



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



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

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

### **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  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
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  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
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 Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
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

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
M587	<p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 1 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-89-8 DOI 10.22533/at.ed.898201404</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, EM ABAETETUBA – PA, NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1902-1923): APONTAMENTOS INICIAIS	
Cleiton Ponciano Santos Maués	
DOI 10.22533/at.ed.8982014041	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
UM MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA NA REGIÃO VALE DO ACARAÚ-CEARÁ	
Maria Antonia Veiga Adrião	
DOI 10.22533/at.ed.8982014042	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	
Vania Marques Cardoso	
Renata Regina Souza	
Rafaela Saraiva	
DOI 10.22533/at.ed.8982014043	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>43</b>
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS AVALIATIVOS E POLÍTICOS	
Pétira Maria Ferreira dos Santos	
Jurema Pires Soares	
DOI 10.22533/at.ed.8982014044	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
10 ANOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	
Mylene Soares de Araujo Farias	
Ilson Mendonça Soares Prazeres	
Pollyanna de Oliveira Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.8982014045	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>60</b>
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INCLUSÃO	
Bárbara Almeida da Cunha	
Patrícia Siqueira dos Santos	
Eleny Brandão Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.8982014046	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>66</b>
A METODOLOGIA DA MONITORIA ACADÊMICA E UM NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM – O QUE TEMOS A DIZER SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA	
Cassandra Taís Martinelli	
Alexandra Ferronato Beatrici	
DOI 10.22533/at.ed.8982014047	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>75</b>
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Isabel Tromm Rosana Mara Koerner	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8982014048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>85</b>
A NOVA PREVIDÊNCIA (EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103/2019) NA VIDA DAS MULHERES BRASILEIRAS: UM DESCARADO ATAQUE MISÓGINO	
Raphaella Karla Portes Beserra Pedro Luiz Teixeira de Camargo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8982014049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>95</b>
A OLIMPÍADA NORTE-NORDESTE DE QUÍMICA E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES EM FORTALEZA (CE)	
Anderson Victor da Silva Marcos Cirineu Aguiar Siqueira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>103</b>
A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÁSCARA DO SEU OBJETIVO EDUCACIONAL SOCIAL, IGUALITÁRIO E DEMOCRÁTICO	
Antônio Carlos Coqueiro Pereira Warley Gomes Teixeira Vera Belinato Alexandre Rosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>111</b>
A REPRODUÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DIFERENCIADA DA CLASSE MÉDIA	
Danilo Martins Brandelli Aldo Duran Gil	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>125</b>
ABORDAGEM DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO DE UBÁ/MG	
Artur Pires de Camargos Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>138</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE PARA O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Sibele Leandra Penna Silva Amelia Carla Sobrinho Bifano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>147</b>
ANALISE DA CONCEPÇÃO E DAS HABILIDADES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO JAYRO SENTO- SÉ	
Helisandra dos Reis Santos	

DOI 10.22533/at.ed.89820140415

**CAPÍTULO 16 ..... 158**

ARQUITETURA E URBANISMO E A MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Jayron Alves Ribeiro Junior  
Francisco Pessoa de Paiva Junior  
João Victor Batista Palheta  
Pablo Virgolino Freitas

DOI 10.22533/at.ed.89820140416

**CAPÍTULO 17 ..... 170**

A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL WHATSAPP COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE CASO NO ESTUDO DO SISTEMA CIRCULATÓRIO

Jose Daniel Barbosa Soares  
Leonardo Barbosa da Silva  
Ligia Saraiva Higino de Oliveira  
Lucia Maria de Almeida  
Paulo Ricardo Souza Costa

DOI 10.22533/at.ed.89820140417

**CAPÍTULO 18 ..... 180**

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COMPUTACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marcus Vinicius Silva da Costa  
Priscila Thaise V. Nascimento  
Fabiano de Paula Soldati  
Eduardo Gomes de Oliveira  
Gustavo Oliveira Rodrigues  
Paôla Pinto Cazetta  
Matheus Licazali Novais  
Alessandro dos Santos Rodrigues  
Arthur Webster Moreira  
Joel Peixoto Filho

DOI 10.22533/at.ed.89820140418

**CAPÍTULO 19 ..... 192**

AS TIC E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DIGITAL DOS ESTUDANTES DA EJA

Rose Santos de Jesus Pereira

DOI 10.22533/at.ed.89820140419

**CAPÍTULO 20 ..... 202**

ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Valdiceia Moreira Ribeiro  
Heloisa Salles Gentil  
Geovana Salustiano Couto

