requer que os conteúdos (na perspectiva intercultural), sejam contextualizados sempre como produção histórica e em suas múltiplas faces dentro do todo social.

Alencar (2014) considera que “[...] os fundamentos para uma pedagogia intercultural crítica voltada à formação superior de professores indígenas, ainda encontra-se em construção” (ALENCAR, 2014, p. 96). E as atividades formativas poderão contribuir significativamente para a construção de uma didática intercultural

profícua.

Os círculos de formação podem proporcionar momentos de aprendizagens sobre a perspectiva intercultural, que segundo as autoras Vera Candau e Kelly Russo (2010, p. 165) é um caminho para “desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas”. A autora traz as palavras de Catherine Walsh (2006) e nos convida a pensar interculturalidade como processos de construção de conhecimentos ‘outros’. Nas palavras desta autora:

[...] mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política. (WALSH, 2006, p. 21 apud CANDAU, RUSSO, 2010, p. 165)

A interculturalidade para Candau (2010) é considerada uma estratégia ética, política e epistêmica, e sob tal aspecto, os processos educativos são basilares. Por meio desses processos é possível questionar a colonialidade presente na sociedade e na educação, afirma a autora, o racismo e a racialização das relações se tornam visíveis, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, é possível também combater as diferentes formas de desumanização e estimular a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, de modo a favorecer processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

Retorno a Alencar (2014) que foi quem despertou minha atenção para a reflexão de minha prática docente em contexto intercultural. A autora traz um momento em sua escrita, que para mim, foi crucial. Nas palavras da autora:

Talvez, os anseios, dúvidas e inseguranças dos professores universitários que se deparam com o desafio de formar professores indígenas [dentre os quais me incluo] estejam relacionados à falta de vivências na formação inicial que lhes forneçam a formação didática necessária para tal atuação, assim como, uma situação bastante recorrente nas universidades, de que devido aos anos de estudos em sua área específica, não necessitam de novas formações, conseqüentemente, quando se deparam com o processo de ensino e aprendizagem em contextos indígenas, emergem o despreparo e o desconhecimento sobre o trato com a pedagogia intercultural. (ALENCAR, 2014, p. 96)

Reforço, a mim, parece bem importante que nas universidades sejam criados espaços de formação para a diversidade, que possibilitem aos seus docentes a apropriação da educação escolar indígena em todas as dimensões a ela relacionadas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. **Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior**. Revista Fórum Identidades. ISSN: 1982-3916.

ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, RUSSO, Kelly Russo. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

Dermeval Saviani. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS, CONCEPÇÕES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Data de aceite: 02/12/2018

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

Instituto Federal de Brasília - IFB
Brasília-Distrito Federal

RESUMO: Resultante do almejo de perquirir problematizações que permeiam o trabalho docente e sua relação com concepções pedagógicas para a construção de uma epistemologia da práxis, o presente artigo traz resultados parciais de uma pesquisa de caráter bibliográfico para revisão de literatura inicial de estágio de pós-doutorado, em curso na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB, na área Formação e Trabalho Docente. Tenciona-se identificar as relações existentes entre os modelos educacionais que se manifestam no decorrer dos movimentos que permeiam a história da educação brasileira e a construção de práxis pedagógicas que de fato incidam na transformação dos indivíduos por meio da influência de seu trabalho. Tem-se como ponto de partida, a necessidade de investigar as relações que se continuam entre concepções pedagógicas mapeadas na história da educação brasileira e a construção e desenvolvimento de um trabalho docente capaz de ressignificar realidades, investigando

a tomada de consciência e ressignificação da realidade pelo trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação e Trabalho Docente; Concepções Pedagógicas; Epistemologia da Práxis.

TEACHER WORK: PERSPECTIVES, CONCEPTIONS AND EPISTEMOLOGY OF PRAXIS

ABSTRACT: Resulting from the goal of asking questions that permeate the teaching work and its relationship with pedagogical conceptions for the construction of an epistemology of praxis, this article brings partial results of a bibliographic research to review the initial literature of postdoctoral internship, ongoing at the Faculty of Education of the University of Brasilia - FE / UnB, in the area of Training and Teaching. It is intended to identify the relationships between the educational models that manifest themselves in the course of the movements that permeate the history of Brazilian education and the construction of pedagogical praxis that actually affect the transformation of individuals through the influence of their work. The starting point is the need to investigate the relationships that continue between pedagogical conceptions mapped in the history of Brazilian education and

the construction and development of a teaching work capable of resignifying realities, investigating the awareness and resignification of reality by job.

KEYWORDS: Teacher Training and Work; Pedagogical Conceptions; Epistemology of Praxis.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo discute o trabalho docente em um processo que tenciona investigar este, bem como seus elementos constituintes, para que dessa maneira, seja possível entender a relação existente entre as concepções pedagógicas que se manifestam no decorrer do desenvolvimento histórico da Educação Brasileira e a construção de uma práxis docente que se pautem na busca pelo alcance da tomada de consciência individual e coletiva por meio do trabalho, bem como na consequente possibilidade de transformação de realidades sociais constituídas historicamente. Trata-se de um edifício teórico elaborado fazendo-se uso das metodologias de revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica e que aponta construções realizadas por meio de resultados parciais de um percurso formativo de pós-doutoramento, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculando-se a linha de pesquisa Formação e Trabalho Docente, objetivando indicar relevantes pistas sobre a relação que se tem entre trabalho docente, concepções pedagógicas e a construção e desenvolvimento de uma epistemologia da práxis.

Diante disso, pensar este tema compreende uma perspectiva que possibilite o entendimento e leitura da cena educacional brasileira em seus tempos e espaços, identificando e analisando elementos e fenômenos que a constituem, bem como as relações as quais esteve sujeita neste percurso, em uma ação alicerçada pelo materialismo histórico dialético como método, buscando a construção de conhecimentos pertinentes à educação na contemporaneidade. Torna-se explícito assim o grau de complexidade dos diversos elementos que permeiam esta questão, bem como a necessidade de construir conhecimentos sobre eles.

Nesta realidade, importa dizer que o processo de responsabilização docente que se instaurou no Brasil a partir da década de 1990, fruto das políticas, planos e programas do governo FHC e reflexo do momento de ebulição do lobby direcionado pelos mecanismos internacionais em prol da mercantilização da educação, fez com que as exigências e cobranças sobre o trabalho do professor ganhassem dimensões consideráveis. Historicamente, a preocupação com métodos e formas de ensinar, bem com as práticas deste profissional não é algo recente no país: desde os pioneiros da educação e do movimento escolanovista na década de 1930, este tema já permeava os estudos, questionamentos e discussões sobre a Educação nacional.

Contemporaneamente, o que se percebe por meio dos mecanismos de avaliação da educação nacional, de programas e políticas públicas como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), dos discursos dos governantes e inclusive por meio das normas e deliberações do Conselho Nacional de Educação (as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB N° 04/2010, são um bom exemplo disso), é que o inflame continua.

A pauta política para a formação de professores representa uma boa síntese das reformas educacionais experimentadas nas duas últimas décadas: uma concepção de formação na/para a prática profissional entendida como condição de melhoria da qualidade da educação Básica; a busca por um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e uma identidades docentes, supostamente inexistentes até aqui. (LIMONTA 2013, p.45)

Assim, as perspectivas apresentadas e as “possíveis soluções” para a resolução dos inúmeros problemas da educação nacional parecem impreterivelmente estarem calcadas no trabalho do profissional docente, em um discurso maniqueísta que ganha contornos cada vez mais cruéis no Brasil contemporâneo e em tempos nos quais, busca-se cada vez mais restringir direitos e liberdades da educadora e do educador, no desenvolvimento diário de seu trabalho. Pode-se assim dizer que essa linha de pensamento se desenvolve para legitimar falas infundadas, bem como um simulacro fictício acerca do papel e trabalho do professor, que vem se propagando cada vez mais no senso comum e na consciência coletiva, exigindo da academia e do próprio docente, a construção de um debate cada vez mais conciso e sólido, interessado em produzir conhecimentos com o devido embasamento científico e que permitam entender, de fato, quem é este profissional, como se dá (ou deve se dar), sua formação e trabalho, o que, conseqüentemente, justifica a importância do presente texto para a realidade descrita.

2 | O TRABALHO DOCENTE E SUAS DIMENSÕES NA CONTEMPORANEIDADE.

Dentro do todo que compõe a escola e suas relações, reconhece-se e destaca-se a atuação do professor enquanto um dos protagonistas dos percursos formativos, uma vez que possui propriedade tanto acerca dos conhecimentos os quais ensina, quanto de como conduzir os processos de ensino na busca pelos alcances da aprendizagem discente. É explícito que não se restringe ou confere-se apenas a ele a responsabilidade pelos processos educativos. Porém, percebe-se neste, o papel fundamental e imprescindível para o alcance de uma educação verdadeiramente transformadora e capaz de se constituir como emancipatória, libertadora em sua essência e ações.

Trata-se legitimamente de um profissional que é responsável pela formação escolar do educando, uma vez que conduz os processos que ocorrem dentro

da sala de aula, no almejo de possibilitar a estes um cenário educativo capaz de auxiliar a constituição destes enquanto cidadãos. Esta concepção é afirmada pelos documentos oficiais, bem como reafirmada pela Constituição da República e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), que dentre outros tópicos afirma:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos; [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Entende-se ainda, como característica primordial do trabalho do professor a mediação entre o aluno e o conhecimento de cunho científico produzido historicamente pela sociedade, tendo zelo por sua aprendizagem e na busca por garantir que esta ocorra. Com isso, têm-se a exigência de um olhar aprofundado e crítico acerca da formação, qualificação e trabalho deste profissional. Deve-se pensar que este personagem singular aparece inserido em uma realidade onde suas idéias, pensamentos, atitudes e decisões refletem diretamente nos rumos para os quais caminham os processos formativos por ele conduzidos.

Reafirma-se que ele não é o único, mas que o seu trabalho possui sim significância ímpar no alcance do objetivos propostos pelo modelo de educação e por que não, de nação, como descrito na própria resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que entende que os fazeres educativos:

devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010).

Percebe-se, o reconhecimento de que o trabalho pedagógico vem exigindo cada vez mais preparo e propriedade por parte daqueles que o exercem. Nesta cena, é essencial pensar a atuação do professor – ou seja, o seu trabalho – como a unidade que resulta das condições nas quais este profissional desenvolve este trabalho, a natureza deste e os resultados que ele gera. Dando continuidade neste raciocínio, deve-se considerar ainda o distanciamento existente entre o que se pede, o que se espera ou que se objetiva e o que resulta deste com o trabalho.

Dentre estes elementos, não se pode jamais deixar de destacar a natureza diferenciada da atuação docente, uma vez que o objeto em construção/transformação

(o aluno), é o que se pode chamar de objeto-sujeito a medida em que este é dotado de subjetividade, desejos, vontades ações próprias que fogem do alcance da atividade do professor. Mais do que isso, deve-se buscar o entendimento da sua Ação, bem como a percepção de que esta, se desdobra em várias esfera e que por vezes os resultados desta, em uma dimensão considerável, independem de suas vontades ou objetivos prévios.

Trata-se de uma temática composta de várias dimensões, onde se faz necessário conceber uma relação dialética acerca da questão do trabalho do professor. Fundamentado no pensamento marxista, o entendimento do trabalho docente é fundamental para se entender a própria educação, como posto por Saviani e Duarte (2012):

Compreende-se, então, por que no âmbito do marxismo o trabalho tem sido considerado uma categoria-chave para se compreender o sentido da educação, como fez Gramsci ao introduzir a noção do trabalho princípio educativo. (p. 173)

Deve-se entender que três elementos constituem o trabalho do professor, sendo eles as ferramentas, sobre o que/quem é exercido o trabalho e o que este trabalho gera. Desta maneira, ferramentas seriam os meios, os instrumentos pelos quais o professor interfere na realidade escolar. O segundo ponto, diz respeito em para quem se volta a atividade, apontando um entendimento fundamental: o de que o objeto do trabalho da docência é um objeto-sujeito, a luz das idéias de Paro (2003), uma vez que este é dotado de subjetividade, vontades, interesses e de uma capacidade de compreensão e atuação dentro da realidade.

A terceira e última dimensão dissertará sobre o que este trabalho gera, pensando tal processo sobre o que se objetiva. Ou seja, as conseqüências destas na efetiva mudança/perpetuação social, nos resultados apresentados por suas ações e no olhar que educandos, famílias, gestão e comunidade escolar possuem dos trabalhos realizados. Vale ressaltar aqui, que os reflexos do trabalho nestes componentes da vida escolar, também compõem o traçado do que são os objetivos e resultados desta ação.

Na cena educacional é essencial a compreensão de que a docência está voltada para um objetivo primordial que é o desenvolvimento e formação do educando. Busca-se possibilitar a este construir conhecimentos essenciais a um olhar crítico da realidade em que vive, bem como a sua emancipação intelectual, social e econômica, reconhecendo a importância de sua história, cultura e origens.

Torna-se explícito assim o grau de complexidade dos diversos elementos que permeiam esta questão. Desta maneira, saber como se desenvolve sua práxis e quais são as efetivas conseqüências deste trabalho remetem a análise ao estudo das concepções pedagógicas, trazendo para o debate a discussão a respeito das formas e maneiras de se conduzir o supracitado trabalho. Em outras palavras:

a articulação com o estudo das concepções pedagógicas que se manifestam no percurso histórico da educação brasileira.

3 | CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES PERTINENTES AO DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PRÁXIS.

Com base no cenário contemporâneo supracitado, tem-se como ponto crucial para o debate, a necessidade de investigar as relações que se constituem entre as concepções pedagógicas mapeadas na história da educação brasileira, na construção e desenvolvimento de um trabalho docente capaz de ressignificar realidades e de que forma (ou formas), ocorre essa tomada de consciência e ressignificação da realidade pelo trabalho. É de consciência pública que a educação recebe influências e responde intrinsecamente à ação efetiva de determinantes diversos, capazes de incidir diretamente nos papéis sociais assumidos por processos formativos, bem como por seus sujeitos, os quais acarretam diretamente nos rumos e definições que permeiam a forma como se fez e se faz educação neste planeta e, é claro, neste país. Concepções de ensino aprendizagem resultam assim, por consequência, diretamente das influências que as condicionam e determinam, o papel que seus processos formativos assumem, bem como seus objetivos de manutenção ou mudança da realidade. Percebe-se a relevância de tais concepções para a educação brasileira desde a legislação que norteia, como aparece no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 1996, ambas as citações transcritas abaixo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...](grifo nosso) (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

Não obstante a frequência com que a expressão “concepções pedagógicas” aparece no cotidiano docente, por vezes é natural ao processo o emergir da dúvida: de que forma o trabalho docente vivencia essas concepções? O que se indaga aqui, em outras palavras, é a maneira como essas ideias fazem parte da práxis pedagógica dos profissionais, se de fato embasam suas formas de pensamento e reflexão a ponto de seu exercício docente se ressignificar, e de que maneiras tais concepções ganham concretude em sua atuação profissional.

Dessa forma, para entender o que se diz faz-se necessário visualizar o percurso histórico que compreende a educação nacional, suas pluralidades e particularidades, as várias especificidades que permitem identificar os fenômenos que se constroem na cena em questão. É essencial desta maneira, saber como se desenvolve essas especificidades e idiosincrasias.

Ideias ou concepções pedagógicas são termos que povoam o universo docente e se fazem presentes na vida de educadoras e educadores, desde os bancos de universidade até os editais de certames públicos, bem como também, obviamente, no exercício diário da profissão. Tais termos designam modelos de ensino e aprendizagem, formatos e maneiras de se conduzir o trabalho educacional bem como as formas como este trabalho se desenvolve no cotidiano escolar. Dessa forma, falar em concepções ou ideias pedagógicas envolve analisar para além do dia-a-dia do trabalho de professoras e professores, a materialidade dos fenômenos que permeiam a escola, buscando investigar como se relacionam elementos da ação docente que vão desde a forma como métodos e conteúdos são trabalhados nestas concepções, até o papel social que a escola assume em cada um destes modelos.

Tomando por base esse raciocínio, no decorrer do percurso histórico que compreende a educação brasileira, é possível identificar a manifestação de diversas dessas ideias pedagógicas, bem como dos elementos que as constituem e caracterizam, permitindo a construção de um panorama de como se fez e se faz educação neste país, desde que, respeitando-se o caminhar de sua história. Ou seja: percebe-se explicitamente que esses modelos pedagógicos possuem relação direta com o tempo histórico no qual se manifestam, traduzindo dentro da escola, no trabalho desempenhado por esta e pelo professor, muitas das características culturais, sociais, políticas e econômicas do cenário em que se desenvolvem.

Buscar compreensão das diversas realidades presentes no processo histórico da educação brasileira traz consigo uma série de elementos que não podem ser desconsiderados, tendo em vista que os cenários devem ser analisados frente suas características e singularidades, bem como de seus movimentos e sujeitos,

almejando a maturidade de se estabelecer análises não somente com os olhos do presente, mas sim tendo a consciência do contexto na qual as relações e os fenômenos se dão e emergem, bem como suas influências no desenvolvimento educacional brasileiro. Trata-se na verdade de uma pluralidade de tempos, eventos e acontecimentos, permeados pela atuação de vários indivíduos, com suas próprias naturezas resultantes de condicionantes sociais, culturais e políticos, sendo agentes de sua próprias ação e que vão atuar dentro de seu tempo histórico, assumindo um determinado papel social que vai acabar por influenciar consideravelmente em como se constrói a educação e lógico, como se constrói o trabalho pedagógico neste país.

É inviável assim, construir entendimento acerca da temática trabalho docente, sem se analisar o contexto sócio-cultural, os regimes e formatos de governo, o modelo econômico e não menos importante, como se constitui os rumos, interesses e perspectivas da sociedade brasileira nos diversos períodos analisados, buscando-se importantes pistas que funcionem não como únicas referências pertinentes ao estudo, mas sim como aspectos relevantes para sua análise e possível compreensão, em uma perspectiva de valorização da historicidade. Sobre essa égide de pensamento, Paro (1998), acrescenta uma análise que legitima o que se diz e a qual pode ser lida nas palavras abaixo:

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO 1998, p.07)

Compreende-se assim, que o trabalho pedagógico realizado por um dado modelo educacional possui relação direta com uma série de condicionantes de cunho social, econômico, cultural e político, com especial relevância para determinações de ordem histórica, que geram conseqüentemente, influência significativa e direta na sociedade brasileira e no projeto de nação proposto para ela. Diante disso, pensar este tema compreende a necessidade da busca por uma perspectiva que possibilite o entendimento e leitura da realidade educacional brasileira em seus tempos e espaços, identificando e analisando as peças e fenômenos que a constituem, bem como seus sujeitos e as relações as quais esteve e está submetida nestes diversos percursos, em uma ação dialética capaz de permitir não apenas o entendimento, mas para além disso, a ressignificação desta educação por meio de seu trabalho.

4 | EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA UMA UNICIDADE TEORIA E PRÁTICA

Compreender os dilemas e desafios da contemporaneidade traz para o professor a necessidade de uma epistemologia da práxis que leve-o a tomada de consciência dos movimentos e contradições que estão a sua volta e interferem diretamente em seu trabalho. Ou seja, uma boa compreensão, com embasamento teórico acerca realidade que o circunda e que possibilite a este uma práxis segura e de fato capaz de atender as reais demandas de seu meio. Diante disso, é essencial que o profissional busque o entendimento de como ocorrem as relações entre a escola, o ato de educar e a influência desta prática e de sua identidade profissional neste contexto, percebendo, entendendo e diferenciando a relação existente entre o uso que faz de suas ações e o uso que os outros fazem destas.