DOI 10.22533/at.ed.89820140420

**CAPÍTULO 21 ..... 208**

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

Francisco Antonio de Sousa  
Marcelo Nunes Coelho

DOI 10.22533/at.ed.89820140421

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>220</b>
ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO (AOE) E SUAS POSSIBILIDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Neuton Alves de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140422</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>237</b>
AULA EXPOSITIVA DIALOGADA E ENSINO POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Fabiano Hector Lira Muller	
Ronne Clayton de Castro Gonçalves	
Marcelo Máximo Purificação	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140423</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>246</b>
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CEARÁ	
Francisco Adalberto Silva de Sousa	
Ana Valeska Viana Araújo	
Silvana Maria de Oliveira Sousa	
Paulleane Rodrigues Leitão Custódio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140424</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>257</b>
AVALIANDO A UTILIZAÇÃO DE UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO	
Glenda Moraes Silva	
Valdenice Barros da Silva Moscoso	
Ivoneide Maria da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140425</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>263</b>
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL SOCIAL E POLÍTICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Melissa Camilo	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Dayana Almeida Silva	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Valquiria Nicola Bandeira	
Marilurdes Cruz Borges	
Fernando Sabchuk Moreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.89820140426</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>280</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>281</b>

## A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, EM ABAETETUBA – PA, NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1902-1923): APONTAMENTOS INICIAIS

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 10/01/2020*

### **Cleiton Ponciano Santos Maués**

Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica.

Belém – Pará

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7259478733022560>

Link para o ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2015-1802>

### THE CREATION OF THE ABAETÉ SCHOOL GROUP IN ABAETETUBA - PA IN THE FIRST REPUBLIC (1902-1923): INITIAL REMARKS

#### 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se de uma síntese preliminar da dissertação de mestrado que tem como título provisório “A criação do Grupo Escolar de Abaeté, em Abaetetuba-PA, na Primeira República (1902-1923): contribuições a História da Educação Paraense”, que procurou realizar um estudo sobre os Grupos Escolares no contexto da

Primeira República (mais especificamente, entre os anos de 1902 a 1923) no Estado do Pará dentro da temática de estudos da História das Instituições Escolares pertencente ao campo de pesquisa da História da Educação.

A problemática envolvendo a História das Instituições Escolares, com recorte em Grupos Escolares, no Brasil, constitui-se numa preocupação e necessidade daquelas/es que militam no campo da História da Educação e, no Estado do Pará, o município de Abaetetuba não tem tido uma preocupação mais efetiva com relação as histórias de suas instituições educativas.

Nesse sentido, a história do Grupo Escolar de Abaeté que começou no ano de 1903 e transformou-se no ano de 1923 em Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho aparece como uma importante ferramenta para auxiliar na composição da história dessas instituições de ensino no cenário paraense.

#### 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensando nisso, o presente estudo contou, como referencial teórico, com os trabalhos de: Bencostta (2011); Clark (2018); Nagle (1976); Saviani (2011, 2014) e Souza

(2014), em relação ao contexto nacional e no cenário regional, contamos com Feitosa (1987) e; Lopes e França (2018).

Segundo Clark (2018), a História da Educação Brasileira é composta por oito períodos<sup>1</sup>, dentre eles, o período da Primeira República (1889 a 1930). Nesse período, o campo educacional se caracterizava como uma tentativa de tirar o Brasil do “atraso” e promover “o seu desenvolvimento e progresso industrial”. Para tal feito, os líderes do movimento republicano encontraram apoio “na ideologia positivista criada por Augusto Comte (1798-1857), surgida na Europa com o objetivo de exaltar o progresso das ciências experimentais e propor uma reforma conservadora e autoritária, ao mesmo tempo que inovadora” para a educação e conseqüentemente para a sociedade. Por isso, no período entre 1889 a 1925 “várias reformas educacionais foram promovidas com o objetivo de melhor estruturar o ensino primário e secundário” no Brasil.

Por sua vez, Bencostta (2011, pp. 68-69) corrobora com essa informação declarando que “os membros do Congresso Constituinte decidiram na Constituição de 1891, a primeira da República, que caberia aos Estados e municípios a responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário”.

Com isso, os primeiros Estados “a implementarem, ainda no século XIX, reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário gratuito, foram o Distrito Federal (RJ) e o Estado de São Paulo”, uma vez que “o governo central não formulou qualquer proposta que os direcionassem nessa matéria” (BENCOSTTA, 2011, p. 69).