É necessário esclarecer como surge a necessidade de reorganização do e o reordenamento do trabalho docente a partir da constituição desse “tipo novo” de professor, que se constituiria nos cursos de formação inicial. A centralidade da formação nos discursos, propostas e práticas leva ao perigoso entendimento do trabalho pedagógico como resultado da formação inicial, portanto, a qualidade (ou não) da prática pedagógica corresponderia à qualidade (ou não) dessa formação. (LIMONTA, 2013, p.44)

A formação e o trabalho qualificado estão relacionados diretamente a outros elementos que ultrapassam análises superficiais como Limonta (2013) aponta no trecho anterior. Percebe-se na contemporaneidade que os temas que são discutidos nos processo de formação (tanto inicial quanto continuada), não são discutidos ou sequer (por vezes), vivenciados nos espaços escolares, o que possibilita evidenciar que muitas vezes a esfera da formação não coincide com a esfera do trabalho. Ocorre um discrepante distanciamento entre a realidade da formação e a realidade vivida e enfrentada em seu trabalho. Um verdadeiro abismo entre a formação e a realidade escolar. Tal abismo é percebido inclusive nas legislações e documentos oficiais, ao ponto em que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica colocam explicitamente a formação de profissional (Inicial e continuada), dos profissionais da educação como um de seus objetivos primordiais:

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação,

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Visualizando-se sob esta perspectiva, deve-se pensar que formação este profissional deve ter. Mais do que isso, cabe ainda uma reflexão profunda de quais saberes ele deve possuir, em que conhecimentos deve se pautar sua prática e suas ações. Outra questão delicada refere-se ao exercício do ato de estar a frente de uma sala de aula e como exercê-lo, respeitando a fina fronteira entre o todo que envolve o processo de construção do conhecimento. Existe aqui uma compreensão de que a epistemologia da práxis é fundamental para se ter o alcance do que se objetiva. Esta por sua vez compreende uma relação que pode ser entendida como um processo social, heterogêneo e complexo, que permitem ao profissional construir reflexão e consciência de elementos que de fato permeiam o seu trabalho. Desta maneira, tal epistemologia entendida aqui está diretamente relacionada com as demandas que permeiam a atuação do docente, uma vez que se este não constrói sua unicidade teoria-prática buscando atender as necessidades reais de sua ação, este processo pode se tornar ineficaz ou insuficiente.

Entender tal questão exige a compreensão da natureza e da especificidade do fazer pedagógico. Levando-se este contexto para dentro da escola é possível ver que o trabalho é interativo e que, a docência deve ser vista como um ato coletivo, sob uma concepção que se pauta em uma relação onde o indivíduo age no coletivo e sobre as coletividades, ocorrendo o processo inverso também: as coletividades também agem sobre o ser. Nesta realidade, estabelece-se assim um paralelo com o pensamento gramsciano, no qual o professor se constituiria como um intelectual orgânico: ou seja, um organizador das vontades coletivas. O significado que a palavra intelectual ganha de Antônio Gramsci (1986), é de fundamental importância para este trabalho, na medida em que irá fundamentar as análises aqui propostas.

Em Gramsci (1986), o intelectual é um detentor do saber e parte do princípio de que toda e qualquer atividade humana é um atividade intelectual. Neste contexto, seria impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*, pois toda atividade humana exige um mínimo de interferência de suas faculdades mentais, o que tornaria inviável chamar de intelectual somente aquele faz grande uso de sua intelectualidade. Dentro ou fora do trabalho, a utilização do pensar se faz presente a todo o tempo, em manifestações rotineiras ou por vezes inovadoras. Com isso, o que tornaria homens e mulheres intelectuais seria a sua capacidade de utilizar o conhecimento construído em prol da meio social em que vive.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais faz-se referência, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI 1986 p. 7/8)

O intelectual, tal qual o professor, é figura essencial para o desenvolvimento da sociedade, ao passo que não existiria organização coletiva sem este. É seu papel representar e dar unidade às diversas parcelas da sociedade, dar homogeneidade e embasamento para suas lutas e zelar para que uma camada não tome os juízos de valor e concepções da outra (SIQUEIRA, 2001). Segundo o autor, o movimento das massas depende essencialmente dos intelectuais, como descrito da seguinte forma, nas palavras do próprio Gramsci (1986, p.13):

Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força. (GRAMSCI 1986 p. 13)

O professor aparece nesta cena como um referencial em diversas nuances da vida escolar. Este simboliza um prumo no caminhar da educação, para quem está dentro ou fora de seu processos. Trata-se assim de um profissional que obrigatoriamente deve ter uma visão em macro, da educação como um todo, pensando as os movimentos e dinamismo de dentro e fora da sala de aula, relação professor e aluno, coordenação pedagógica, projetos e modelos de sociedade e nação, bem como as influências financeiras, econômicas políticas e culturais que atuam na realidade escolar.

A grande máxima é que o cenário contemporâneo de transformações no mais diversos âmbitos (social, político, cultural, comportamental, econômico...), principalmente sobre a luz de reflexões como a de Enguita (1991) onde a escola é vista como um local onde a criança faz em anos tudo aquilo o que a humanidade levou toda a sua História para construir. Tal concepção exige do docente uma postura e identidade profissional capaz de atender e acompanhar a velocidade dos fatos e dos conhecimentos que eclodem ao seu redor. Não se trata de um onipotente, quase um canivete suíço e sim de um sujeito complexo. Ou seja, um profissional multifacetado e plural, sensível as alterações de natureza micro ou macro que permeiam a escola, aqueles que ali se fazem presentes e viventes.

O quadro sociopolítico e cultural, que ora se apresenta, exige dos educadores e dos gestores institucionais novos referenciais de formação e de desempenho compatíveis com o contexto e oportunidades que se vislumbram. Não obstante

a resistência à cultura do dinâmico e do interativo, novos paradigmas de gestão apontam para a necessidade de superação de modelos e performances vigentes, à vista de uma consciência política e profissional que vem tomando conta das organizações governamentais e não-governamentais, com destaque para as instituições educacionais. (PAZETO, 2000 p. 163).

Esmiuçar a práxis docente quando se foca na investigação desta, vê-se surgir um vasto leque de especificidades e incógnitas que se abre e exige a busca da construção/constituição do docente enquanto intelectual orgânico. Tal exercício deve permitir a contemplação da realidade contemporânea por este, entendendo sua identidade e atuação dentro da escola e da sociedade. Esta emerge dentre dos diversos cenários educacionais do país, em toda uma diversidade de manifestações, frente ao universo cultural e histórico repleto de particularidades e desafios que envolve este debate.

Diante disso, pensar tal contexto compreende a necessidade da busca por uma docência que possua o entendimento da realidade como um algo maior e que a leitura deste, passe não somente por buscar as peças isoladas que o constitui, mas sim por seu todo, bem como pelas relações as quais este todo está sujeito, em uma ação dialética. Isso quer dizer que o trabalho docente não existe isoladamente, mas sim em meio e influenciado pelas relações que o circundam e, conseqüentemente, o constituem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário permeado por peculiaridades e especificidades como o que permeia a educação brasileira, exercer a docência é algo complexo. Esta assertiva exige dos profissionais minimamente a capacidade de possibilitar o desenvolvimento e evolução das salas de aula onde atuam, no sentido de construir uma educação verdadeiramente capaz de corresponder as demandas do educando e da comunidade, situando-se dentro de um cenário social.

Tal projeto necessita levar em consideração uma formação plena e emancipadora do professor, com uma visão crítica sobre o que acontece ao seu redor, lhe possibilitando ler, entender e ter a vontade de melhorar o local onde atua. O professor que se busca para este papel seria o intelectual defendido por Gramsci, capaz de possibilitar a quebra da hegemonia, agindo como um organizador das vontades coletivas, função que estes profissionais ainda lutam para ocupar, em meio às dificuldades e aprendizados necessários para a função. Sem estar verdadeiramente formado e em consonância com as exigências do modelo de sociedade no qual está inserido, de repente este profissional se vê à frente de um fazer educacional, respondendo por este processo nos mais diversos âmbitos e para os diversos grupos que a circundam, como educandos, docentes, pais, mães

e responsáveis, órgãos normatizadores da educação (Secretaria de Educação municipal e estadual, Ministério da Educação e Tribunal de Contas) e demais membros da comunidade escolar.

Por vezes percebe-se ainda que este profissional acaba aprendendo os saberes necessários para o exercício da sua atividade na rotina diária dentro da própria escola, nos exercícios e desafios cotidianos de sua sala de aula. O papel desempenhado pelo professor diz respeito assim, diretamente ao êxito da instituição, Scholze (2004). Pensar que esta função é desempenhada por profissionais que se vêm obrigados a atender as reais demandas de seus objetos-sujeitos é extremamente preocupante. Como visto, docência diz respeito diretamente ao alcance de objetivos a ao processo que leva o educando de um ponto presente a um estado futuro, o que exige conhecimento, formação, qualificação e consciência de que objetivos e estado futuro são estes e como atingi-los, sendo que não existe outra forma de atingi-los, se não através do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERNANDES ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e proletarianização**. Teoria e Educação, n. 4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p.41-61, Porto Alegre, 1991.

GRAMSCI, Antônio- **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 8ª Ed.

LIMONTA, Sandra Valeria. **Formação de Professores no Curso de Pedagogia: possibilidades curriculares**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

PARO, Victor Henrique. **A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**, In SILVA, Luiz Heron da, (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, Vitor Henrique. **A natureza do trabalho pedagógico**. In. Gestão Democrática da escola pública. 3ed. São Paulo: Ática, 2003. (Educação em Ação).

_____, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

_____, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997b.

PAZETO, Antônio. **Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico Crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SCHOLZE, Lia. **O diretor faz a diferença**. Apresentado na Reunião da UNDIME. Porto Alegre: UFRSG, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação infantil: formação e construção de indentidades**. São Paulo, Cortez, 2003.

SIQUEIRA, Vânia M. de: **Os intelectuais de tipo rural de A. Gramsci: Elementos na compreensão da vida coletiva dos camponeses, in DE agroindústria e assentamento: estudo de caso sobre a atuação dos intelectuais de tipo rural no processo de reforma agrária da Malvina - Bocaiúva /MG**. Tese de Doutorado. Curso de pós-Graduação em História Social. Universidade Severino Sombra, Vassouras/ Rio de Janeiro, 2001.

A TUTORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE TUTORES E ALUNOS

Data de aceite: 02/12/2018

Tais Barbosa

UFRGS/FACED/PPGEDU, Porto Alegre, Rio Grande do Sul

Rosane Aragón

UFRGS/FACED/PPGEDU, Porto Alegre, Rio Grande do Sul

Franciele Franceschini

UFRGS/FACED/PPGEDU, Porto Alegre, Rio Grande do Sul

RESUMO: Os processos educacionais, com destaque para a educação à distância, tem se apoiado em recursos tecnológicos no intuito de alcançar diferentes formas de interação na relação professor-aluno. Neste contexto, destaca-se a figura do tutor, que tem se mostrado como essencial no desenvolvimento para o processo de aprendizagem. Esse artigo tem como finalidade analisar a atuação e interação entre tutores e alunos do curso de Pedagogia a distância da UFRGS (PEAD), para isso, serão utilizados dados de um projeto de pesquisa mais amplo. Para alcançar esse objetivo, abordamos 38 artigos que foram analisados com o apoio do software Nvivo. Os artigos evidenciam como ocorreram as práticas de tutoria, a análise conduz a resultados que mostram que

a atuação do tutor está alinhada ao projeto pedagógico do curso, destacando uma atuação mediada por recursos tecnológicos, mas que não atuam de forma isolada, sendo necessária uma interação mais ativa, comprometida e interventora, revelando o feedback como um diferencial estratégico das formas de interação do curso analisado.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Tutoria. EaD. Formação de professores. Interação.

TUTORING IN THE UFRGS DISTANCE PEDAGOGY COURSE: AN ANALYSIS OF THE ACTIVITY AND INTERACTION BETWEEN TUTORS AND STUDENTS

ABSTRACT: Educational processes, especially the distance education ones, have been relying on technological resources in order to achieve different forms of interaction in the teacher-student relationship. In this context, there is the tutor, who is essential for the development of learning processes. This article's goal is to analyze the performance and interaction between tutors and students of UFRGS distance education program PEAD (distance education Pedagogy), and to do that data from a broader research project was used. In order to

reach this goal, the Nvivo software was used to analyze 38 articles, which show how tutoring practices occurred, leading to results that show that tutoring performance is aligned with the course's pedagogical project, highlighting a performance mediated by technological resources, but which does not work in isolation, requiring a more active, committed and intervening interaction, with feedback being a strategic differential of PEAD interaction forms.

KEYWORDS: Pedagogy. Tutoring. Distance education. Teacher training. Interaction.

1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade da informação, as formas de comunicação e interação social foram modificando-se, surgindo novas formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento, exigindo novas competências de seus atores sociais e apontando para mudanças no processo educacional (COLL e MONEREO, 2010).

Nesse contexto, a educação a distância tem contribuído com modificações no processo educativo, oferecendo possibilidades de ensinar e aprender fora do ambiente tradicional da sala de aula. Uma dessas possibilidades é através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em que as estratégias de aprendizagem rompem os conceitos de separação física entre professor/tutor e alunos e busca a aproximação dos sujeitos pela integração virtual mediada pela internet e arquiteturas pedagógicas que acarretam interações em rede. Arquiteturas pedagógicas são definidas como propostas de aprendizagem estruturadas a partir da articulação de diferentes elementos, tais como: abordagem pedagógica, software educacional, internet (NEVADO, CARVALHO e MENEZES, 2007).

A interação é usualmente significada como “inter-ação”, ou seja, uma ação (relação) “entre”. Na teoria construtivista, a interação é um processo complexo de trocas e de significações que desencadeia uma sequência de estados de construção de conhecimento (PIAGET, 1986). Piaget (1986) traz a ideia de que a interação não se dá apenas entre indivíduos, mas entre o sujeito e o meio físico ou social, tendo como resultado a aprendizagem, através dos processos de assimilação e acomodação das informações oriundas da própria interação. Assim, é a partir da interação entre indivíduo e meio físico e social que se abrem possibilidades de aprendizagens. Sujeito e objeto transformam-se, portanto, devido a essa interação (BECKER, 2012).

Nos cursos a distância, os recursos tecnológicos aliam-se às ações de tutoria e possibilitam a interação, pois permitem que trocas e processos de aprendizagem que não poderiam ser feitos devido a diferentes espaços e tempos, possam ser feitos através das tecnologias. Dessa forma, a interação entre alunos e tutores terá implicações para qualidade e efetividade da aprendizagem.

Segundo Ferreira e Rezende (2003), o tutor deve acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. A função do tutor varia conforme o projeto pedagógico de cada instituição (ZIEDE, 2008). A menção ao tutor pode ter variações de nomenclatura e se restringe a um profissional que dará apoio ao aluno, estando disponível para contato em caso de dúvidas.

O objetivo deste artigo é colocar em evidência como acontece a interação entre tutores e alunos no contexto do curso de pedagogia a distância da UFRGS. Para tal, serão utilizados dados do projeto “Concepções e práticas dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Pelotas”, inserido na linha de pesquisa Tecnologias Digitais na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Neste artigo, será analisada exclusivamente a Atuação e Relação dos Professores, Tutores e alunos, focando na atuação do tutor, as formas de interações entre aluno e tutor e como eles se relacionam no curso PEAD/FACED/UFRGS. Busca-se verificar se o projeto pedagógico do curso se reflete nas práticas de mediante a identificação de evidências de seus diferenciais estratégicos quanto ao processo de aprendizagem dos alunos em um curso a distância.

Estruturamos o trabalho de forma a compreender a proposta do curso e o que as publicações revelam acerca do mesmo; na seção 1 é apresentado o projeto pedagógico do curso com ênfase na função do tutor, na seção 2 apresenta-se a metodologia da pesquisa (coleta e codificação dos dados), na seção 3 a análise da categoria e por fim, as reflexões finais.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

2.1 Projeto Pedagógico do PEAD - UFRGS

A primeira edição do curso ocorreu de 2006/2 a 2011/1 e ofereceu 400 vagas para graduar professores em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Gestão Escolar de escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul. O curso buscou qualificar os profissionais do ensino da rede pública e experienciar novos modelos para educação a distância no Ensino Superior, baseados em uma “concepção interacionista de mediação e no uso intensivo de tecnologias digitais, com base na convergência das mídias e da internet” (MENEZES, 2014, p.9).

Na perspectiva de atender à especificidade de um processo que é, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada de professores, o Projeto Político-Pedagógico do Curso organizou-se em função de três pressupostos básicos

(BORDAS, CARVALHO E NEVADO 2005; NEVADO, 2006). A Figura 1 expressa a articulação entre os princípios que nortearam o curso:

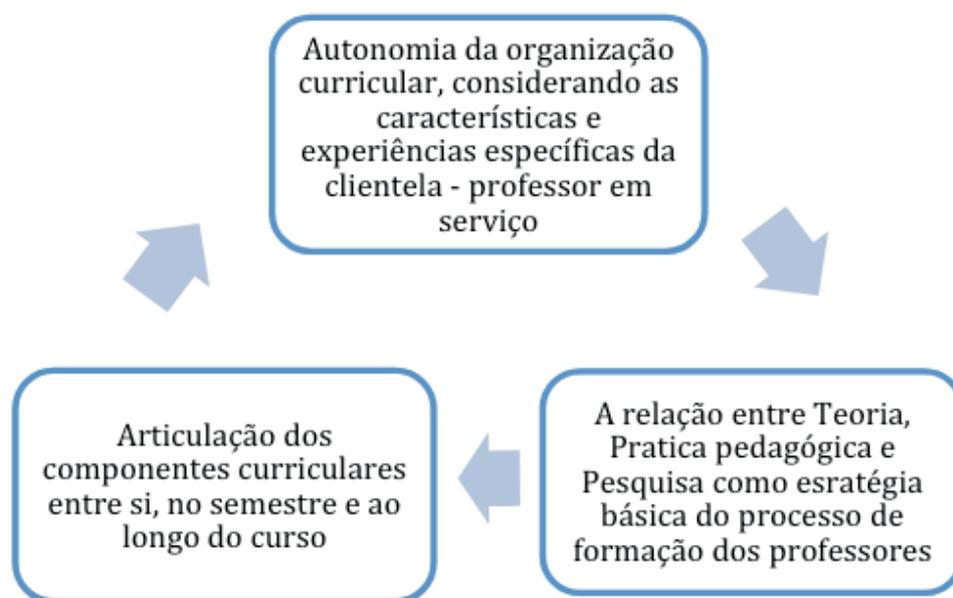


Figura 1 - Articulação entre os princípios que nortearam a primeira edição do PEAD.

Fonte: Adaptado de Nevado, Carvalho e Menezes (2007).

A proposta pedagógica do PEAD se diferencia da proposta de outros cursos regulares de Pedagogia. O PEAD apresenta uma proposta pedagógica, que articula diferentes componentes para promover a aprendizagem das professoras-alunas através da interação mediada por tecnologias digitais.

2.2 Função dos Tutores no PEAD

É importante considerar que não existe uma única forma de estruturar o sistema de tutoria. Cada instituição/curso adota a estrutura que julga ser adequada tendo em conta o contexto, as características dos estudantes.

Convém referir que, nos cursos a distância, as ações de tutoria são promotoras da interação. Os principais momentos em que ocorre interação são quando os estudantes resolvem as atividades e efetuam a postagem nas plataformas educacionais ou quando há dúvidas sobre as atividades e os estudantes procuram a tutoria em busca de orientações.

Destaca-se a relevância da interação entre tutores e alunos e entre os alunos a fim de propiciar redes de mediações cognitivas a partir das orientações e que auxiliam no desenvolvimento das capacidades intelectuais. Além de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, as mediações humanas têm papel diferencial na motivação dos estudantes, no desejo do aluno em engajar-se num processo de estudo (COSTA E BARROS, 2016).

No PEAD, os tutores estão organizados em tutores dos polos, que atuam na organização das atividades, na aplicação das propostas de estudo e na orientação dos recursos tecnológicos, enquanto os tutores de sede (tutoria a distância) auxiliam diretamente os processos no desenvolvimento do conteúdo e acompanham a aprendizagem.

De acordo com o guia do tutor do PEAD, o tutor exerce três funções que orientam suas atividades: a função pedagógica, a social e a organizativa. Na função pedagógica, o tutor atua como mediador e facilitador nas discussões acadêmicas e analisa sistematicamente o portfólio educacional com vistas à orientação. Na função social, o tutor atua como incentivador da participação, de ideias e de comportamentos éticos e na função organizativa, o tutor auxilia o aluno no planejamento de seu tempo e realização das atividades, bem como, mantém a equipe de professores e Coordenação informadas sobre dificuldades e solicitações (PEAD, 2006).

É possível perceber que, no PEAD, o papel do tutor é essencial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. São os tutores que acompanham diariamente as dúvidas e produções dos alunos, problematizam e incentivam suas ideias, estreitam a comunicação entre professores e alunos, além de manter um diálogo constante, presencial ou virtualmente, com os alunos.

Segundo Costa e Barros (2016) o grau de desenvolvimento do aluno, em qualquer processo educacional tem muito a ver com o tipo de participação apresentada nas atividades propostas. De acordo com os autores, para promover um ensino emancipador, são necessárias práticas educativas dialógicas sobre o conteúdo científico, coletivas e individuais, intencionalmente planejadas e reorientadas. O curso apresentado traz nas ações de tutoria propostas de uma educação dialógica que busca, através de “feedbacks”, realizar intervenções orientadoras e problematizadoras junto aos alunos.

3 | METODOLOGIA

As discussões presentes neste artigo são um recorte de um projeto mais amplo, intitulado “Concepções e práticas dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Pelotas”, que busca analisar as concepções e práticas de formação dos cursos de pedagogia a distância da UFRGS e da UFPel através da análise das publicações acadêmicas sobre esses cursos.

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem metodológica de análise de dados qualitativa, denominada análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever

e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos, contribuindo de forma a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Destaca-se neste processo, a categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais desta metodologia de análise. De acordo com Olabuenaga e Ispizúa (1989, apud, MORAES, 1999), o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados.

Os dados analisados neste estudo foram coletados através de artigos publicados nas seguintes bases de dados: Repositório Digital da UFRGS (LUME), SciELO - Scientific Electronic Library Online (uma biblioteca virtual que reúne uma coleção de periódicos científicos brasileiros), Google Acadêmico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior fundada pelo Ministério da Educação (CAPES/MEC). Dentre os dados coletados, selecionou-se 38 publicações relacionadas à categoria Atuação e Relação dos tutores, professores e alunos, as quais foram catalogadas com o apoio de planilhas no Google Docs e posteriormente importadas e analisadas no software Nvivo, software direcionado para métodos qualitativos e variados de pesquisa.

A categoria em estudo (Atuação e relação dos tutores, professores e alunos) foi organizada a partir das seguintes subcategorias: (a) relatos das atividades em equipe - entre alunos, entre o professor e tutor; (b) considerações sobre as formas de fazer comentário sobre o tutor; (c) relações de afetividade entre os sujeitos e (d) formas de atuação e interação entre alunos e tutores. Neste artigo, optamos por analisar somente a subcategoria (d) formas de atuação e interação entre alunos e tutores, devido a amplitude de extratos encontrados nessa categoria.

4 | COMO SE ESTABELECE A ATUAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE SUJEITOS NO CURSO DE PEDAGOGIA ANALISADO

Considerando a importância das interações entre tutores e alunos no cenário da educação a distância, esta análise tem por objetivo identificar como ocorreu a atuação dos tutores no processo de ensino-aprendizagem e as formas de interação apresentadas no Curso de Pedagogia a distância.

De acordo com as publicações do PEAD, o tutor atua na mediação pedagógica e também na como produtor do conhecimento, como pesquisador. Segundo Carvalho, Nevado e Bordas (2006), através das interações realizadas nos blogs, os professores e os tutores atuam como possibilitadores da aprendizagem e provocadores de transformações, usando para tal, duas estratégias interdependentes e complementares: a problematização e o apoio a reconstrução.

O extrato abaixo exemplifica como foi definido esse papel do tutor no PEAD:

Um novo papel se consolidou nas formas de mediação a distância, a figura do tutor. Este novo articulador dos processos de aprendizagem deve buscar produzir novos saberes científicos, partindo dessa experiência prática, para aprofundar reflexões sobre o funcionamento de uma peça específica do mecanismo EAD, sob um olhar partindo de dentro. Nesse sentido, o tutor é também produtor de conhecimento, como pesquisador, assim como desempenha um papel de mediador dentro do curso, função docente (ALBUQUERQUE, 2006, p.172).

Em cada semestre, os tutores mantinham um vínculo específico com a equipe docente de uma determinada interdisciplina, dando suporte ao desenvolvimento da proposta pedagógica prevista. Para tal, os tutores fizeram uso de uma metodologia interativa e problematizadora, que atua tanto na direção de desestabilizar as certezas, quanto no apoio a criação de novas práticas educativas.

Segundo Becker (2011), a educação problematizadora, libertadora, busca desde logo a superação radical da contradição educador-educando. Em vez de um professor que transmite “comunicados” sobre um objeto e um aluno que passivamente recebe essas informações acreditando ter aprendido, a educação problematizadora traz o professor para a posição do aluno e o aluno para a posição do professor; o objeto passa a ser fator de mediação, deixando de ser o objetivo da educação. Surge, daí, a concepção dialógica da educação problematizadora.

Nas fontes analisadas, os dados revelam que tanto os tutores do polo quanto de sede consideram o acompanhamento ao aluno como uma das ações prioritárias no processo de aprendizagem. Destacam-se alguns depoimentos de tutores que confirmam uma atuação dentro da concepção proposta pelo curso.

[...] a parte mais básica da função do tutor [que é justamente essa disponibilidade para auxiliar, tirar dúvidas, dar esclarecimentos [...] Comentei [...] as postagens das alunas no diário de bordo. Utilizei esse espaço tanto para tirar dúvidas quanto para dar palavras de apoio e estímulo, além de tirar dúvidas. Respondi também a todos os e-mails que recebi. (TS4) Tenho consciência que minha prática, enquanto tutora, foi comprometida com a aprendizagem dentro da concepção do curso. Sempre estive disponível para auxiliar as alunas, tutores/sede e professores (TP2) (GELATTI E PREMAOR, 2009).

O incentivo e acolhimento das ideias das alunas, o oferecimento de ajuda e o convite ao prosseguimento das atividades acadêmicas faziam também parte da atividade da tutoria. Essa relação de confiança que se estabeleceu na relação de professoras-alunas e tutores contribuiu para o estabelecimento de “uma rede de aprendizagem”, que foram essenciais para que “as professoras-alunas conseguissem chegar ao final do curso” (ZIEDE, et, al., 2012). Segundo Ziede e Aragón (2008), essa formação em redes de interação ou comunidades de aprendizagem é fundamentada na construção cooperativa do conhecimento, e tem como base a relação entre teoria e prática nas ações de tutoria. Para Pallof e Pratt (2004) quanto maior a interatividade em um curso online e quanto maior atenção que se dá ao desenvolvimento de um sentido de comunidade, mais os alunos tendem a continuar

no curso até o final.

Esse acompanhamento permanente possibilita aos tutores e professores a realização de uma avaliação qualitativa das produções dos alunos. No processo de avaliação do curso, é considerada a progressiva qualificação das reflexões dos alunos mediadas pela problematização dos tutores.

4.1 Recursos tecnológicos de interação entre tutor e alunos

Os diversos recursos tecnológicos aliam-se as ações de tutoria e viabilizam o processo de aprendizagem, favorecendo a interação e a colaboração entre os sujeitos. Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) aparecem como um importante e estratégico recurso tecnológico que potencializa a interação entre sujeitos. Eles permitem que trocas e processos de aprendizagem que não poderiam ser desenvolvidos devido a diferentes espaços e tempos, possam ser realizados.

As formas de interação no curso analisado contemplaram a mediação através de recursos tecnológicos e ocorreram pelo meio de: comentários nos blogs, postagens nos fóruns, trabalhos realizados colaborativamente e coletivamente, vídeos, conversas virtuais por e-mail, webfólio, diário de bordo, comunicação online por meio de chats, mensagens instantâneas e, quando necessário, telefone, entre outros.

A interação a distância no PEAD foi efetivada pelo ambiente virtual ROODA-UFRGS e se utilizou de outros recursos para manter a comunicação assíncrona e síncrona entre alunas e tutores. A proposta do curso previa também “portfólios educacionais de avaliação formativa e continuada, a partir da produção dos próprios estudantes do curso, como registro de suas atividades e coleta de informações” (BORDAS et. al., 2004, p.30). Essas ações foram consolidadas e estreitaram a comunicação e aprendizagens não somente entre tutores e alunos, mas entre os pares (ZÍLIO E FISS, 2010).

4.2 A interação entre alunos e tutores na prática

A interação nos cursos se evidencia através das trocas efetivadas pelos tutores e os alunos. O acompanhamento diário se fazia necessário no trabalho do tutor, que além de registrar as produções dos alunos, procurava interagir de modo a auxiliar em suas reflexões, mantendo um contato direto de esclarecimento e apoio. De acordo com as publicações do PEAD:

O acompanhamento do tutor era diário e semanal, visando a ampliação das ideias dos alunos, evidenciando a possibilidade de trocas de informações e conhecimentos, propiciando o entendimento que a comunicação é um fator essencial para que os indivíduos possam interagir de maneira a buscar a inovação de suas reflexões e o enriquecimento de sua bagagem cultural e intelectual (MARTINS E PASSERINO, 2013).

A interação tinha como objetivo efetivar um diálogo com os alunos sobre as propostas de aprendizagem do curso. O diálogo era feito de forma continuada, com a resposta do tutor a cada vez que um aluno prosseguia em suas produções. Nesse diálogo havia ação da parte do tutor em provocar e incentivar os conhecimentos do aluno, e uma ação do aluno em responder aos comentários do tutor, ou ao contrário, quando houve dúvida da parte do aluno e resposta do tutor. Freire (2016) afirma que o diálogo é um ato de criação que ocorre no encontro de pessoas, para compreender o mundo em busca de uma significação que vai além de si mesmo.

É nesse sentido que o PEAD, privilegia a interação como uma prática metodológica, pois entende que “o ensino é práxis social, resultante das interações que medeiam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem”. (BORDAS et. al, 2004, p.16). Para isso, o curso parte das experiências das alunas-professoras em suas práticas cotidianas já exercidas e, através da interação, busca problematizar as certezas provisórias e provocar a reflexão no caminho de promover interações significativas para a construção de conhecimento.

4.3 O “feedback” como uma estratégia de interação

O acompanhamento das produções ocorreu de forma coletiva e individualizada. Evidenciamos uma preocupação contínua dos tutores em manter um feedback, para que as alunas se sintam acompanhadas. Conforme o relato da professora do PEAD, identificamos essa preocupação.

Houve a preocupação contínua em promover um rápido e continuado feedback às alunas para que elas se sentissem permanentemente acompanhadas, sistemática esta adotada tanto por mim, professora responsável, como pelos tutores (GELATTI, 2007).

Esse extrato reflete a preocupação da equipe do PEAD em proporcionar um sentimento de pertencimento ao grupo. Em cursos a distância, pesquisas têm mostrado que o aluno por si só não mantém sequer participações pessoais, mas cai em situações de isolamento e estudo independente (COSTA e BARROS, 2016).

Essa realidade se mostrou presente no PEAD, as estratégias pedagógicas de acompanhamento e interação entre alunas, docentes e tutores, contribuíram para o acolhimento das alunas e o afastamento da sensação de isolamento. Nesta direção, Giraffa e Campos (2001, p.1) apontam que “a eficácia e a afetividade da comunicação docente/aluno, que se dá no acompanhamento e na tutoria, são essenciais para aumentar o incentivo ao estudo e diminuir/evitar a evasão”.

Encontramos postagens de tutores no PEAD com expressões como: “parabéns”; “conseguieste”, “não desista”, “conta comigo”. A forma como os feedbacks foram

conduzidos incentivou os alunos a participar das discussões e convidando-os a reflexão. Os trechos analisados mostram que os tutores procuravam entender a forma de pensar do aluno e não apenas dar respostas as suas dúvidas.

Segundo Mory (2004), o feedback pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Ele também pode permitir que o aprendiz compare sua performance atual com a padrão ou a esperada.

Os tutores não apenas comunicavam a resposta para o aluno, mas os faziam repensar sobre suas ações e reflexões a partir das atividades propostas. Nas ações de tutoria também estavam inclusas orientações e correções, além de incentivar as discussões entre os alunos, podendo eles mesmos repensar e refazer suas atividades com a ajuda dos colegas.

A partir do exemplo de diálogo entre tutora e aluna, podemos identificar a interação através do feedback.

Comentário de tutora 2: Olá A2, Analisando a tua prática de sala de aula, como percebes o teu trabalho de acordo com os conceitos que trazes sobre habilidades e competências? Os conhecimentos que trazes poderão te auxiliar a melhorar ainda mais a tua prática? Abraço. Tutora 2. Resposta da aluna A2: Acredito que sim é muito mais com base no que creio enquanto educadora, na minha prática, no que percebo que deu certo que posso afirmar que uma educação baseada somente em conteúdos que devem ser gravados, não dá certo, porém se meu objetivo for que meu aluno desenvolva habilidades e competências, as coisas fluem de um outro jeito” (CHARCZUK e ZIEDE, 2010).

A partir desse recorte, é possível dizer que as estratégias de problematização e provocação utilizadas pelos tutores, eram realizadas através de feedback baseados na “pedagogia da pergunta” (FREIRE, 2014). Nessa perspectiva, eram propostos questionamentos e perguntas abertas que incentivaram a reflexão e análise de modo a impulsionar os alunos à reflexão aprofundada e crítica sobre as suas ideias sobre: práticas pedagógicas, os pressupostos teóricos, as crenças, os valores da ação pedagógica. Essa atuação pedagógica do tutor pode ser caracterizada por uma pedagogia da pergunta, que visa propor questionamentos que apoiem os alunos na identificação de possíveis contradições ou inconsistências em suas produções vinculadas às atividades de uma interdisciplina (NEVADO et al., 2006, p 27).

Dentre os trechos analisados, encontrou-se diferentes relatos sobre as mudanças nas ações pedagógicas e as reflexões ocorridas a partir do acompanhamento baseado na metodologia interativa e problematizadora. Estes relatos (NEVADO et. al. 2009, ZÍLIO e FISS, 2010, ZIEDE et. al, 2011), ressaltam que foi através das interações constantes dos tutores e professores que as professoras-alunas foram desafiadas a (re)construir suas certezas e buscar novos conhecimentos e dinâmicas que (re)significaram suas ações pedagógicas. Destaca-se um recorte

que evidencia essa análise:

Destacamos, a partir dos registros no PBworks, que o estágio curricular promoveu mudanças nas ações pedagógicas e da reflexão sobre essas ações a partir do acompanhamento e de orientações sistemáticas baseadas na metodologia interativa e problematizadora, na qual as professoras-alunas são desafiadas a construir e reconstruir permanente suas certezas buscando um novo conhecimento que se estabelece com um significado e em uma dinâmica não convencionais. As interações constantes dos tutores e orientadores nas atividades das professoras-alunas favoreceram a reflexão e articulação entre teoria e prática durante a sua experiência enquanto estagiárias (Charczuk, Nevado e Ziede, 2011).

No PEAD, o “feedback” baseado na pedagogia da pergunta de Freire, mostrou-se um diferencial estratégico quanto as formas de interação entre alunos e tutores, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento ativo, crítico e criativo do aluno.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder a proposta deste artigo, a análise dos dados mostrou que as formas de atuação e interação entre tutores/professores e alunos evidenciada nos artigos estão de acordo com os objetivos e a proposta pedagógica do curso em questão e contribuíram para efetivação de uma formação qualificada dos alunos.

A metodologia interativa e problematizadora utilizada na atuação dos tutores aparecem como um diferencial nas ações pedagógicas do curso. Os tutores atuaram como possibilitadores de aprendizagem e provocadores de transformações, convidando os alunos à reflexão aprofundada e crítica sobre os pressupostos e as práticas convencionais, ao mesmo tempo em que ofereceram apoio a aprendizagem.

A atuação mediada por recursos tecnológicos viabilizou o processo de aprendizagem a distância, para isso, foi necessário uma interação mais ativa. No contexto do PEAD, o feedback foi utilizado como uma estratégia de interação que possibilitou com que os alunos fossem desafiados a (re)construir suas certezas e buscar novos conhecimentos e dinâmicas que (re)significaram suas práticas pedagógicas.

A preocupação das ações de tutoria sobre a participação dos alunos, de envolvê-los ativamente na reflexão, na produção do conhecimento e, conseqüentemente, na aplicação dos novos saberes relatada nos artigos vai ao encontro dos objetivos do curso, descrito como “Preparar o professor para a reflexão teórica (meta-reflexão) permanente e a recriação das práticas escolares ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico” (UFRGS, 2006).

Essas ações impactaram positivamente na formação das alunas-professoras, oportunizando a reflexão constante sobre seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas numa atmosfera de confiança e apoio. Contribuindo, assim, para a

formação de redes de aprendizagem que fortalecem a autonomia dos estudantes a partir das trocas entre eles.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A. **Desenvolvimento da aprendizagem e avaliação.** In: Aprendizagem em Rede na Educação a Distância. NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S. E MENEZES, C. S. (Orgs.). Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2006.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, F. **Educação e construção do conhecimento.** 2 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

BORDAS, M. C; NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** UFRGS. Porto Alegre, 2006.

CHARCZUK, S. B.; ZIEDE, M. K. L.; NEVADO, R. A. **Blogs como Portfólios de Aprendizagem: a Construção de Conhecimentos a partir da Interação entre Tutores e Alunos.** CINTED – UFRGS, 2010.

COLL, C. MONEREO, C. **Educação e Aprendizagem no Século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades.** In: Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, R. L. BARROS, V. F. A. **O papel das interações na formação dos sujeitos: um estudo em cursos técnicos a distância.** In: Educação a Distância: Interações entre sujeitos, plataformas e recursos. MACIEL, C. et, al. (Orgs.). Cuiabá: EdUFMT, 2016.

FERREIRA, M.M.S. e REZENDE. R.S.R. **O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência.** 2003. Disponível em: <www.abed.org?seminários2003/testo19.htm>. Acesso em: 13 de março de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 60ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. P e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GELATTI, L. S; PREMAOR, V. B. **Auto-avaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em pedagogia a distância de uma universidade brasileira.** Scielo, 2009.

_____. L.S. **Docência em EAD no Pólo de Sapiranga do Curso de Graduação em Pedagogia/ UFRGS: caminhos, movimentos, desafios e afetos.** In: Aprendizagem em Rede na Educação a Distância. NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S. E MENEZES, C. S. (Orgs.). Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2006.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins; CAMPOS, Márcia de Borba. **Sala de aula virtual: um novo espaço incorporado à escola para fazer educação.** Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise99/html/papers/saladeaula/index.html>. Acesso em: 15 nov. de 2017.

MENEZES, C. S. Apresentação. In: NOVAK, S.; ARAGÓN, R.; ZIEDE, M.; MENEZES. **A aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MORY, E. H. **Feedback research review.** In: JONASSEM, D. (Comp.). Handbook of research on

educational communications and technology. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 745-783, 2004.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; BORDAS, M.C. **Guia do Tutor**. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade EAD. Faculdade de Educação/UFRGS, 2006.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. **Inovações na formação de professores na modalidade a distância**. Educação Temática Digital, v. 10, n. 2, p. 373, 2009.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S. E MENEZES, C. S. (Org.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: Estudos e Recursos para Formação de Professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2006.

PALOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEAD/UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. UFRGS. Porto Alegre, 2004.

PEAD/UFRGS. **Guia do Tutor**. UFRGS. Porto Alegre, 2006.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

MARTINS, M. C. C.; PASSERINO, L. M. **Portfólio de aprendizagem como espaço de construção do conhecimento**. In: Revista Novas Tecnologias na Educação, vol. 11, no. 2. CINTED – UFRGS, 2013.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre, 1999.

RAMMINGER, S.; PICETTI, J. S. **Licenciatura em pedagogia a distância: repercussões do curso na vida das professora-alunas**. In: NOVAK, S.; ARAGÓN, R.; ZIEDE, M.; MENEZES. A aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

ZIEDE, M. L. A Construção da Função do Tutor no âmbito do PEAD. Dissertação de Mestrado em Educação da UFRGS, 257 p. Porto Alegre, 2008.

ZIEDE, M. L.; NEVADO, R. A. **A Formação Continuada dos Tutores do Curso de Pedagogia a Distância no modelo de Comunidades de Aprendizagem**. RENOTE, v. 6, n. 2, 2008.

ZIEDE, M. K. L.; CHARCZUK, S. B.; NEVADO, R. A.. **Estágio Curricular Online em Curso de Pedagogia a Distância**. RENOTE, v. 9, n. 1. 2011.

ZÍLIO, C.; FISS, D. M. L. **Autoria e Blogs-portfólio: diálogos entre alunas e tutoria no PEAD/UFRGS**. Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Vol. 1. No. 1. 2010.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) BASEADO EM HIPERMÍDIA EDUCATIVA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Data de aceite: 02/12/2018

Ruben Dario Montoya Nanclares

Pedagogo Infantil. Magister em Educação. Doutor em Educação.