Para Saviani (2011, pp. 29-30), foi assim que os Estados assumiram o protagonismo na implantação das Escolas Primárias, entre 1890 e 1930. Conforme ele: “O Estado de São Paulo deu início, já em 1890, a uma ampla reforma educacional, começando pela implantação do ensino graduado na Escola Normal, à vista do entendimento de que a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores”.

Clark (2018) complementa dizendo que através do Decreto Estadual n. 248, de 26 de setembro de 1894, o governo de São Paulo “resolveu criar o Grupo Escolar”. Para este autor essa modalidade de escolas “tinha por objetivo promover modificações e inovações no ensino primário, ajudando a produzir uma nova cultura escolar no meio urbano”.

Segundo ele, essa concepção de escola primária, “nasceu ligada ao

---

1. Os períodos aos quais me refiro são: Período 1 - Colonial I ou Período Jesuítico (1549-1759); Período 2 - Colonial II ou Período Pombalino (1759-1822); Período 3 – Período Imperial (1822-1889); Período 4 – Primeira República (1889-1930); Período 5 - Era Vargas (1930-1945); Período 6 - Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964); Período 7 - Período Militar (1964-1984) e; Período 8 - Transição Democrática (1984-2018). Disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo.html>.

Projeto Educacional Republicano que entendia a educação como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral, requisitos importantes para se alcançar o progresso nacional”. Outrossim, para o autor: “Os grupos escolares surgiram como estratégia da elite republicana paulista e constituiu um modelo de escola a ser implantado por outros Estados do país”. (Id., Ibid.).

Para Hamilton (1989 apud SOUZA, 2014, p. 106) a organização dos grupos escolares era “tributária das escolas elementares concebidas por J.B. de La Salle no século XVII”, a qual “passou por um longo processo de evolução e experimentação no século XIX”.

Por sua vez, Souza (2014, p. 127) diz que: “Educar mais que instruir” era “a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República”. Segundo ela: “Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública”.

O projeto nacional de instrução primária denominado grupo escolar começou a se propagar pelo país a partir de 1894 tendo o Estado do São Paulo como seu propagador. No entanto, segundo Feitosa (1987, s/n), desde 1881, oito anos antes da República ser proclamada, quando o Dr. Joaquim Pedro Corrêa de Freitas respondia pela diretoria da Instrução Pública do Estado do Pará, já havia “a ideia da construção de prédios apropriados para o agrupamento de escolas”.

Segundo este autor, o Dr. Corrêa de Freitas dissera: “Acho conveniente que se construam anualmente duas casas de escolas, começando pela capital, para chegar depois às localidades do interior, segundo a sua importância”. (FEITOSA, 1987, s/n).

Ainda segundo Feitosa (1987, s/n), o Dr. Raymundo Nina Ribeiro, também diretor da Instrução Pública estadual, em 1889, dissera o seguinte:

O grande dispêndio que faz a província com o ensino público, as melhores reformas que empreender o mais hábil professorado que criar, tudo será desperdício incompleto e improficuo, se não for acompanhado da resolução de, desde já, se dar princípio às construções dos edifícios escolares.

Feitosa (op. cit.) prossegue informando que o Dr. José Veríssimo, quando diretor geral da Instrução Pública, “também bateu-se pela realização dessa ideia, que naquele tempo era ainda considerada como generosa utopia de espírito otimistas”. Em seu relatório de ano de 1890, pode-se ler o seguinte: “A construção de casas para escolas deve corresponder a reunião de duas, três, quatro ou mais escolas, em um só edifício, conforme a sua capacidade”. (JOSÉ VERÍSSIMO, 1890 apud FEITOSA, 1987).

De acordo com este autor, em 17 de maio de 1890, o então governador do Estado, Justo Chermont, assinou o Decreto n. 149 realizando a primeira reforma do

ensino primário no regime republicano e em 13 de julho de 1891, o Decreto n. 372 reorganizou “a Instrução Pública do Estado”.

Nesse sentido, as ideias de construção de casas ou prédios para escolas no Estado do Pará nesse período ficaram ainda consideradas no campo das “utopias”, pois, foi somente oito anos após o Decreto n. 372, no governo de Paes de Carvalho (em dezembro de 1899), que o ensino primário passou por uma reformulação e as primeiras iniciativas do governo do Estado do Pará em relação a criação dos Grupos Escolares surgiram com a criação dos seus oito primeiros<sup>2</sup>, entre julho de 1899 e janeiro de 1901.