Membro Grupo de pesquisa FORMACCE (Salvador - Bahia, Brasil) e UNIPLURIVERSIDAD (Medellín - Antioquia, Colômbia)
Medellín - Antioquia

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado da implementação de um AVA baseado em Hipermídia Educativa, por meio do qual se analisaram as suas repercussões para a Gestão do Conhecimento do processo formativo, em uma disciplina de graduação. Como marco de referência se tem os aportes da Educomunicação e da Gestão do Conhecimento, igualmente desde o enfoque crítico e utilizando a pesquisa tecnológica (aplicada) se criou o AVA, que foi validado com ajuda da pesquisa ação, o que permitiu identificar desde a perspectiva dos estudantes o efeito do seu uso no processo formativo, desvelando a importância de metodologias que articulem as TIC à educação superior como alternativa à educação bancária e tecnocêntrica.

PALAVRAS CHAVE: Hipermídia Educativa, Gestão do Conhecimento, processo formativo.

VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT (VLE) BASED ON EDUCATIONAL HYPERMEDIA FOR KNOWLEDGE MANAGEMENT IN TRAINING PROCESSES

RESUME: This article presents the result of the implementation of an Educational Hypermedia-based VLE, through which its repercussions for the Knowledge Management of the formative process in an undergraduate discipline were analyzed. As a frame of reference there are the contributions of Educommunication and Knowledge Management, also from the critical approach and using technological (applied) research was created the VLE, which was validated with the help of action research, which allowed identifying from the perspective The effect of its use on the formative process is highlighted by the students, highlighting the importance of methodologies that link ICT to higher education as an alternative to banking and technocentric education.

KEYWORDS: Educational Hypermedia, Knowledge Management, formative process.

INTRODUÇÃO

Atualmente as tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão presentes na

cotidianidade da maioria das pessoas e das organizações, são apoios fundamentais para o seu desenvolvimento e funcionamento. Por isto desde o âmbito investigativo precisam-se desenvolver metodologias que permitam a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) onde se integrem as TIC como recursos didáticos que permitam a medição na construção do sentido nos processos formativos.

Em esta via, a Educomunicação conjuga dos campos que normalmente não se encontram articulados como são a educação e a comunicação (APARICI, etal.2010, p. 9), mas que ao se integrarem oferecem elementos de tipo teórico e prático para fortalecer os processos educativos, entendidos como atos comunicativos, Soares (2004), coloca que a Educomunicação permite:

O planejamento, implementação e validação dos processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos e espaços educativos, melhorando o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolvidas no espírito crítico dos usuários dos meios massivos, utilizar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar capacidades de expressão das pessoas (SOARES, 2004, p. 01).

Por isto, desde este campo de estudo se reflete sobre o uso das TIC como recurso educativo, pois os “cenários de aprendizagem virtual” e os “cenários digitais” (APARICI; SILVA, 2012, p. 54) permitem a utilização da virtualidade para criar e recriar diferentes entornos de aprendizagem, onde a virtualidade transcende o real, mas também se inscreve ali, todo depende dos recursos e necessidades que tenha o contexto imediato intervindo.

Segundo Gutiérrez (1997) as TIC devem-se usar de forma reflexiva e crítica e com uma intencionalidade pedagógica. Ao nível metodológico a Educomunicação oferece elementos importantes, sua articulação à gestão do conhecimento fortalece a base teórica e prática do que preciso este trabalho, que pretendia entre outras coisas plantear uma alternativa aos modelos educativos bancários (FREIRE, 2005, p. 75) e tecnocentristas (COSTA, 2013, p. 841). A reflexão que se fez nesta pesquisa ao redor da gestão do conhecimento está focada sobre como as TIC propiciam estratégias que permitirão a gestão do conhecimento nos processos formativos, logrando com isto manter uma memória latente da transformação vivida na experiência formativa.

Em um primeiro momento a pesquisa realizada apoiada na pesquisa tecnológica (aplicada) estabeleceu uma matriz metodológica para elaborar a hipermídia educativa como ambiente de aprendizagem virtual que propicia a gestão do conhecimento do processo formativo na educação superior, que se sustenta teoricamente na Educomunicação e na gestão do conhecimento; em um segundo momento a metodologia aplicada permitiu a traves da pesquisa ação auscultar entre os participantes implicados no processo formativo, o impacto da mesma a partir de diferentes instrumentos, que facilitaram a validação da proposta desenvolvida. O

resultado obtido constitui-se em um cúmulo de conhecimento no campo das práticas educativas inovadoras na integração das TIC à educação superior, podendo com isto extrapolar esta experiência a outros níveis e âmbitos formativos.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta pesquisa de tipo qualitativa se desenvolveu desde um enfoque crítico (SÁNCHEZ,1998), que permite fazer pesquisas para conhecer, questionar, relativizar e transformar formas imperantes da sociedade e propor alternativas para sua mudança e melhoramento (CIFUENTES, 2011, p. 32), da mesma forma este enfoque permite que se articulem os aportes do teórico e do prático. Como métodos foram utilizados a pesquisa tecnológica (aplicada) e a pesquisa ação.

A pesquisa tecnológica (aplicada) procura uma aplicação prática do saber para alcançar da melhor maneira possível os objetivos desejados, se concreta em inventos, desenhos ou inovações (GARCÍA, 2005), este método foi útil para desenvolver a matriz metodológica para criar a Hipermídia Educativa que foi utilizada no trabalho de campo a qual tinha como propósito apoiar o processo formativo e ao tempo gerar a Gestão do Conhecimento. Por sua vez a pesquisa ação se apresenta como uma metodologia de pesquisa para a mudança educativa e caracteriza-se entre outras coisas por ser um processo (BAUSELA 2005, p.02), é definida por Elliott (1993) como: “o estudo de uma situação social para tentar melhorar a qualidade da ação mesma” (p. 88), a utilização de este método permitiu recuperar a experiência dos estudantes, suas percepções, progressos e interações a traves dos diferentes instrumentos utilizados.

A relação dialética entre estes dois métodos permitiu reconhecer em um primeiro momento a estrutura, conteúdos, usos e dinâmicas que configuram a Hipermídia Educativa, e em um segundo momento achar relações, laços, atores e interações, presentes na Gestão do Conhecimento dos processos formativos, conseguindo por meio da análise crítica (interpretativa-descritiva) encontrar os elementos que ofereceram resposta à pergunta norteadora da pesquisa.

OS SISTEMAS HIPERMÍDIA NA EDUCAÇÃO

Para Pineda (2008) a característica essencial da hipermídia são as redes de nodos da informação ligados através de enlaces, neste sentido a hipermídia apresenta uma arquitetura genérica, mas centrada nos componentes necessários para o desenvolvimento das aplicações multimídia, aliás, integra diferentes suportes e vias possíveis para a comunicação, de tal forma que cada um de estes suportes

apresenta suas funções particulares y trabalha com documentos, formatos e extensões próprios. Embora as aplicações hipermídia começaram a conhecer-se na década dos 90's, a necessidade de métodos de desenho de hipermídia cresceu só com a difusão dos sítios web na internet (PINEDA, 2008).

Majo e Marqués (2002) definem os sistemas hipermídia para o aprendizado como programas informáticos e páginas web interativas, que incluem diferentes elementos mediáticos, elaborados para facilitar determinadas aprendizagens (MAJÓ; MARQUÉS 2002, apud PRIETO 2006, p. 24). Os sistemas hipermídia utilizam diferentes meios para apresentar a informação, permitem aceder aos enlaces não só em forma de texto, também de gráficos, imagens, sons, animações e vídeos, formando uma topologia hierárquica conceitual o referencial (LEÓN, 1998, apud PRIETO 2006, p. 23) colocando a disposição diferentes ferramentas para a mediação didática da aprendizagem.

Porém, Okamoto et al. (2001) assinala que os sistemas hipermídia tradicionais apresentam pouca flexibilidade nas estratégias pedagógicas utilizadas; geralmente se desenvolvem estabelecendo uma única estratégia instrucional, para ser aplicada a todos os estudantes (OKAMOTO et al. 2001, apud PRIETO 2006, p. 33). Prieto (2006) também reconhece esta limitante nos sistemas hipermídia, os quais a pesar de seu grau potencial como recursos didáticos, não têm a capacidade para diferenciar aos distintos usuários se não foram programados para isto.

Na área de E-learning, as principais linhas de pesquisa são os SHAE (sistemas hipermídia adaptativos educativos), a Gestão do Conhecimento e a criação de provas adaptativas (PRIETO, 2006, p. 18), por meio de estas pesquisas se criam recursos que permitem superar a rigidez dos sistemas hipermídia tradicionais. Segundo Prieto (2006), são poucas as propostas metodológicas, desde uma perspectiva pedagógica, para criar sistemas hipermídia adaptativos para a aprendizagem (SHAA), baseados em estilos de aprendizagem e estilos cognitivos; o mesmo autor coloca que são numerosas as vantagens potenciais na utilização de estes sistemas hipermídia, no processo de ensino e aprendizagem como recursos didáticos complementários (PRIETO, 2006, p. 04). Em este sentido as pesquisas da linha educação e virtualidade (RAMÍREZ, 2011) refletem sobre o uso da hipermídia com um enfoque teórico e metodológico arraigado na Educomunicação, estes trabalhos foram o ponto de partida para criar a Hipermídia Educativa desenvolvida em esta pesquisa a qual apresenta dispositivos para a Gestão do Conhecimento do processo formativo.

Tomando em conta o anterior, a Hipermídia Educativa é criada a traves de uma estrutura metodológico-pedagógica que define de maneira clara a intencionalidade formativa dentro do campo a área do conhecimento para o qual é criada; alias de ser inovadora na forma como apresenta os conteúdos e a navegação é didática e

tem dispositivos para a Gestão do Conhecimento.

O QUE É A GESTÃO DO CONHECIMENTO?

A Gestão do Conhecimento é uma teoria que nasceu no âmbito das empresas do capital, onde se começa a considerar a importância e o valor do conhecimento, não só para desenvolver os processos produtivos, também como bem e mercadoria (JIMÉNEZ, 2008, p. 01). Conforme com Tohá (2006) o termo “Gestão do Conhecimento”, surgiu ao redor do ano 1999 com a aparição do termo empresas inteligentes, onde se dá valor e importância ao conhecimento tácito para a produção da riqueza. A principal preocupação de estas organizações era transformar a maior parte do conhecimento tácito em conhecimento explícito, para poder utiliza-lo. Havia também uma preocupação pelo risco que corriam as empresas de perder o conhecimento desenvolvido por seus colaboradores uma vez que estes deixavam seus postos de trabalho, a intenção original do surgimento do conceito foi capturar, organizar e administrar o “recurso conhecimento”. A Gestão do Conhecimento é uma teoria que busca organizar toda a informação que tem as organizações sejam de caráter público ou privado, desde esta perspectiva, é um:

Processo sistêmico -para- detectar, escolher, organizar, filtrar, apresentar e utilizar a informação dos participantes da organização, com o objetivo de indagar cooperativamente os recursos de conhecimento baseados no capital intelectual próprio das organizações, orientados a potenciar as competências organizacionais e a geração de valor (PAVEZ, 2000, apud TOHÁ, 2006, p. 113).

Conforme com Nonaka e Takeuchi (1999) a Gestão do Conhecimento faz referência à capacidade de criação do conhecimento na organização, definindo-a como: a capacidade de uma companhia para gerar novos conhecimentos, espalha-los entre os membros da organização e materializa-los em produtos, serviços e sistemas.

A GESTÃO DE CONHECIMENTO E AS TIC NA EDUCAÇÃO

Conforme as possibilidades que oferecem as TIC ao campo educativo, como a capacidade de armazenar informação, a acessibilidade e conectividade a través da internet em tempo real e diferido, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, além da possibilidade de gerar interação com diferentes interlocutores, entre outras. As TIC fazem possível a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ótimos para aceder à informação (conhecimento). Tendo em conta que as TIC facilitam a Gestão do Conhecimento, podem-se utilizar diferentes dispositivos para aproveitar os benefícios que oferecem as TIC, porém, só a través de um constructo

metodológico-pedagógico pode-se levar aos sujeitos ao desenvolvimento de habilidades que lhes permitam transformar a informação em conhecimento, pois qualquer tipo de informação que este disponível em um dispositivo virtual ou outro meio é só isso, informação, são os sujeitos que se apropriam dela e a transformam em conhecimento; por isto as reflexões da Educomunicação e da Gestão do Conhecimento, sobre este aspecto foram importantes para o desenvolvimento de esta pesquisa, onde as TIC são pensadas como mediações pedagógicas que buscam abrir o caminho a novas relações do estudante com os materiais, com o próprio contexto, com outros contextos, com seus colegas de aprendizagem, com o professor, consigo mesmo e com o futuro (BELTRAN; VASQUEZ, 2003, p. 77), gerando maior motivação para a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes, em esta via a mediação pedagógica tem um lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino-aprendizagem (GUTIÉRREZ; PRIETO, 2007).

Desta forma, a Gestão de Conhecimento dos processos formativos a traves das TIC é relevante porque permite a acessibilidade de todos os participantes aos conhecimentos disponibilizados e ao conhecimento gerado, igualmente pode-se aproveitar a Gestão do Conhecimento para retroalimentar (KAPLÚN, 1998) o processo formativo antes, durante e depois. Ao começar a experiência formativa se tem um ponto inicial de conhecimentos e ao final a partir da reflexão metodológico-pedagógica pode-se identificar a pertinência, nível de apropriação e utilidade teórico-prática dos conteúdos melhorando e fortalecendo a formação dos educandos.

Conforme às necessidades socioculturais dadas pela globalização, se faz necessário assumir no contexto educativo novas formas de comunicar e fazer a Gestão do Conhecimento, para que os novos cenários virtuais propiciem as inovações necessárias para alcançar a formação crítica, a traves do trabalho colaborativo, as comunidades de aprendizagem, as redes de conhecimento, criando com ajuda das TIC cenários para a formação humana e a transformação dos sujeitos.

A HIPERMÍDIA EDUCATIVA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS PROCESSOS FORMATIVOS

A hipermídia apresenta uma arquitetura única e particular, integra diferentes suportes y meios para a comunicação; usada na educação, pode agregar diferentes conteúdos, que ao ser tratados como mediações pedagógicas e articulados à fundamentação teórica da Educomunicação e a Gestão do Conhecimento, geram conteúdos que são disponibilizados na Hipermídia Educativa para que os estudantes de maneira autônoma possam apropriar-se e ter aceso à informação, contando com um apoio didático que lhes permite transformar dita informação em

seu conhecimento, fortalecendo a qualidade da educação e a experiência formativa dos estudantes.

A Gestão do Conhecimento apresenta-se como uma alternativa para apoiar e melhorar a qualidade da educação porque fomenta o acesso à informação e ao conhecimento; o desenvolvimento de metodologias educativas com uma perspectiva pedagógica e crítica sobre o uso das TIC, propicia a criação e não só a reprodução do conhecimento; superando a mera transferência da informação, conseguindo que os sujeitos possam construir seu próprio conhecimento, desde uma posição crítica, ativa e participativa durante o processo formativo.

Para a Gestão do Conhecimento nos processos formativos é preciso reconhecer o stock de conhecimento inicial (prealimentação) que se tem da disciplina, ou seja, a informação disponível (conteúdos). Uma vez identificada esta informação dentro da proposta metodológico-pedagógica aplicada na pesquisa se fez um tratamento desses conteúdos para disponibilizá-los na Hipermídia Educativa como mediações pedagógicas (GUTIERREZ & PRIETO, 2007). Igualmente um dos dispositivos utilizados foi a socialização das atividades feitas pelos estudantes, assumindo que eles geram conhecimentos importantes a traves das suas atividades e aulas (exposições, ensaios, relatórios, etc.) que configuram mais um dispositivo para a Gestão do Conhecimento do processo formativo; de esta forma se identifica o conhecimento tácito (CT) que é de tipo individual, a um conhecimento explícito (CE) que é de caráter coletivo. Ao final do processo formativo se tem um novo cumulo de informação (conhecimento) que contribui a retroalimentar a prática pedagógica e melhorar a experiência formativa (ver gráfico 01).



Gráfico 01: representação da Gestão do Conhecimento do processo formativo, construção própria (2016).

Desde esta perspectiva, foi preciso não só ter diferentes meios para que os estudantes pudessem aceder à informação, também assumir que os estudantes, como sujeitos implicados na sua formação tiveram a motivação suficiente para apropriar-se dessa informação e assim transforma-la no seu próprio conhecimento, conseguindo com isto uma visão ampla da área de estudo, onde os educando possam reconhecer a pertinência do conhecimento adquirido e sua relevância na sua vida profissional e social.

Ao utilizar as TIC como apoio didático do processo formativo, evidencia-se que estas facilitam a Gestão do Conhecimento porque permitem o acesso à informação, neste caso a Hipermídia Educativa desenvolvida permitiu que os estudantes puderam aceder aos diferentes conteúdos, em tempo real e diferido, de maneira presencial y a distância, conseguindo construir o seu próprio conhecimento. Isto, além da interação com o professor e outros estudantes transforma e enriquece a experiência formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Hipermídia Educativa desenvolvida em esta pesquisa foi criada com os aportes teóricos da Educomunicação e a Gestão do Conhecimento para gerar uma dialética entre teoria e prática que potencialize a experiência formativa a traves da interação e a comunicação constante. Igualmente procura gerar mudanças na motivação dos estudantes para assumir processos formativos mediados pelas TIC; em este sentido o uso da Hipermídia Educativa contribui de maneira positiva nesse processo, aliás deve ser concebida como um médio de apoio didático e não como um fim, onde prevaleça a interação humana como fator vital para a apropriação e geração de conhecimento.

O processo formativo que se propõe na utilização da Hipermídia Educativa, faz preciso ir além da sala de aula tradicional, fazendo de está, um verdadeiro ambiente de aprendizagem virtual e presencial, conforme as novas maneiras de comunicar e educar aos sujeitos na sociedade da informação e o conhecimento (Castells, 1999), usando as TIC propiciando uma formação flexível, atemporal, com diferentes linguagens e suportes didáticos presentes na Hipermídia Educativa como mediações pedagógicas; onde se precisa de educandos autônomos comprometidos com sua formação, isto junto à Gestão do Conhecimento do processo formativo melhora e fortalece a qualidade da educação.

A Hipermídia Educativa oferece muitas possibilidades didáticas, desde a confluência de linguagens, formatos e suportes que acrescentam os conteúdos educativos. Sua produção implica um desenvolvimento metodológico-pedagógico

que abrange recursos técnicos, econômicos e humanos, por isto se faz necessário contar com pesquisas que permitam ampliar as reflexões sobre o uso das TIC na educação. Em este caso a hipermídia desenvolvida propõe uma alternativa para intervir no modelo bancário que ainda prevalece em nosso sistema educativo e que se contrapõe ao desenvolvimento humano e à potencialização dos sujeitos como seres pensantes, criativos, autônomos e críticos. A metodologia criada em esta pesquisa está pensada sobre um fundamento pedagógico que considera as novas propostas educativas globais, que contempla a utilização de metodologias ativas e propostas enfocadas à inovação educativa apoiada pelas TIC, que aproveitam as diferentes modalidades que oferecem os ambientes de aprendizagem virtuais, sejam presenciais, semipresenciais ou a distância como meios uteis para a formação e a comunicação.

A partir da experiência no uso da Hipermídia Educativa, se evidencia a necessária segunda alfabetização (MARTIN BARBERO,1999) no uso das TIC, tanto dos estudantes quanto dos maestros, uns e outros, precisam se apropriar das metodologias implementadas para o uso das TIC como apoio do processo formativo. Neste sentido é preciso também que as práticas pedagógicas de este tipo sejam propostas desde posturas críticas, emancipadoras e enfocadas na formação com qualidade.

A utilização da Gestão do Conhecimento nos processos formativos precisa de um sustento metodológico-pedagógico, que favoreça a sua aplicação na área de conhecimento que se quer usar; esta pesquisa se apoiou teoricamente na Educomunicação que permitiu focalizar o conhecimento gerado e mobilizado antes, durante e depois do processo formativo que foi colocado na Hipermídia Educativa através das diferentes mediações pedagógicas e que servirá para retroalimentar a prática pedagógica.

A Gestão do Conhecimento do processo formativo na educação superior ou de qualquer outro nível educativo é necessária porque através dela os maestros conseguem manter atualizados os conteúdos abordados pelo currículo no processo formativo ao retroalimentar a sua prática e reflexão sobre o que fazer, contribuindo à formação com qualidade dos educandos.

REFERÊNCIAS

APARICI, R. et al. **Educomunicação mais além do 2.0**. Editora Gedisa. 2010.

APARICI, R.; SILVA, M. *Jornal científico de Educomunicação*; ISSN: 1134-3478. **Pedagogia da interatividade**. Comunicar, nº 38, v. XIX, 2012.

BAUSELA E. **A docência a través da pesquisa-ação**. Universidade de León, Espanha. 2005. Disponível em: http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.

pdfAcessado o 25 de julho de 2012.

BELTRAN, D.; VASQUEZ, C. Mediações e práticas pedagógicas em educação a distância. **Processos de construção de conhecimento desde modelos de educação a distância**. Bogotá. 2003.

CASTELLS, M. **A era da informação**. Economia, sociedade e cultura. Volumem I: a sociedade rede, 2 edição, Madrid, alianza editorial. 1999.

CIFUENTES, R. **Desenho de projetos de pesquisa qualitativa**. Argentina. Noveduc. 2011.

COSTA, G. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. bras. Estud. pedagog. (Online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>. Acessado o 23 de junho de 2015.

ELLIOTT, J. **A mudança educativa desde a pesquisa-ação**. Edições Morata. Madrid Espanha. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Quinquagesimoquinta edição. Editora siglo XXI. 2005.

GARCÍA F. **A pesquisa tecnológica**. Pesquisar, idear e inovar em engenharias e ciências sociais. México. Noriega edições. 2005.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica**. Apontes para uma educação a distância alternativa. Editora: Stella. (2007).

GUTIÉRREZ MARTÍ, A. **A Educação Multimídia e novas tecnologias**. Edições de la Torre, Madrid. 1997.

JIMÉNEZ, K. **Gestão do conhecimento: aportes para una discussão Latinoamericana** (Knowledge management: a discussion in LatinAmerica). 2008. Disponível em: <http://journal.km4dev.org/index.php/km4dj/article/viewFile/115/185> acessado o 05 de agosto de 2012.

KAPLÚN, M. **Uma Pedagogia da Comunicação**. Madrid: Edições de la Torre. 1998.

MARTIN BARBERO, J. **Retos culturais da comunicação à educação**. Em: Comunicação, educação e cultura, relações, aproximações e novos retos. Moreno, M.; Villegas, E. (compiladoras) 1997-1998. Cátedra UNESCO de Comunicação Social. Segunda Edição. Bogotá. 1999.

NONAKA, T.; TAKEUCHI, H. **A organização criadora de conhecimento**. Como as companhias japonesas criam a dinâmica da inovação; Trad. Martín Hernández Kocka; México; Oxford University Press. 1999.

PINEDA, C. **Um método para o desenvolvimento de hipermídia orientado por modelos**. Tese Doutoral. Universidade Politécnica de Valencia. (2008). Disponível em: <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/3884/tesisUPV2961.pdf> http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21856/1/TD_Methadis.pdf Acessado o 25 de julho de 2012.

PRIETO, M. **Methadis: metodologia para o desenho de sistemas hipermídia adaptativos para a aprendizagem, baseada em estilos de aprendizagem e estilos cognitivos**. Tese doutoral. Universidade de Salanca. (2006). Disponível em: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21856/1/TD_Methadis.pdf Acessado o 29 de maio de 2012.

RAMÍREZ, E. **Simbioses de uma mistura entre a aplicação de um protótipo virtual – CD-ROM educativo – e uma plataforma virtual –campus virtual GITT- para a construção e gestão do conhecimento**. Faculdade de Educação Universidade de Antioquia. Vol. 11. No. 1 de 2011. Versão digital. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/10579/9710> Acessado o 04 de outubro de 2012.

SÁNCHEZ, G.S. **Fundamentos para a pesquisa educativa: pressupostos epistemológicos que orientam ao pesquisador.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério. 1998.

SOARES, I. Alfabetização e Educomunicação. **O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida.** Palestra: III Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Pag. 1-14. 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf> Acessado o 07 de janeiro de 2012.

TOHÁ, M. **Educação para desenvolvimento e gestão do conhecimento: estudos de caso dos modelos de sociedade da informação na Finlândia e Irlanda.** Faculdade de ciências da comunicação da universidade autónoma de Barcelona. 2006. Disponível em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4129> Acessado o 28 de outubro de 2012.

CURSOS DE NUTRIÇÃO NO BRASIL: VAGAS, PERMANÊNCIA E MODALIDADE EAD

Data de aceite: 02/12/2018

Karen Hofmann de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Curso de Nutrição, Porto Alegre/RS

Clevi Elena Rapkiewicz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/CAP,
Porto Alegre/RS

Vanuska Lima da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/
Departamento de Nutrição, Porto Alegre/RS

Divair Doneda

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/
Faculdade de Medicina, Porto Alegre/RS

RESUMO: O trabalho apresenta a evolução da oferta de cursos de graduação em Nutrição, o perfil de vagas e o posicionamento em relação a modalidade EAD. Para dados históricos foram utilizadas as bases de dados CenSup e e-MEC. A partir da identificação dos cursos, iniciou-se a busca dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) para identificar a presença da modalidade EAD nos mesmos. Com os PPC encontrados, montou-se um corpus que foi analisado pelo software Voyant Tools. Também foram contatados os coordenadores dos cursos de Nutrição para identificar o seu posicionamento sobre a modalidade EAD. Verificou-se que a partir

da LDB (1996) ocorreu um expressivo aumento na oferta de cursos de Nutrição, que passaram de 45 para a 539 em 2017: 67 públicos e 472 privados. Tanto os PPC quanto as entrevistas com os coordenadores indicaram que há pouco interesse na utilização de EAD, seja na oferta de cursos, seja na de disciplinas isoladas em cursos presenciais. Quanto à utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação, a maioria dos entrevistados respondeu que a empregam mais para gestão de notas, controle de frequência, comunicação com os alunos e projeção de conteúdos em aulas expositivas do que na exploração de seu potencial interativo, mais centrado na autonomia e criatividade. É possível que a ausência de disciplinas e cursos na modalidade EAD seja resultado tanto do desconhecimento de seu potencial, quanto um temor de que venha a ocorrer precarização nas condições de trabalho do docente.

PALAVRAS-CHAVE: Nutrição; Ensino a Distância; Projeto Pedagógico de Curso

**NUTRITION COURSES IN BRAZIL:
VACANCIES, PERMANENCE AND DISTANCE
LEARNING MODALITY**

ABSTRACT: This paper presents the evolution

of the offer of undergraduate Nutrition courses, the vacancy profile and the approach towards e-learning modality. For historical data we used the CenSup and e-MEC databases. After the identification of the courses, the search for Pedagogical Course Projects (PPC) began in order to identify the presence of e-learning modality. Once the PPC was found, a corpus was assembled and analyzed by the Voyant Tools software. The coordinators of the Nutrition courses were also contacted to identify their view on the distance learning modality. We found that from LDB (1996) there was a significant increase in the supply of Nutrition courses, which went from 45 up to 539 in 2017: 67 public and 472 private. Both the PPC and the interviews with the coordinators indicated that there is little interest in the use of e-learning, either in the provision of courses or in isolated subjects in classroom courses. Regarding the use of Information and Communication Technologies, most respondents answered that they use it more for grade management, attendance control, communication with students and projection of content in lectures than in exploring their interactive potential, more focused on autonomy and creativity. It is possible that the absence of disciplines and courses in the e-learning modality is as a result of the lack of knowledge of their potential, as well as a fear that precariousness will occur in the teacher's working conditions.

KEYWORDS: Nutrition; e-learning; pedagogical project course

1 | INTRODUÇÃO

O primeiro curso de Nutrição no Brasil foi criado em 1939 em São Paulo, inicialmente criado como um curso técnico, que formava nutricionistas-dietistas. O reconhecimento como curso de nível superior ocorreu em 1962, pelo Conselho Federal de Educação. Até janeiro de 2017 havia 539 cursos (67 públicos e 472 privados) de graduação em Nutrição em atividade no país, de acordo com o e-MEC (BRASIL MEC SERES, 2017).

O sistema educacional no Brasil é regulamentado a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 9394/96), sendo a legislação que estabelece as normas para o funcionamento desse sistema. O Ministério da Educação instituiu em 2001 as diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de graduação de Medicina, Enfermagem e Nutrição, com base na LDB de 1996 (BRASIL, 2001). As DCN devem servir de orientação tanto na criação quanto na avaliação ou reformulação curricular dos cursos. Além disso, toda instituição de ensino possui um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e nele deve constar diretrizes organizacionais e operacionais para orientação da prática pedagógica do curso estabelecidas pelo Ministério da Educação, por meio do Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003 (BRASIL, 2003).

A LDB de 1996 também estabelece e regulamenta as modalidades de

educação, sendo uma delas a Educação a Distância (EAD). O artigo 80 desta lei incentiva a modalidade a distância e a normatiza, definindo sua organização. A partir do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei 9394/96:

“considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017).

Essa relação dicotômica de afastamento espaço-temporal mas aproximação através de TIC é possível devido as características de maior interatividade que caracterizam as tecnologias digitais que dão suporte as gerações recentes de EAD.

Nessa modalidade de educação aluno e professor trocam conhecimentos pedagógicos, informações e se comunicam, utilizando os meios tecnológicos como internet, telefone, televisão, sem precisar estar no mesmo local e podendo interagir de forma síncrona (ao mesmo tempo) ou assíncrona (em momentos distintos) o que confere, por um lado, bastante flexibilidade a modalidade a distância, mostrando-se de grande valia para aqueles que não dispõem de tempo e meios de frequentar aulas presenciais. A flexibilidade espaço-temporal atinge seu ápice em termos de possibilidades. Por outro lado, essa geração também pode apresentar elementos de precarização para o trabalho docente (MILL, 2006).

Considerando as particularidades de criação e ampliações dos cursos de nutrição no Brasil, as leis que regem o ensino superior e a normatização da EAD, o presente trabalho visa apresentar a evolução dos cursos de nutrição, o perfil de vagas e o posicionamento em relação à utilização da modalidade EAD em seus currículos.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com base em bancos de dados, documentos oficiais dos cursos de Nutrição e questionário aos coordenadores dos cursos de nutrição de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil.

2.1 Banco de dados

Na pesquisa foram utilizadas duas bases de dados nacionais com objetivos distintos. O Censo da Educação Superior (CenSup) para uma análise da evolução histórica dos cursos e o e-MEC para levantamento dos cursos ofertados por IES públicas no Brasil nos anos de desenvolvimento da pesquisa (2015 e 2016).

O CenSup é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Anísio Teixeira (INEP) e disponibiliza microdados sobre cursos de graduação com indicadores sobre alunos e docentes. Trata-se de uma base que, segundo o INEP (s.d.), “*tem como objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor.*” Para o presente artigo foram consultados indicadores sobre o desenvolvimento dos cursos de Nutrição no período compreendido entre 2006 e 2015. Os indicadores escolhidos foram referentes a evolução do número de cursos públicos e privados, número de alunos ingressos e egressos e números de vagas diurnas e noturnas de instituições públicas. A partir do endereço de disponibilização dos microdados¹ foram baixados individualmente os arquivos do censo de cada ano e montada uma base de dados utilizando o *software* SPSS, originalmente um acrônimo de *Statistical Package for the Social Sciences* versão 18.0.3. Este *software* foi escolhido por ser compatível com o formato dos arquivos baixados do CenSup e por estar disponível para uso por meio de licenciamento na UFRGS. Na construção de tabelas e gráficos utilizou-se planilha eletrônica do Microsoft Excel versão 2007.

2.2 Projeto Pedagógico de Curso e questionário aos coordenadores

Para a etapa de obtenção dos PPC foi realizado um mapeamento dos cursos de Nutrição em atividade no Brasil no ano de 2015 e atualizado em 2016. A base de dados utilizada foi a do sistema e-MEC, que é o portal eletrônico do Ministério da Educação para tramitação e registro dos processos de regulamentação dos cursos de educação superior. Foi utilizada a opção de busca avançada, de forma a poder separar os cursos por categoria administrativa, tendo agregado como públicos todos cursos ofertados por IES estaduais e federais (não foi localizado curso de Nutrição em IES municipais). Foram selecionados somente os cursos indicados como ativos na data da consulta. Observar, portanto, que por se tratar de bases de dados com propósitos distintos, o total de cursos no mesmo ano pode apresentar leve diferença, o que de fato ocorreu. O total de cursos considerados para busca dos PPC foi do e-MEC.

Após localizados os cursos públicos de nutrição, iniciou-se a busca do PPC das instituições. Primeiramente, a busca foi feita nos sites dos estabelecimentos de ensino, e quando não localizados, entrou-se em contato com os coordenadores dos referidos cursos para a solicitação deste material. Com os PPC encontrados, montou-se um *corpus*, que segundo Santos (2006) é um corpo eletrônico no qual há junção de três elementos: i) um conjunto de textos; ii) um conjunto de elementos a marcar ou classificar esses textos; iii) uma interface que permita consultar os dois primeiros. Isso implica que a escolha dos textos tenha um objetivo. Para a análise do *corpus* foi utilizado o *software* *Voyant Tools*.

1 <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>

Voyant Tools é um serviço *online* no qual é possível fazer diversos tipos de análises de texto, tais como contagem de palavras, contextualização das palavras dentro do texto, concordâncias e termos de tendências. Além disso, é possível criar uma nuvem de palavras, sendo o tamanho da palavra proporcional a quantidade de vezes que ela aparece no texto (frequência), ou seja, quanto maior o tamanho da palavra na nuvem, mais vezes ela foi utilizada. Para análise foi escolhido montar uma nuvem com as 35 palavras que mais apareceram no *corpus*. Como última análise, foi realizada uma busca direta no *corpus* por termos relacionados a modalidade EAD, sendo eles tecnologias de informação e comunicação, educação a distância, ensino a distância e ambiente virtual de aprendizagem. Essa análise foi necessária para busca mais específica e focada.

Objetivando conhecer e analisar a opinião dos coordenadores de cursos públicos de Nutrição sobre a modalidade EAD, foi elaborado um questionário com 30 questões objetivas, com a possibilidade de justificar sua resposta. Quando se trata de uma pesquisa realizada com pessoas, o questionário mostra-se um instrumento muito útil, podendo ser coletado grande número de informações ao mesmo tempo, além de poderem ser aplicados de diversos modos, sendo o escolhido para esta pesquisa a entrevista por autoadministração, em que os entrevistados respondem individualmente as questões, em lugares e contextos diversos (POULAIN, 2012).

Foi encaminhando um e-mail para os coordenadores dos cursos localizados e explicado o propósito do projeto, solicitando que os mesmos respondessem ao questionário, o qual foi disponibilizado no *Google Docs*. As questões referiam-se a opinião sobre o uso de EAD em cursos de nutrição, o porquê de ter ou não esse uso, vantagens e desvantagens e também sobre uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O questionário foi encaminhado para os coordenadores por meio de e-mail, explicando o objetivo da pesquisa e convidando-os a participar da mesma. Para compreensão e avaliação dos resultados utilizou-se a análise qualitativa das respostas

3 | RESULTADOS

A partir das buscas e análises descritas na metodologia foram encontrados os seguintes resultados:

3.1 Banco de dados

No site do INEP foram encontrados os dados referentes ao número de cursos públicos e privados de nutrição e suas regiões, no qual estão apresentados na Tabela 1. Na Tabela 2 encontra-se o número de vagas e de iniciantes e concluintes.

Ano	Número de cursos público x privados por Região														
	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul		Total		Total Geral		
	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Público	Privado			
2006	2	7	12	22	3	15	18	123	10	42	45	17,7%	209	82,3%	254
2007	2	8	14	25	4	15	18	133	10	45	48	17,5%	226	82,5%	274
2008	2	11	14	31	4	17	20	138	10	45	50	17,2%	242	82,8%	292
2009	4	12	14	36	5	17	25	140	9	48	57	18,4%	253	81,6%	310
2010	4	12	16	44	5	17	27	157	10	49	62	18,2%	279	81,8%	341
2011	4	12	18	50	6	18	29	155	12	49	69	19,6%	284	80,4%	353
2012	4	13	20	50	6	19	27	162	9	53	66	18,2%	297	81,8%	363
2013	4	12	19	58	6	20	27	163	9	54	65	17,5%	307	82,5%	372
2014	4	14	19	64	6	22	28	161	9	56	66	17,2%	318	82,8%	384
2015	4	15	20	77	6	23	28	163	10	57	68	16,9%	336	83,1%	404

Tabela 1 – Dados sobre cursos de graduação em Nutrição no Brasil

Fonte: Censo da Educação Superior, disponível em INEP

Ano	Nº alunos			Nº Vagas			
	Iniciantes	Concluintes	%	Diurnas		Noturnas	
2006	2275	1316	57,8	2151	86,2%	343	13,8%
2007	2582	1347	52,2	2494	84,7%	450	15,3%
2008	2608	1593	61,1	2578	80,1%	637	19,9%
2009	3158	1504	47,6	3060	85,0%	540	15,0%
2010	3883	1708	44,0	3432	81,1%	795	18,9%
2011	4286	1794	41,9	3915	82,9%	805	17,1%
2012	4093	1938	47,3	3892	90,6%	400	9,4%
2013	4041	1870	46,3	3805	94,6%	213	5,4%
2014	4086	2264	55,4	4858	90,4%	513	9,6%
2015	4149	2304	55,5	5016	92,9%	380	7,1%

Tabela 2 – Dados sobre vagas e alunos de cursos públicos de Nutrição

Fonte: Censo da Educação Superior, disponível em INEP

3.2 Projeto Pedagógico de Curso e questionário com coordenadores

O mapeamento realizado por meio do sistema e-MEC localizou 63 cursos de nutrição de IES públicas em atividade no ano de 2015. Destes, quatro da região Norte, 20 da região Nordeste, cinco da região Centro-Oeste, 25 da região Sudeste e nove da região Sul.

A busca dos 63 PPC, referentes aos cursos localizados através do e-MEC, resultaram na obtenção de 43 PPC, sendo três da região Norte, 15 da região Nordeste, quatro da região Centro-Oeste, 16 da região Sudeste e seis da região Sul. Os PPC foram agrupados em um *corpus*, a fim de ser minerado utilizando o serviço *online Voyant Tools*. O resultado encontra-se na Figura 1.

A última pesquisa foi feita diretamente no *corpus*, procurando termos com ligações à EAD e ao uso de TIC. Essa busca foi realizada para complementar a análise feita pelo *software* e para fornecer mais dados para um resultado com fidedignidade. Foram pesquisadas as palavras citadas na metodologia, sendo que nenhuma foi encontrada.

disciplinas presenciais contribuem para a dinamização das práticas pedagógicas. Finalizando o questionário foi perguntado se há disciplinas EAD no curso, no qual apenas um possui e seis tem previsão de ofertarem.

4 | DISCUSSÃO

A pesquisa revelou que em duas décadas ocorreu tanto o vertiginoso aumento na oferta de cursos de graduação em Nutrição quanto uma importante retenção de seus alunos. Além disso, a modalidade EAD não apareceu nos PPC e nem foi defendida nas falas dos coordenadores que participaram da pesquisa.

4.1 Banco de dados

Daquela época até 1996 foram criados 45 cursos no país (22 públicos e 23 privados). No ano de 1996 também entrou em vigência a Lei de Diretrizes e Bases, a qual se constituiu num divisor, pois flexibilizou a criação de cursos de nível superior. Por esse motivo, no período de 1996-2009 observou-se um grande processo de expansão, sendo apontados por Vasconcelos e Calado (2011) 391 cursos no período, sendo 67 públicos e 324 privados. Esse número apresentou um maior aumento nos últimos anos, até janeiro de 2017 havia 539 cursos de graduação em Nutrição em atividade no país, sendo 67 públicos e 472 privados, de acordo com o e-MEC (BRASIL/MEC/SERES, 2017). Os dados encontrados na pesquisa refletem a grande expansão do número de vagas no ensino superior que ocorreu no período, decorrente, principalmente de políticas públicas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES).

Com base na LDB de 1996 (BRASIL, 2001), o Ministério da Educação instituiu em 2001 as DCN para os cursos de graduação de Medicina, Enfermagem e Nutrição, As DCN do curso de Nutrição foram construídas com a participação da Associação Brasileira de Nutrição, de universidades, e comissão de especialistas de ensino da Nutrição do MEC. Elas devem servir de orientação tanto na criação quanto na avaliação ou reformulação curricular dos cursos. Além disso, estes devem levar em conta o tipo de instituição de ensino, os aspectos característicos regionais e as demandas sociais exigidas para, desse modo, pensar no tipo de profissional que precisa ser formado para suprir tais necessidades. Isso demonstra que as diretrizes precisam ser revisadas com periodicidade para não ficarem defasadas nas suas orientações curriculares. A partir das DCN, o conteúdo do curso está focado no delineamento do perfil profissional, dos princípios que devem conduzir a prática do nutricionista, além da delimitação das competências e habilidades requeridas (SOARES e AGUIAR, 2010). Além disso, toda instituição de ensino possui um

Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que são documentos oficiais elaborados com participação e representatividade dos docentes e discentes do curso, tendo como objetivo apresentar o curso para a comunidade, incluindo itens como concepção do curso em questão, administração, organização curricular, metodologias de ensino-aprendizagem, avaliações e infraestrutura. Nele devem constar diretrizes organizacionais e operacionais para orientação da prática pedagógica do curso estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Como seria de se esperar, a expansão ocorrida na oferta dos cursos de Nutrição foi acompanhada pelo aumento no número de vagas para o respectivo curso. Analisando a relação entre ingressantes e concluintes, foi possível perceber que ocorreu uma diminuição no percentual de discentes concluintes entre 2008 e 2011, tendência que foi parcialmente revertida nos anos subsequentes, o que pode ter sido resultado da ação de políticas de inclusão e de assistência estudantil previstas pelo REUNI (Brasil, 2007b) e implementadas em IES públicas por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES de 2010 (LIMA, MACHADO 2016). Entre os objetivos desses programas constava a inclusão, democratização do acesso e a permanência dos ingressantes. Nesse sentido, as políticas públicas de incentivo ao acesso à universidade devem investir, também, em medidas que garantam a qualidade da aprendizagem e evitem a evasão de modo que os ingressantes consigam finalizar o curso escolhido.

4.2 Projeto Pedagógico de Curso e questionário com coordenadores

A evolução da EAD tem sido apresentada na literatura em cinco gerações distintas (MOORE, KEARSLY 2007). Uma das principais diferenças entre as gerações está nas mídias utilizadas. Na primeira das gerações a mídia impressa era predominante, sendo conhecida, na época, como Ensino por Correspondência, sendo os materiais didáticos impressos enviados pelos correios. A limitação dessa geração era a baixa interatividade e seu ponto alto foi o uso de tecnologias mais simples, que era, na prática, o que a tecnologia permitia na época. A segunda geração foi a do rádio e televisão. Quando tais aparelhos atingiram grande grau de popularidade em todo o mundo, foi possível um maior acesso a tais meios de tecnologias por milhões de pessoas. Essa geração é também conhecida como a geração multimídia, por utilizar material impresso e recursos de áudio e vídeo. Avança-se pois da exigência de um letramento convencional (leitura e escrita de textos) para um letramento mais amplo, baseado em mídias, já se direcionando para o que Santaella (2008) chama de letramento multimodal. Como na geração anterior, a geração do Rádio e Televisão também apresenta um baixo nível de interatividade professor/aluno o que se busca suplantado na terceira geração, na qual não há mudança significativa das tecnologias em si, mas sim na forma de uso das

mesmas. As estratégias usadas incluíam guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, fitas cassetes gravadas, conferências por telefone, e suporte e orientação ao aluno presencialmente. Na geração seguinte, a quarta, surge a chamada Teleconferência, trazendo novas possibilidades e oportunidades para a EAD. Ao contrário das formas anteriores de educação a distância, a áudio-conferência permitia ao aluno fornecer uma resposta, ao mesmo tempo em que possibilitou aos professores interagir com os alunos em tempo real e em locais diferentes permitindo maior interatividade. Por fim há a quinta e atual geração, a geração do com amplo suporte das TIC baseada em aulas virtuais que fazem uso do computador e da Internet. A rápida evolução da tecnologia estimula novas ideias em questão de ensino a distância e novas formas de organização para este tipo de ensino, tornando o seu acesso cada vez mais fácil e mais eficiente (MOORE e KEARSLY, 2007).

Relacionando as respostas aos questionários com as gerações da EAD, percebe-se o uso de tecnologias associadas a quarta ou quinta geração, mas sem a interatividade característica dessas fases, o que demonstra um uso pouco potencial das TIC, até mesmo uso pobre. Eventualmente essa forma de uso é que explique a baixa presença de propostas de EAD nos PPC dos cursos, conforme apontado no item 4.2

É possível que a ausência de disciplinas e cursos na modalidade EAD em nutrição possa ser, entre outras possibilidades, um temor de que venha a ocorrer precarização nas condições de trabalho do docente. No que concerne a essa possível precarização, que pode influenciar negativamente a adoção da modalidade a distância, Veloso e Mills (2018) apontam vários fatores: carga horária de trabalho, quantidade de alunos por turma, responsabilidade pelo provimento da infraestrutura de TIC para o próprio trabalho, demandas de tempo de resposta das instituições, tipo e vínculo estabelecido entre o docente e a instituição, falta de clareza dos papéis de docentes e tutores em muitas situações, acúmulo de segunda jornada de trabalho para homens e terceira para as mulheres amplificando e reforçando assim a divisão sexual do trabalho, entre outros. Observar que, com a evolução e intensificação do uso das TIC nas gerações recentes da EAD há uma intensificação do trabalho docente observada amplamente em vários estudos (MILL, 2006).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados de nossa pesquisa apontam que ocorreu uma grande expansão na oferta de cursos de graduação em Nutrição na modalidade presencial e que os PPC e os coordenadores não se manifestaram muito favoravelmente a existência de

cursos ou disciplinas na modalidade EAD, o que parece ser decorrência do pouco conhecimento demonstrado pelos docentes em relação às potencialidades das TIC na educação. Além disso, a ampliação de vagas na universidade por si só não garante a permanência e conclusão do curso de modo que também são necessárias políticas nesse sentido. Novas pesquisas poderão esclarecer se os nossos dados refletiram um período pontual ou uma tendência que permanece.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que por meio dos Editais 20, 21 e 23 contribuiu para a viabilização desta pesquisa por meio da concessão de bolsa de graduação. Também agradecemos aos alunos Rossana Pereira de Andrade e Henrique Mendes de Moura pela colaboração no trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 10/03/2017.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>> Acesso em: 15/06/2018.

BRASIL, MEC/SERES. Ministério da Educação/Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br>> Acesso em 10/03/2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 15/06/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disposições Gerais da Lei 9394/96. LEX, Coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, ano60, p.3719-39, dezembro (II), 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Nutr.pdf>> Acesso em 30/01/2016.

BRASIL 2007. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção I. p. 4.

BRASIL, 2010. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 30/01/2016.

CALADO, C. **A expansão dos cursos de nutrição no Brasil e a nova lei de diretrizes e bases - LDB**. 2003. Conselho Federal de Nutricionistas/CFN.. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/>>

pdf/expansao.pdf> Acesso em 06/02/2017.

E-MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. **Sistema E-MEC**, Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 06/02/2017.

LIMA, EE; MACHADO, LRS. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educ. Real**. 2016, 41(2) 383-406. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>> Acesso em 06/02/2017

MILL, D. **EAD e trabalho docente virtual sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações de sexo na Idade Mídia**. 2006. 322 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MORAN, J. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>> Acesso em 30/01/2017.

MOORE, MI; KEARSLEY, G. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

POULAIN JP; PROENÇA, R; GARCIA, R. Diagnóstico das práticas e comportamentos alimentares: aspectos metodológicos. In: GARCIA, R e MANCUSO, A. **Mudanças alimentar e educação nutricional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 149-163, 2012.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (org.). **(Re) discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, p. 47- 72, 2008.

SANTOS, D. **Primeira Escola de Verão da Linguateca**. Universidade do Porto, 2006.

SOARES N, AGUIAR A. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 23, n. 5, p. 895-905, 2010.

VASCONCELOS, F; CALADO, C. **Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil**. Revista Nutrição, Campinas, v. 24, n. 4, p. 605-617, jul/ago, 2011.

VELOSO B, MILL D. **Precarização do trabalho docente na educação a distância: uma análise sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil**. CIET:EnPED (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), 2018.

O PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL ESPECIALISTA E REFLEXIVO: DESAFIOS E IMPASSES PARA SE CONSTITUIR COMO DOCENTE NA ERA DIGITAL

Data de aceite: 02/12/2018

Mauricio dos Reis Brasão

RESUMO: Esta produção aborda a revisão de literatura realizada na pesquisa “Educação e Tecnologia”, ainda em construção. Tratamos de um estudo bibliográfico e interdisciplinar que envolve a formação de professores e as tecnologias. Partimos do diálogo teórico entre sociedade, cultura e educação, com vistas a entender o fenômeno educativo em múltiplas relações com a cultura e a realidade social. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de Contreras (2002), Shön (1992), Charlot (2008), Teixeira (2009) e Garcia (1999), as quais revelam que o desenvolvimento profissional é um conjunto de procedimentos e estratégias que facilitam a reflexão dos docentes sobre as práticas vivenciadas na sala de aula. Elas fornecem condições para obter conhecimentos práticos (por meio da teoria) e estratégicos (com objetivos definidos) para serem capazes de aprender com a experiência estabelecida no dia a dia. O “ser professor” requer elementos que, articulados a outros, permitem a constituição de uma identidade docente, a partir de um contexto abrangente de vivências e relações políticas,

culturais e sociais que ocorrem nas interações com outros indivíduos, as tecnologias, as mídias, as experiências e os saberes acumulados e historicamente constituídos. Não pretendemos saber se o professor é tradicional ou construtivista, mas sim reconhecer como ele consegue resolver conflitos e tensões a respeito do trabalho e do compromisso com o ensino e o ofício de educar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Tecnologia. Formação de Professores. Interdisciplinaridade.

TEACHER AS A SPECIALIST AND
REFLECTIVE PROFESSIONAL:
CHALLENGES AND DEADLOCKS TO
CONSTITUTE HIM/HERSELF AS A DOCENT
IN THE DIGITAL ERA

ABSTRACT: This production addresses the literature review carried out in the research “Education and Technology”, still under construction. We attend an interdisciplinary and bibliographic study that involves teacher training and technologies. We start from a theoretical dialogue between society, culture and education, in order to understand the educational phenomenon in multiple relationships with culture and social reality. Therefore, we appropriated

the conceptions of Contreras (2002), Shön (1992), Charlot (2008), Teixeira (2009) and Garcia (1999), which reveal that professional development is a set of procedures and strategies that facilitate teachers' reflection on classroom practices. They provide conditions to get practical (through theory) and strategic knowledge (with definite objectives) to be able to learn from experience established in a daily routine. "Being a teacher" requires elements that, articulated with other ones, enable the constitution of a teaching identity based on a broad context of political, cultural and social experiences and relationships that occur in interactions with other individuals, technologies, media and accumulated experiences and knowledge historically constituted. We do not intend to know if the teacher is traditional or constructivist, but to recognize how he/she can resolve conflicts and tensions about work and commitment to teaching and the educating occupation.

KEYWORDS: Education and Technology. Teacher Training. Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

O professor é o foco central da discussão apresentada nesta memória, bem como a sua formação e os processos atrelados a ela. Na contemporaneidade, a formação de professores tem sido tão discutida e trabalhada, tomando o professor como o grande responsável pelo fluir do saber.

É nesse sentido, principalmente sobre esse viés significativo, o aprender, assim como o saber ensinar, são tomados como o pano de fundo que constitui parte das reflexões que aqui estão. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de José Contreras (2002), Donald Shön (1992), Charlot (2008), Teixeira (2009), Garcia (1999), e Freire (1996).

Nosso pressuposto de estudo parte da impressão de que nos cursos de formação de professores, esses vêm recebendo uma formação profissional muito precária nas disciplinas que irão lecionar e no "saber ensinar". Outra afirmativa é a de que a cultura geral do professorado é frágil. É claro que tudo isso tem a ver diretamente com a descaracterização da profissão, inclusive pelas condições de trabalho, salário, jornada, carreira.

Então, nossa primeira inquietação nem é avaliar os conteúdos e as metodologias sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, mas saber se os professores estão preparados para entender e trabalhar com os PCNs. Pensamos que professor precisa dominar e atualizar-se nos conceitos, noções, procedimentos ligados às práticas, e precisa *saber fazer*, ter capacidade operatória que é saber definir objetivos de aprendizagem, saber selecionar atividades adequadas às características da classe, saber variar situações de aprendizagem, saber avaliar aprendizagens nas várias disciplinas, saber analisar resultados e determinar

causas do fracasso, saber participar de uma reunião, ter manejo de classe, saber usar autoridade, saber escutar, saber diagnosticar dificuldades dos alunos, usar as tecnologias, selecionar informações e didática para uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

Será que as faculdades e cursos de licenciatura estão ensinando essas *coisas*, claramente contempladas nos PCNs? Atualmente poucos professores dos futuros professores têm experiência de magistério com crianças e jovens e se perdem na hora de trabalhar o “saber fazer” docente.

Então, nos parece que o desafio dos cursos de formação de professores é assentar na sala de aula professores inteligentes e práticos, isto é, capazes de dominar a situação de trabalho com boas soluções, com inteligência, com viáveis estratégias de ensino. Ser inteligente é você usar o conhecimento de maneira útil pertinente, ter soluções, ter ideias, ter senso prático. Mas para isso, é preciso uma boa formação. Os professores precisam aprender a buscar informação, adquirir ferramentas conceituais para compreender a realidade, ampliar sua cultura geral, aprender a lidar competentemente com as práticas de ensinar. São questões da didática. Isso precisa estar presente na formação inicial, feita nos cursos de formação, e na formação continuada, feita nas próprias escolas ou partir dos problemas apontados nas escolas.

Também entendemos necessário que os cursos de formação e as escolas planejem estratégias de mudança na mentalidade dos professores em relação às formas de trabalho. As transformações na ciência, na noção de conhecimento e do processo do conhecimento e da informação, estão afetando muito os métodos e procedimentos de ensino. Uma mudança de mentalidade que carece de começar na própria organização pedagógica e curricular, nas formas de gestão da escola, na elaboração do projeto pedagógico. Os professores mudarão sua maneira de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender e ensinar. O que passa pela introdução das tecnologias, em particular de informação – TICs em suas práticas.

Não se justifica um ensino que ainda está muito voltado para o olhar do graveto riscando o chão. É preciso inovar. Não há como ignorar o mouse apontando novas formas de saber e transmissão de conhecimentos. Não como solução única, contudo, a que está mais próxima da realidade presenciada pelos alunos.

2 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PERCEPÇÕES DE JOSÉ CONTRERAS E DONALD SHÖN

Quem somos? Onde vivemos? Para onde vamos? Diante desses questionamentos, Nóvoa, suscita e provoca reflexões sobre o que significa ser

professor, de onde vem e para onde vai esses professores que desempenham um papel importante na educação.

São várias as críticas que Nóvoa aponta a respeito da formação e do perfil dos professores que trabalham com o ensino público, considerando a trajetória de vida dos sujeitos que se tornam professores e, por meio dos processos que atravessam sua escolha de formação (fazer um curso superior), nos convida a compreender as implicações do futuro desses professores.

A partir desse breve panorama, em que António Nóvoa nos convida a pensar sobre a atuação do professor, que ora desemboca para o desempenho de trabalho na perspectiva tecnicista, ora tende a romper esse paradigma e recebe uma nova configuração, compreendida como um profissional que atua a partir de processos reflexivos, este estudo tem como desafio abordar os dois tipos de profissionais: o professor técnico e o professor reflexivo. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de José Contreras (2002) e Donald Schön (1992).

Contreras (2002), no capítulo intitulado *Autonomia de Professores*, de modo incisivo aborda sobre a autonomia ilusória, com foco em questões atreladas ao professor como um profissional que trabalha apropriando-se da perspectiva técnica, ou seja, de maneira mecânica, como se o docente apenas seguisse um manual.

Por outro lado, Schön (1992), com base em seus trabalhos realizados nos Estados Unidos da América, traz elementos capazes de pensar e analisar o professor por outro aspecto, como um profissional reflexivo.

A prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica é bem desenvolvida por Contreras, mas com o auxílio de outros autores que também se comungam da mesma ideia, citados por ele, como Schön (1983; 1992). A ideia básica do modelo de racionalidade técnica, como diz Schön “é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Desse modo, a prática desenvolvida pelo professor pressupõe uma aplicação exercida de forma inteligente do conhecimento, com relação aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução que seja satisfatória, conforme argumenta Schön.

Na esteira dessas reflexões, outro autor sinaliza três componentes essenciais e isolados a respeito desse conhecimento profissional. Trata-se de Schein, citado por Schön (1983, p. 24), que destaca, em primeira instância, a ciência ou disciplina básica como um componente sobre o qual a prática é desenvolvida a partir daquilo que é apoiada sobre ela. Em segundo plano, temos um componente compreendido pela ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual deriva a maioria dos processos estabelecidos nas relações cotidianas, a respeito dos diagnósticos e de

solução de problemas. O terceiro componente refere-se à habilidade e atitude, que para Schein, “relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada” (CONTRERAS, 2002, p. 91).

O autor nos chama a atenção, direcionando a discussão para o campo da educação. Para ele, “a falta de aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, levou a que se considere o ensino como uma profissão somente em um sentido muito fraco e limitado” (2002, p. 95). Eis um ponto importante, inclusive forte, sobre o ensino ser compreendido, em contextos educativos, como uma profissão que é alvo de tantas críticas, podendo ser comparada, sobretudo, como fraca e limitada.

Tal questão possui articulação com o pensamento a seguir, quando Contreras traz, em seu bojo de afirmações, que a autonomia ilusória existente no campo do profissional docente, desemboca, de modo inevitável, para uma incapacidade política. Nesse sentido, ao citar Elliott (1991b), o termo *expert infalível* é posto em destaque como forma de representar aquele professor que demonstra uma significativa preocupação pelo rigor maior do que pelo próprio teor da relevância. Assim, ao referir-se a esse termo entre aspas, Contreras (2002, p. 100) diz que esse professor infalível e sublime “não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação na qual atua, mas, sim, em função das categorias extraídas do conhecimento especializado que possui”. É a partir desse panorama que Contreras afirma que a autonomia é enganosa, ou seja, ilusória.

Por outro lado, o texto de Schön (1992), cujo título é formar professores como profissionais reflexivos, traz vários exemplos que nos convidam, por diversos momentos da leitura, a se colocar no lugar do professor que está na cena do texto, nos fornecendo um passaporte para embarcar em constantes reflexões. A reflexão-ação é um exemplo citado por ele para abordar que o ensino, a título de ilustração, é uma forma de desenvolver a reflexão-na-ação, esta que por sua vez, “exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1992, p. 82).

Dessa forma, o professor reflexivo é aquele que permite, nos processos de ensino e aprendizagem, ser surpreendido pelo aluno. A partir desse pensamento, esse professor reflete sobre o fato que possivelmente o tenha surpreendido, na tentativa de compreender a razão pela qual foi surpreendido. Então, após esses dois momentos que precedem a cena, o professor reformula o problema suscitado pela discussão. Num quarto momento, o professor coloca em prática uma experiência para testar a sua nova hipótese.

O autor, a partir desses passos citados, nos convida a pensar que é possível

refletir sobre a reflexão-na-ação. Dessa forma, o professor, após a aula que tenha causado possíveis surpresas, pensa no que aconteceu, observa, significa e interpreta para construir outros sentidos.

Para finalizar as reflexões que aqui estão e reforçar as memórias sobre esses processos que envolvem o professor e o ensino, peço permissão para abrir duas janelas. Em uma delas vemos que o resumo da proposta de Schön se concentra basicamente em três ideias: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Na outra janela encontramos uma afirmação que consiste na ideia de que é impossível aprender sem ficar confuso. Como escreve o autor, “dizer na sala de aula, estou confuso, é o mesmo que dizer, eu sou burro”. Para ele, um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, valorizando a confusão de seus alunos, sem deixar de considerar e dar valor à sua própria confusão. Conforme afirma, “o inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (SCHÖN, 1992, p. 85). Portanto, o professor tem o direito de ficar confuso, sim. A partir disso, ele coloca em prática o *practicum* reflexivo, se apropriando de uma estratégia que se baseia no aprender fazendo.

3 | OS NÓS DE SE CONSTITUIR DOCENTE NA ERA DIGITAL

Ser professor na cultura contemporânea, para além de carregar um diploma de graduação conquistado com alguns anos de estudos, é olhar para si mesmo e conseguir enxergar seus pés fincados em um terreno tenso e fértil, que tem sido construído a partir de uma perspectiva que se desenvolve à luz de uma corrente econômica, social e cultural, onde a escola e a sociedade, sem sombra de dúvidas, são conduzidas pela lei da concorrência, como destaca Charlot (2008).

Nessa onda de condução - conflitos e tensões - o ensinar, transmitir conhecimentos, e a própria docência, é posto em xeque à medida que o professor se depara com uma realidade onde o aluno que está na escola não é aquele que ele gostaria que estivesse. O aluno para quem ele ensina, como o pesquisador aborda, é aquele em que a maioria deseja, a qualquer custo e antes de qualquer coisa, simplesmente passar de ano.

É interessante notar que, por um lado, Charlot (2008) traz a palavra “desafios”, como viés que delineia suas análises ao longo do artigo, este que carrega como pano de fundo as injunções estabelecidas na sociedade contemporânea, atreladas ao que está vivendo o professor “normal”, travando lutas constantes no cotidiano educativo, sobretudo na escola. São “desafios” que nos possibilita abrir portas e janelas oportunas para discutir como existem (grandes) desafios na atuação do professor que trabalha, não só, na sala de aula, este que se encontra em constante processo de formação e constituição docente.

Giovana Teixeira, em seu artigo sobre a construção da docência a partir de múltiplos condicionantes, publicado em 2009, também levanta questões a respeito dos impasses e desafios postos pela prática docente. Para Teixeira (2009), ao direcionar o foco de discussão para o lado da formação, assinala que por meio do curso de formação inicial desse sujeito que está em processo de desenvolvimento profissional, e, como essa formação inicial não dá conta (suficientemente) de prepará-lo para a docência, é imprescindível que os cursos de formação continuada se constituam como espaços de trabalho relevante a ponto de desenvolver a identidade profissional que desemboca, de maneira inevitável, para a construção de novos/outros saberes docente.

Nessa perspectiva, alguns elementos levantados pelos estudos de revisão da literatura, aproximam-se com as questões que Charlot traz à tona em seu texto, como as inovações, saberes e as tecnologias de informação e comunicação, como atributos importantes e necessários na vida docente, mas que correm o risco de construir contradições que sacrifiquem os objetivos do presente, em contraponto aos ideais do futuro.

Globalização e o avanço das tecnologias, eis aqui dois pontos importantes que Charlot (2008) também explora em seus estudos. A escola e os novos mapeamentos que ela tem traçado ao longo do tempo, como o autor destaca sobre o panorama do Brasil na década de 30, no século passado, bem como as contradições econômicas, sociais e culturais, são configuradas “a respeito da escola”. Esse termo entre aspas nos remete a ideia de reconhecer o professor como um instrumento que, apesar de não ser remunerado de maneira satisfatória, sabe qual é sua função social e como devem caminhar suas práticas pedagógicas, sendo respeitado e considerado entre o grupo de alunos. A escola, nessa perspectiva histórica e com imagens seculares construídas, se tornou um espaço compreendido por fenômenos que estavam longe de ter suas dimensões sociais, políticas e culturais desenvolvidas “dentro da escola”, o que estendeu até meados dos anos 50. No entanto, a partir da década de 60 podemos dizer que a escola começou a ganhar nossos contornos, no sentido de ser pensada em uma perspectiva inspirada no desenvolvimento econômico e social, com base em um modelo, similar a outros países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, organizado e conduzido pelo Estado.

Nesse sentido, ao retomar algumas indagações do autor, é possível construir análises a respeito de duas questões centrais: em primeiro plano a escola se tornar uma extensão da comunidade, vinculando-se a ela, ou firmar-se como um lugar específico e/ou a parte, e em segundo plano o aspecto do professor ser herói ou vítima do sistema educacional. Devemos pensar a escola como espaço para que o professor, aquele que está preso no discurso contraditório, seja capaz de interpretar as próprias contradições sem deixar ser levado por uma corrente que o faz tornar-se

vítima. Portanto, a escola como cenário que abarca o professor - além de conduzir os caminhos e trabalhos do aluno -, incorporando o heroísmo em suas práticas, se configura como um território que constrói ações com a comunidade e para a comunidade.

No vestígio dessas reflexões, não resta dúvida afirmar que, atualmente, o professor contemporâneo tem mais autonomia profissional para ensinar. Ele pode escolher mais de um caminho, várias metodologias. Ele é flexível e reflexivo. Cada vez mais esse professor quebra os gessos que o deixava engessado, mas, em compensação, existe uma cobrança maior por resultados que atendam aos objetivos do Estado e da esfera política que acaba formando uma bolha que envolve esse sistema de ensino – a escola, o docente e o aluno. O “ser professor”, por conseguinte, requer uma série de elementos que, articulado a outros, o permite constituir sua identidade docente, esta que é construída a partir de um contexto abrangente de vivências e relações políticas, culturais e sociais, estabelecidas por meio de interações com o outro, com as tecnologias, com as mídias, com as experiências e os saberes acumulados e historicamente constituídos.

Charlot (2008) problematiza questões sobre o professor herói e professor vítima, bem como sobre a culpa do aluno ou a culpa do professor. Apropriando-se do viés tomado por ele, onde afirma que a tensão gera a contradição, saliento que ambos são responsáveis pelo sucesso/fracasso escolar, pois um depende do outro. O professor (herói) é aquele que consegue envolver o seu aluno no processo de ensino à medida que este colabore com o professor e consegue capturar os conhecimentos por ele transferidos. Uma vez sendo herói e, conseqüentemente, com alunos que conquistam boas notas, o docente alcança a posição que o permite subir no pódio do herói. Dessa forma, o professor não é sacralizado por uma situação que carimba seu status ou condição de vítima ou personalidade fracassada.

A contradição entre o discurso e a prática acontece quando o professor, tomado pela razão capitalista e de um sistema republicano brasileiro, afirma adotar-se da perspectiva construtivista, enquanto na verdade, ou na realidade, apropria-se do modelo ou método tradicionalista. Isto acontece, provavelmente, porque a escola ainda se encontra (em sua estrutura básica), muito similar aos moldes da escola que foi criada há séculos.

A esse respeito, por exemplo, se observarmos como outros ambientes e espaços sofreram alterações, modificações e transformações ao longo dos últimos 30 anos, sem voltar muito ao tempo, como os consultórios e laboratórios de saúde, escritórios de engenharia, centros comerciais, entre outros, enquanto a escola, além da lousa branca e os pincéis (em substituição ao giz), bem como as câmeras filmadoras e cercas elétricas que tiveram investimentos significados nos últimos tempos, na tentativa de amenizar uma realidade que está posta hoje, qual seja a

violência – também destacada por Charlot em seu artigo -, a modernização desse espaço educativo não avançou muito.

Diferentemente dos outros segmentos citados, a escola não sofreu tantas transformações que pudessem ser suficientes e dar condições para que o professor, de fato, tivesse condições de não seguir a “tradição tradicionalista” e pôr em ação a proferida e anunciada prática construtivista. Afinal, como argumenta muito bem Charlot, o que importa não é saber se o professor é tradicional ou construtivista, mas sim reconhecer como esse professor consegue resolver os conflitos e tensões a respeito do trabalho e compromisso com o ensino e o ofício de educar. Para além dessa questão, será que nos resta também dizer que a escola pode ser tradicionalista ou construtivista? É preciso saber/refletir sobre qual lente devemos olhar. A escola deve ser, para que o professor e o aluno possam estabelecer relações profícuas de construção do conhecimento e aprendizado, um espaço capaz de contemplar, também, as novidades e inovações que existem na sociedade, considerando, como já mencionado, a escola como extensão da sociedade.

Ambos são pontuais em destacar, que o professor deve respeitar as diferenças dos alunos e reconhecer os seus diferentes saberes. A respeito dessa questão, mas, olhando por outro lado, Teixeira (2009) também nos chama a atenção para o domínio desses diferentes saberes que o docente necessita atentar-se. Ao discorrer de modo crítico sobre a formação que o professor recebe na pós-graduação, a autora destaca que essa formação é construída a partir de uma visão que escapa do aspecto amplo, pelo fato do docente aprofundar-se em um único campo de conhecimento.

É nessa aba que Teixeira abre brechas para destacar a importância do domínio de diferentes saberes, no sentido amplo, e, sobretudo na formação que inicia desde a graduação e se estende até a pós-graduação, para que esse docente tenha condições de constituir sua identidade docente de modo a contemplar as questões relacionadas ao exercício da profissão docente.

Diante as questões problematizadas aqui no texto, é possível afirmar, de acordo com o pensamento dos autores citados, que o exercício da docência não é uma tarefa simples. Nessa abordagem, Teixeira (2009) destaca a importância do domínio de vários saberes, apreendidos a partir de uma formação que se desenvolve para além do domínio do campo científico da área de formação profissional e atuação. Para ela, esses conhecimentos advindos dessa formação, por mais que sejam importantes, não são suficientes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o ser professor na contemporaneidade, na escola e na contemporânea, exige que os bastidores dessa profissão sejam revelados, pois os impasses existentes sobre o processo de se constituir enquanto docente, são pontos a

serem considerados no sentido de compreender as dimensões desse mosaico que constrói essa identidade. Não resta dúvida de que a universidade é, sim, um espaço importante para o início dessa construção, porém não suficiente como já discutido.

Constituir-se docente é, também, compreender que dominar um conteúdo específico, ou um determinado campo de conhecimento, não garante uma prática pedagógica eficaz, como muito bem relata a pesquisadora Giovana Teixeira. Desse modo, o professor, para além de compreender que é um sujeito inacabado e que está em constante devir, reflexão muito estreita com o pensamento de Paulo Freire, é a figura que convive travando constantes lutas no chão da escola para que seja efetivada a busca pela apropriação do conhecimento, em prol de uma educação libertadora e emancipatória.

Ser professor, além de requerer um tempo para sua formação, é reconhecer que também pode ensinar e fazer ciência de forma concomitante. Ser professor é construir o conhecimento, junto à criança/jovem/adulto/velho, considerando os conhecimentos que esses carregam. A arte de ser docente se torna ainda mais bela quando ele consegue, ao instigar a curiosidade no aluno, construir novos conhecimentos/olhares. Na cultura contemporânea, ser professor é olhar a educação com as lentes que permitem ultrapassar as fronteiras que antes separavam a escola das mídias e das tecnologias. No entanto, é permitir e apropriar-se dos recursos midiáticos, digitais e tecnológicos que se fazem presentes na sociedade e que fazem parte da vida das pessoas, dos jovens educandos, das crianças...

No caminho para finalizar essas reflexões, é pertinente trazer fragmentos de Teixeira (2008), que com base nas considerações de Gauthier, enfatiza que a identidade docente é constituída pelos saberes pedagógicos que são estreitamente ligados com a prática profissional que a docência proporciona. Assim, esses saberes são compreendidos como saberes diferentes dos saberes disciplinares, que, por sua vez, são aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nas inúmeras disciplinas científicas, com conhecimentos diversos a respeito do mundo.

Portanto, o aprender a ensinar está inserido, também, dentro de um processo dialético e de constantes transformações, em um movimento contínuo que não cessa. Nesse sentido, o ensinar é compreendido como um fenômeno que é construído, reconstruído, que se faz e refaz, um artifício distante de uma cristalização e fixidez que impede a aquisição de novos conhecimentos para melhorar a sua prática e, conseqüentemente, seu ensino.

Na prática pedagógica de Paulo Freire as tecnologias estiveram sempre presentes como instrumentos do processo de conhecimento. “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela ” (FREIRE, 1996, p. 97).

Uma das contribuições definitivas de Paulo Freire reside em colocar a prática

educativa no contexto da politicidade da vida humana. Não tendo nascido prontos, homens e mulheres precisam fazer-se na história. Seu destino não está traçado desde sempre, mas se realiza enquanto projeto aberto ao “ser mais” ou ao “inédito viável”. A não neutralidade da educação, como de outras práticas sociais, não está associada, pois, primeiramente com alguma identificação partidária, mas como a atitude diante da vida por criar. É o caso das TICs, que possibilitam novas maneiras de interagir com o conhecimento, com as pessoas e com o mundo. Permanece, no entanto, a assertiva básica de que também estas novas “alfabetizações” são políticas, enquanto instrumentalizadoras da ação humana com o mundo e sobre o mundo. Assim, de acordo com o pressuposto freireano de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura desta é, para ele, uma continuação e um aprofundamento daquela – dessa forma, com novos códigos, abrem-se novas possibilidades de decodificação da realidade.

4 | CONSIDERAÇÕES

O momento atual requer uma visão diferenciada sobre a educação como um todo, implica pensar coletivamente, numa perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação do conhecimento, com olhares fixos para a construção de uma sociedade conectada ao seu tempo.

Assim, a formação do professor é um assunto bastante discutido em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino, não é um problema exclusivo quando se trata da inserção das TICs na Educação. A questão das mídias, da utilização do computador na educação, ainda não é parte do cotidiano em muitas escolas, a presença da informática, do computador nas escolas, gera insegurança, dúvidas, conflitos e críticas, pois, há professores que tem facilidade em incluir a tecnologia na educação e há outros que tem verdadeiro “pavor” do computador, no meio destes dois extremos, estão aqueles professores apáticos à tecnologia.

Se aliar a tecnologia à educação não é tarefa fácil, praticar a interdisciplinaridade na escola, fazendo-se a conexão com os conteúdos trabalhados pelo intermédio das TICs, é algo ainda mais difícil de ser alcançado.

Como o trabalho interdisciplinar é um caminhar contínuo entre as diversas áreas, contemplando a inter-relação entre disciplinas e conteúdo, interconectado com as atividades desenvolvidas por meio das TICs, faz-se necessário uma formação mais direcionada à totalidade, em prol de uma educação menos fragmentada.

O entrelaçamento entre as áreas do conhecimento, associadas aos conteúdos e as atividades proporcionadas pelo uso das TICs, requer do professor não somente um maior tempo disponível para aprender mais, mas também, um maior tempo para refletir sobre sua prática, para aprender refletindo sobre sua ação, pois, esta ação

pedagógica diferenciada, requer a integração dos conhecimentos, aliado a uma metodologia específica, que integre as TICs como potencialização da aprendizagem expressiva, que garanta, a significação destes conteúdos para os alunos.

Tecendo considerações sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (1985), ressalta a necessidade da formação do educador para atuar de forma interdisciplinar, apontando que “muito se tem escrito sobre a educação da criança e pouco ou quase nada sobre a educação do adulto” (FAZENDA, 1985, p. 2); reforça ainda que as propostas interdisciplinares são implantadas “de cima para baixo”, sem que os educadores que irão executá-la tenham compreensão da proposta.

Neste momento, a educação está numa fase de transição de paradigmas, entre os modelos educacionais estabelecidos e o surgimento de um novo paradigma, que ainda poderá levar algum tempo para se cristalizar. Observando-se a educação como um todo, parece que a escola possui uma certa resistência à mudança e a questão primordial está em como realizar esta mudança.

Dessa maneira, faz-se necessária a superação da fragmentação do conhecimento, instrumentalizado pela tecnologia inovadora, como uma ferramenta imprescindível para que o meio educacional esteja em sintonia com a época em que estamos vivendo.

Portanto, num processo de ensino-aprendizagem, vislumbramos que tudo necessita estar inter-relacionado, interconectado, de forma multi e transdisciplinar, formando assim uma grande teia, uma grande rede, em que os conteúdos devem ser estudados sob o enfoque da pesquisa de sistemas integrados, propiciando a construção do conhecimento a partir da reflexão, da curiosidade e da criticidade, no sentido de incitar o educando a edificar sua autonomia, a ser um agente construtor de seu próprio conhecimento..

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa, n. 4, p.129-136, set./dez. 2007.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

DEMO, P. Educação e Desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 105, p. 149-170, abr./jun. 1994.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública** – A pedagogia crítica e social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

LUCKESI, C. C. **Independência e inovação em Tecnologias Educacionais**: ação-reflexão. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 11ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2008.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 ago 2019.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. A. autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: CONTRERAS, J. A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89–104. (cap. 4).

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78–91.

TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS: POTENCIALIDADE E SUJEIÇÃO

Data de aceite: 02/12/2018

Marcelo Micke Doti

CEETEPS (CPS) – Gestão Empresarial
Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Mococa
São Paulo

Resumindo, diante de sua
possibilidade tecnológica,
poderia certamente fazer qualquer
coisa, como, por exemplo, colocar-
nos
ao lado de nossos próprios sócios.
(Stanislaw Lem, Solaris, p. 119)

RESUMO: Este artigo tem como finalidade mostrar o sentido complexo das transformações digitais e como as mesmas articulam-se a outros processos de inovação, desenvolvimentos científicos e tecnológicos (tecnociências) gestados desde a II Grande Guerra. Desta maneira coloca o tema do workshop às avessas para melhor dialogar com o mesmo. Posteriormente a estas indagações inicialmente demonstradas apresentar o panorama no qual

as respectivas transformações digitais agem como lugares de poder: poder de potencializar a interação social ou se realizar como novas formas de dominação e sujeição.

PALAVRAS-CHAVE: sujeição, tecnociência, potencialidade.

TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS: POTENCIALIDADE E SUJEIÇÃO

ABSTRACT: This article aims to show the complex meaning of digital transformations and how they articulate to other processes of innovation, scientific and technological developments (technosciences) since the Second World War. This way, the workshop theme is turned upside down to better dialogue with it. Subsequent to these initial investigations we present the panorama in which the respective digital transformations act as places of power: power to enhance social interaction or to realize as new forms of domination and subjection.
radução do resumo para o idioma inglês

KEYWORDS: subjection, technoscience, potentiality.

1 | INTRODUÇÃO

A citação inicial deste artigo não é

casual. Aliás, nunca o é. Nenhuma citação deveria sê-lo. Claro, há momentos em que a mesma aparece como bela, como incisiva, sarcástica, elogiosa e tantas outras finalidades. No entanto, seja qual for o motivo ela, sem o perceber, constrói simbolicamente um campo semântico de conceitos, ideias e significados naquele que lê o trabalho, seja este um artigo, ensaio, livro, etc. Sem o perceber, às vezes, é isso que o autor faz. Certamente a grande maioria intenciona construir esse campo de conceitos e significados no leitor. O mesmo se dá aqui sem surpresa: a citação possui uma finalidade dentro do tema proposto para o respectivo encontro (XIII Workshop) bem como no presente artigo. Deixaremos para breve a exposição do motivo e o campo de articulações tecidas pela citação e sua importância. Deveremos expor algumas outras problemáticas inicialmente.

Como em qualquer seminário, congresso, workshop, o tema proposto se desenrola em potencialidades. Neste caso um “filão” é muito interessante como abordagem, um ramo que é a própria transformação digital e suas consequências. A gestão e a formação inovadoras não antecedem as transformações digitais, mas a seguem. Colocado de outra forma, é preciso pontuar as temáticas, dedilhá-las delicadamente para não transformar um tema em um amontado de letras ou um belo nome para um congresso. É dever palmilhar o primado e o efeito. Em outra oportunidade já dissemos que não se pode ser exato em termos de linguagem sem a matemática. No entanto o corolário disso é fantástico: não se faz ciência sem a indagação que escapa à matemática. Poder-se-ia começar a juntar “peças” de nossas problemáticas e colocar uma outra: a inovação não ocorre como domínio exato, mas como processos inventivos a escapar do real.¹ Não se trata de invocar o “gênio” – categoria problemática dentro da tradição cultural e política do romantismo (ROMANO, 1981) – e sim tocar em tema caro aos processos de inovação: ela não ocorre sem muito estudo, labor, percepção e doses maciças de escapatória do senso comum, daquele fundo de repetição social que é o “faço como todos fazem”.

Nossa problemática é outra neste momento para desenrolar os fios do artigo. Ainda que o tema da inovação seja, sob o ponto de vista referido acima, interessante², outros caminhos são nossos objetivos. Dizíamos sobre causa e efeito:

1. O real e a realidade inserem-se como campos interessantes na psicanálise de Lacan, mas também na filosofia. George Bataille é quem colocava essa questão como “heterologia” do conhecimento humano. Por *heterologia* deve-se compreender a incapacidade humana de experimentar o real, não a realidade. A realidade sim, é possível falar e dela fazer ciência: a realidade social, da física, do conhecimento mecânico, etc. É dentro destas brechas e incômodos que a ciência se desenvolve dentro de horizontes discursivos possíveis. Aquela fórmula fácil e vulgar do senso comum – a ciência vai continuamente deixando todos os campos do conhecimento acabados e chegará um momento em que nada se poderá conhecer – é tão fácil mesmo que beira à estupidez. Aliás o senso comum é ótimo nisso. Não nos debruçaremos mais sobre isso uma vez que o assunto é rico, mas escapa ao tema proposto. Algumas indicações sobre a ciência e sua filosofia são desde os clássicos de Kuhn, Feyerabend, bem como Platinho e Boaventura de Sousa Santos.

2 No XII Workshop do CPS realizado ano passado tivemos oportunidade de expor o tema da inovação. Cabe fazer apenas um adendo: há problemáticas complexas e questionamentos sobre o sentido e o que é inovação. Além do que toda palavra elevada a conceito se embrenha em um campo do ideológico e deixamos apenas como pergunta:

só de referir a estes dois conceitos corre-se o risco de associar um determinismo e “mecanicismo” não contingentes na exploração dos domínios sociais, históricos e políticos. O sentido dessa colocação é questionador: dentro das transformações digitais quais as potencialidades da inovação e da gestão. Inverte-se o tema e põe-se a primazia no campo das transformações tecnológicas digitais e informatizadas. É a questão maior aqui referida: quais as consequências postas pelas transformações tecnológicas digitais.³ E ao contrário do indicado no título não se trata do bom, velho, decaído e bastante questionável intelectualmente senso comum de fazer um rol do que é “positivo” e “negativo”. O título deste artigo poderia sugerir isso. Mas é um “nó” no senso comum que se pretende.

Só é possível inscrever problematizações sobre “positivo” e “negativo”, “vantagens” e “desvantagens”, quando se está dentro de uma mesma linha de estruturas de constituição da realidade. Significa dizer, os mesmos campos de forças sociais, de discursos políticos, de lutas e conflitos, de capacidade de hegemonizar configurações da sociedade. Se essas estruturas não forem devidamente percebidas o que se faz é comparar desiguais: por isso questionável intelectualmente inserir dessa maneira o assunto. Além disso, em termos de discurso essa forma de levantar questionamentos é uma espécie de não-ideologia ideológica; faz-se parecer isento ou apenas imparcial quando, na verdade do discurso, tentar se colocar em uma “torre de marfim” já é uma postura ideológica e social: enquanto pondero a realidade continua correndo por inércia e aquilo que domina pode continuar dominando.⁴

Antes de prosseguir necessita-se ainda explicar a citação e o campo simbólico em conceitual em que a mesma se insere como advertido no início.⁵ No livro de Lem há muitos passagens interessantes neste sentido, ou seja, o deslumbramento diante da tecnologia e seus potenciais, suas possibilidades, a conquista de novos mundos, enfim, um imaginário no qual nos acostumamos a nos inserir e por esse caminho inscrevermo-nos dentro de determinada compreensão da tecnologia e do

qual o campo ideológico do conceito de inovação?

3 Importante, senão, essencial: o digital só se torna possível dentro de um contexto de transformações tecnológicas e científicas (a tecnociência) após a II Grande Guerra. Uma pesquisa qualquer e rápida mostrará em qualquer página do Google a polissemia do digital. Essa polissemia é, neste caso, ou seja, deste artigo e do Workshop recortada dentro do contexto da informática, das transmissões de dados e das tecnologias da comunicação. todo esse contexto da tecnociência não seria possível sem a microeletrônica. Assinala-se por este caminho, o campo grande de articulações inovadoras e científicas do significado do digital.

4. Além disso esse procedimento de aventar pontos “positivos” e “negativos” é fórmula consagrada do ensino didático pré-universitário e, por isso, bastante questionável intelectualmente quando temos que colocar as problemáticas em outro patamar de especulação e desenvolvimento do conhecimento, ou seja, aquele típico da academia.

5. E não nos aproximaremos sequer de explicitar tudo o possível sobre isso e diferentes versões sobre a tecnologia e seu campo literário na ficção científica. Por quê? Pois ao pensar nesse campo literário e na tecnologia, sua visão ideológica dentro da própria ficção científica, há um campo quase infinito de investigações e, no caso presente, de análises do livro de Lem – *Solaris* – assim como comparações entre o livro de Lem e a ficção científica tradicional de boa parte do século XX, idólatra da ficção científica. Também comparação entre o filme *Solaris* dirigido por Andrei Tarkovsky e o *2001* de Stanley Kubrick. Por isso o feito neste artigo é uma pequena interpretação, mas fica o aviso: a tecnologia pode muito bem ser um campo ideológico problemático dependendo dos nossos referenciais de leituras, culturais, fílmicos, etc.

outro para lá da tecnociência, ou seja, o que não foi “conquistado”. E Lem vai nos dizer ainda que “não precisamos de nenhum outro mundo” e sim que “precisamos de espelhos” (LEM, 2017, p. 117). Ao forjar o mundo – no caso de seu livro, tentar entender um outro mundo pelos nossos artefatos do conhecimento e tecnologias – pelas tecnologias deixamos de entender o que há nas tecnologias que é parte de nós e aquilo que nos escapa, que não mais é o que somos. Ao querer tudo submeter esquecemos que há um outro e nesse outro – neste caso a digitalização e a informática – pode acontecer de sermos submetidos. E se a tecnociência – entre elas as digitais – são elevadas a um outro de nós, não mais saberemos o que somos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

As estruturas das tecnologias digitais e informatizadas – como referido em nota anterior portadoras de grande complexidade no entrecruzamento de várias outras tecnologias, transpassadas por vários campos e desenvolvimentos dentro das tecnociências – potencializam capacidades sociais de diversas maneiras. Potencializam desde interações sociais – campo mais do que propalado e o primeiro lembrado dentro das estruturas ideológicas e imaginárias do senso comum⁶ – até gerenciamento de recursos econômicos de forma mais eficiente dentro de um quadro de problemas como fome, moradias, desastres ambientais. Essa potencialização, no entanto, em nada justifica ou nada colabora quando as mesmas tecnologias retiram o potencial técnico humano. Em outros termos: quando há uma sobreposição da tecnociência como campo de estudos e de interação social e política isolada do restante da sociedade ou mesmo contra ela na forma de sujeição. É neste ponto intrigante que técnica como ato humano está fortemente separada de tecnologia e as tecnologias digitais e informatizadas como aquelas que não apenas separam um do outro, mas ainda constroem o ato humano de pensar. Ao contrário do século XIX e parte do século XX, as tecnologias digitais não são parte da esfera dos “braços”, aquilo que é prolongamento do corpo, mas prolongamentos do pensar humano (DUNLEY, 2005).

As técnicas são uma expressão do ser humano como linguagem, como uma forma de expressar o seu ato mesmo de fazer o que faz. As tecnologias, dentro desta perspectiva, ganham um corpo de linguagem também e em vários sentidos, porém destacam-se das técnicas por serem expressões de objetificação e materializadas socialmente. O significado de materializado neste ponto não é somente de matéria, mas exteriorizar e objetificar certos processos de fazer humano. E não se trata de

6. Nunca é demais insistir: o senso comum é um indicador interessante de como é a sociedade. No entanto, não se constrói conhecimento acadêmico com o mesmo.

pensar ou construir mentalmente a imagem de um indivíduo solitário empreendendo suas técnicas e desabrochando tecnologias. Essa imagem é bastante devedora do século XIX: seja pela via da genialidade dos românticos, seja pela via do “capitão de indústria” – aquele homem que sozinho empreendeu e, claro, lhe cabe a fatia do lucro e da riqueza. Desnecessário dizer que essa imagem – e toda imagem é o atravessamento do simbólico no individual formando no sujeito uma ideologia – é aquela que fundamenta o empreendedorismo bem como o conceito de inovação.⁷

Dentro dessa perspectiva é que colocamos a técnica como linguagem e as tecnologias como uma dada narrativa incorporada à sociedade e à história de tal forma que este incorporar distancia mais ou menos os sujeitos da sua ação de se fazerem técnicos e de terem para si as tecnologias e sua incorporação ao seu fazer e à sua vida. A técnica transforma-se assim em ato humano puro, seu fazer como técnica de se tornar humano. Não cabem mais aquelas perguntas sobre a distinção do *Homo sapiens* em relação aos outros animais. Nenhuma é a melhor resposta, a não ser determinadas maneira de se fazer, determinadas técnicas que o moldam de *Homo sapiens* em ser humano. Ao expressar a técnica como linguagem inscreve-se para nós um mundo, o mundo humano: é essa linguagem que nos constrói.

No entanto, ao isolar a tecnociência – como acontece com as transformações digitais e informáticas – em uma linguagem de alguns, linguagem de determinados especialistas, determinados técnicos e, claro, a raiz desse isolamento todo, determinados grandes conglomerados econômicos, isolamos o ato humano técnico de ato para ser livre. É neste momento que a potência se transforma em sujeição: as redes sociais se transformam em condicionamento de comportamentos e não em condicionamento de intersubjetividade, por exemplo.

Cabe, sem dúvida, uma passagem muito instigante e interessante de Marcuse neste ponto sem jamais esquecer que a data original da citação é 1964:

As aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes – o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes. A nossa sociedade se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com dúbia base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente. (MARCUSE, 1973, p. 14)

A consciência – e com ela a técnica humana como ato de si – só conhece uma lei moral para enfrentar o trágico tempo: o dever e o hábito (SHÖPKE, 2012, p. 36). Pela generalidade enfrentamos e repetimos todos os dias as mesmas ações. Neste caso a consciência em Deleuze está subordinada à repetição como imagem da natureza. Mas não é qualquer natureza: é natureza cruzada, atravessada por

7. O conceito de inovação e empreendedorismo poderiam ser mais bem aproveitados se não fossem dados, no jogo da linguagem – e todo jogo é poder e o da linguagem é poder simbólico sobre o outro – atual como questões dadas e jamais discutidas e “peneiradas” intelectualmente.

determinada concepção de ciência e de tecnociência. A natureza nunca é, em si mesma, não-diferença. São longas permanências de algo, mas pura diferença em tudo também.

Na interface oferecida para nós em nossa sociedade contemporânea de forma múltipla entre as tecnologias da cognição, as tecnologias digitais, TICs, consciência e técnica, há mais elementos a se juntar à problemática da repetição como a *pulsão de morte* (FREUD, 2010; GIACCOIA, 2008). Por este viés as transformações digitais deixam seu potencial interativo para a realidade que temos: a sujeição.

Assim, repetimos o mesmo dentro de um princípio de realidade no sentido de estarmos entre os outros e repetimos a nós mesmos dentro de um inconsciente que não é e nem nunca foi campo do oculto do indivíduo: o inconsciente é a política, pois o inconsciente é o ato social mais profundo e violento posto em nós. Essa repetição nos coloca dentro de uma generalidade como tempo: fluímos nosso tempo no desespero de um amanhã que nunca chega e o sofá é o maior símbolo de nossa procrastinação. O tempo repetido de nossas vidas pelo conjunto tecnológico que nos entorpece (tal qual Ulisses e os comedores de lótus) é a compra de nossas vidas na generalidade: estamos e fazemos como todos. É esse novo campo do simbólico posto pelas novas tecnologias como “próteses da consciência” (DUNLEY, 2005) e por meio dessa é que nos colocamos no supereu pós-moderno (ŽIŽEK, 1999). Todo o campo dessa tecnologia infiltrada em nossas vidas faz em nós uma determinada técnica de se fazer humanos, fazer nossa subjetividade e encerrar em si determinada sujeição. A questão final que fica: queremos essa política da técnica? Queremos escrever o mundo ou escrever nele?⁸

3 | MÉTODO

O método utilizado foi o analítico e transdisciplinar. Não seria possível abordar tal assunto sem um processo de:

1) exposição dos conceitos em sua evidência totalmente apreensível, em suas manifestações mais explícitas; demonstrar o significado dos conceitos e tentar ao máximo possível duvidar dos conceitos; o ato de pensar nunca é gratuito e deve ser um pensar os próprios conceitos. Sem isso o que se faz é apenas reproduzir e não exercer o poder intelectual;

2) articulação dos conceitos em uma teia de significações: como os mesmos estão integrados com outros conceitos, processos históricos, relação dos conceitos

8. Em um episódio da terceira temporada de “Arquivo X” um determinado conspirador, um senhor de muita idade e sabedor dos “segredos mais profundos” (como nos alerta Safranski, teoria da conspiração é filosofia da história para as massas, mas a indústria cultural, no entanto, fornece seus encantos com séries icônicas como “Arquivo X”) diz a agente Scully que a melhor forma de prever o futuro é inventá-lo. As nossas “próteses de consciência” não têm feito isso ao nos fazer repetir eternamente os mesmos gestos?

com as realidades sociais, políticas, culturais, etc.; para além de interdisciplinaridade, é a transdisciplinaridade;

3) por fim, após todo esse processo de evidenciar e depois misturar os conceitos, apresentá-los depurados em nova chave, em nova aparência, como resultado. O que significa traduzir ideias em novas ideias e aumentar o campo das significações acadêmicas.

No jogo desses tópicos construiu-se a metodologia desse artigo. E não poderia ser por menos: as problemáticas abordadas são graves e preocupantes. São problemáticas inscrevendo-se no centro de discussões sobre o significado de democracia e de liberdade. Afinal, atentemos para o próprio tema do XIII Workshop: *gestar o que se não se pode fazê-lo com liberdade ou em pleno processo de discussão e interlocução democrática?* Sem isso não há diálogo, mas silêncio ou gritos: nos dois casos – calar ou gritar – temos a falência de qualquer ato humano e de qualquer sociedade possível.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As transformações digitais são, assim, fruto de todo um complexo tecnológico de inovações, invenções, desenvolvimentos no campo da ciência e tecnologia desde a II Grande Guerra. Por isso dissemos e afirmamos a impossibilidade de pensar a inovação e a gestão sem antes pensarmos estas, ou seja, o campo das transformações digitais e informáticas e como elas ocorreram.

Por sua vez, sendo um campo complexo e envolvendo tantas articulações, tais transformações não ocorreriam sem uma quantidade gigantesca de recursos. Isso é um fato. A questão é quem deverá colocar esses recursos econômicos e como os mesmos serão posteriormente gestados. Esses recursos e as construções tecnológicas pelos mesmos permitidas serão parte de um processo social de interlocução ou de dominação: esta é a questão de fundo que permeia todo este artigo e no qual foram apresentadas algumas das formas pelas quais a dominação/ sujeição ocorrem de forma renovada em pleno século XXI.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tencionou-se demonstrar neste artigo de maneira breve e a mais sintética possível os caminhos desenvolvidos pelas tecnologias em qualquer de seus campos. Esse caminho é sempre um processo de interação social e não tem como não o ser. É parte de nosso existir humano. Mas, como esse existir é histórico e configurado em sociedades diferentes dentro de relações de força diferentes temos

outras problemáticas. A questão principal põe-se na forma de se esse processo de interação atravessada pelas tecnologias serão desenvolvidas dentro de quais relações sociais e políticas: como potência de transformações ou como sujeição.

No caso das transformações digitais e seu inevitável acompanhamento por conta dos processos informáticos, microeletrônicos e TICs que se constituem num vasto complexo articulador desde a II Guerra, a problemática coloca-se historicamente dentro de uma específica configuração social e econômica. Por este caminho tem-se um novo patamar possível de sujeição, “próteses da consciência”, extensões da consciência levadas para determinado sentido histórico da intersubjetividade: aquele que não nos garante o diálogo, porém o silêncio, a “gritaria” e, portanto, da sujeição.

REFERÊNCIAS

DUNLEY, G. **A festa tecnológica**: o trágico e a crítica da cultura informacional. São Paulo/Rio de Janeiro: Escuta/Fiocruz, 2005.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. In: Obras Completas, vol. 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GIACOIA JR. O. **Além do princípio do prazer**: um dualismo incontornável. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LEM, Stanislaw. **Solaris**. São Paulo: Aleph, 2017.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Ed. 4. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

ROMANO, Roberto. **Conservadorismo romântico**: origem do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ŽIŽEK, S. “O supereu pós-moderno”. Folha de São Paulo, 23 de maio de 1999.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Pedagógica 20, 22, 40, 282, 333, 370

Adaptação 6, 127, 166, 176, 219, 220, 221, 222, 224, 230, 231, 249, 300

Aprendizagem 2, 3, 4, 5, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 36, 37, 43, 46, 49, 54, 66, 68, 70, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 102, 105, 109, 110, 117, 119, 155, 163, 171, 179, 180, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 229, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 307, 308, 312, 313, 315, 316, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 350, 352, 356, 361, 362, 364, 368, 371

Avaliação 4, 8, 14, 44, 46, 49, 50, 51, 55, 62, 126, 130, 139, 140, 180, 203, 206, 213, 214, 219, 224, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 268, 269, 291, 295, 301, 312, 319, 331, 335, 349, 350, 352, 355, 381

C

Campos de Experiências 87, 88, 89, 90, 92

Consciência Fonológica 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Corpo 25, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 100, 159, 167, 182, 189, 190, 195, 306, 351, 376

Crianças 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 69, 70, 72, 74, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 124, 134, 160, 165, 181, 320, 362, 369, 371

D

Desenvolvimento 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 17, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 117, 119, 120, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 139, 149, 150, 158, 160, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 188, 189, 198, 199, 201, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 228, 229, 236, 240, 241, 242, 247, 248, 249, 253, 273, 283, 286, 290, 294, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 320, 321, 324, 327, 328, 330, 334, 335, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 350, 351, 360, 366, 368, 371, 375

Desenvolvimento humano 97, 139, 164, 345

Desenvolvimento profissional docente 64, 66, 67, 68, 76

Didática 25, 28, 148, 149, 150, 151, 155, 168, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 244, 251, 292, 307, 308, 340, 362

Digital 64, 65, 68, 75, 76, 249, 250, 329, 336, 346, 360, 365, 373, 374, 375

Docência universitária 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218

Docente universitário 199, 207, 208, 209, 213

E

Educação Física 35, 174, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 286
Educação Infantil 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 126, 134, 156, 181, 323, 326
Educação Matemática 148, 156
Educação Profissional e Tecnológica 121
Ensino de Ciências 148, 149, 157, 159, 161, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182, 184, 185, 186
Ensino de Estatística 148, 150, 155
Ensino Médio 14, 23, 100, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 143, 148, 149, 150, 151, 156, 173, 175, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 221, 230, 291, 295, 297, 298, 299
Ensino superior 24, 115, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 233, 235, 243, 244, 246, 248, 284, 286, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 308, 326, 350, 355
Ensino Técnico 111, 112, 119, 121, 126
Escola Família Agrícola 157, 158, 168
Escola Pública 1, 20, 32, 33, 43, 140, 149, 151, 177, 322, 372
Escolas públicas 21, 22, 116, 117, 119, 131, 134, 135, 136, 169, 170, 171, 172, 298, 326
Estudantes primeiroanistas 219, 221, 231
Evasão Escolar 111, 112, 113, 115, 118, 127

F

Família 1, 14, 17, 18, 22, 30, 31, 46, 57, 61, 62, 75, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 110, 133, 139, 144, 152, 157, 158, 160, 164, 168, 230, 295
Finanças 52, 54, 56
Fonoaudiologia 1, 2, 5, 7, 8, 50
Formação profissional 64, 65, 68, 116, 123, 130, 160, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 290, 318, 361, 368

G

Gestão escolar 9, 10, 11, 12, 16, 18, 32, 326

I

Infância 2, 12, 22, 23, 24, 33, 35, 40, 52, 54, 64, 65, 69, 70, 74, 78, 79, 82, 84, 86, 94, 97, 99, 126, 134, 156, 162, 177
Intus Forma 52, 53, 55, 63

J

Jogo 6, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 95, 190, 377, 379

L

Leitura 3, 4, 5, 7, 8, 64, 68, 69, 87, 88, 101, 102, 174, 175, 211, 303, 311, 317, 321, 329, 356, 364, 370

M

Médio Mearim-MA 169

Mercantilização da educação 121, 127, 130, 131, 132, 311

O

Oralidade 62, 64, 69

P

Percepção 2, 60, 61, 78, 81, 84, 85, 86, 139, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 224, 225, 230, 252, 282, 314, 374

Pio XII-MA 157, 158, 159, 160, 168, 172, 177

Política educacional 17, 112, 117, 118, 121, 124, 132

Políticas educacionais 9, 95, 125, 126, 129, 130, 132, 318

Práticas Educativas 9, 198, 328, 330, 338, 339

Práticas Pedagógicas 21, 23, 26, 69, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 224, 243, 290, 303, 306, 333, 334, 345, 346, 355, 366

Prematuro 44, 45

Professores de Educação Infantil 87

Professor-performer 34, 39, 41

R

Reforma do Ensino Médio 111, 113, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 187, 188, 189, 192

Reformas educacionais 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 312

Representações 120, 155, 219, 221, 224, 225, 227, 230, 231, 232

S

São Roberto-MA 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 181, 182, 184, 185

Satubinha-MA 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 180, 181, 182, 185

Sequência Didática 148, 149, 150, 151, 155

V

Vocabulário 3, 4, 64