Segundo Lopes e França (2018, p. 112), no governo de Augusto Montenegro (1901-1908), foram criados mais 6 grupos escolares na capital e 21 no interior do Estado, consagrando o período como de expansão dos grupos escolares no Pará, entre estes estava o Grupo Escolar de Abaeté, criado pelo Decreto n. 1.195, de 9 de março de 1903. Este grupo permaneceu com essa denominação até 1923 quando depois de uma reforma passou a se chamar Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho.

Ao longo de 20 anos, esse processo foi marcado por uma intensa sucessão de legislações acerca das políticas educacionais adotadas pelo Estado paraense na Primeira República que demonstravam uma indefinição nas mesmas, caracterizando o período pela falta de um sistema nacional que organizasse essa pasta.

### 3 | A METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA

Quando nos referimos as instituições escolares, a ideia que temos é a de que são espaços educativos perenes que guardam a história e a memória de uma determinada sociedade em um tempo específico com textos e contextos singulares.

Ao analisarmos os documentos da história do Grupo Escolar de Abaeté (em Abaetetuba-PA), entre os anos de 1903 a 1923, tivemos como objetivo principal compreender a sua relação junto ao projeto nacional e/ou regional de instrução primária, representado pelo processo de criação dos grupos escolares e como esse processo se desenvolveu a partir de sua criação.

Entretanto, como o Grupo Escolar de Abaeté passou a ser denominado de Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho em 1923 e a escola que herdou essa denominação e, portanto, a continuidade dessa história carece de informações quanto a essa época, por uma série de fatores que abordaremos a diante, o

---

2. Conforme Lopes e França (2018), os oito primeiros Grupos Escolares (G.E.) criados no Estado do Pará foram os seguintes: G.E. de Alenquer (Dec. n. 722, 10/07/1899), G.E. de Bragança (Dec. n. 805, de 22/01/1900), G.E. de Curuçá (Dec. n. 806, de 22/01/1900), G.E. de Santarém (Dec. n. 832, de 03/04/1900), G.E. de Soure (Dec. n. 867, de 28/06/1900), G. E. de Cameté (Dec. n. 896, de 19/09/1900), Grupo Escolar “José Veríssimo” – na Capital (Dec. n. 935, de 7/01/1901) e, G. E. de Óbidos (Dec. n. 941, de 23/01/1901).



presente trabalho adotou como metodologia a *pesquisa histórica*, sendo que a mesma pressupõe a adoção de um paradigma e de procedimentos de coleta e análise de dados, se baseando em autores como: Frigotto (1989); Lombardi (2006, 2010); Melo (2010); Reses, Sousa e Silva (2016) e; Rodriguez (2010), podendo ser justificada da seguinte maneira.

Para Frigotto (1989), o materialismo histórico e dialético possui dois pontos, um de partida e um de chegada. O ponto de partida marca a “ruptura entre a ciência da história ou o do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real – que vão do empirismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo”. O seu ponto de chegada demarca:

[...] primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical [...] da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Id., Ibid.).

Para Reses, Sousa e Silva (2016) o “materialismo filosófico distingue-se do idealismo, que constitui a base filosófica de ciência burguesa, e a lógica dialética distingue-se, nos mesmos termos, da lógica formal”. No entanto, existe “uma diferença nestas duas distinções, na medida que o materialismo e o idealismo constituem opostos excludentes, ao passo que a lógica dialética incorpora a lógica formal como um seu momento”.

Segundo estes autores o idealismo “acaba por ser altamente valorizado ao atender os princípios burgueses e capitalistas, na separação do trabalho manual do intelectual e na justificação da hierarquização humana”. Para eles: “Há uma espécie de culto à ciência, no qual a teoria e prática [...], são tidas como campos distintos, com primazia do conhecimento elaborado em ambientes específicos: o conhecimento teórico é o que subsidiará a prática” (RESES; SOUSA; SILVA, 2016).

Quando o materialismo histórico e dialético é aplicado na pesquisa histórica, é necessário buscar orientação teórica nas obras de Marx e Engels para entender as transformações do modo capitalista de produção, como aponta Lombardi (2010, p. 12, grifo nosso):

**[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material;** isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social.

Para Lombardi (2006, p. 84) “qualquer que seja a concepção de ciência (da história) que se tenha e, também, qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico (na História), não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive”.

Melo (2010, p.15), se referindo ao uso das fontes históricas na pesquisa em História da Educação, afirma que “o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo”.

A definição dos procedimentos de coleta de dados para serem utilizados na busca pelas fontes da criação do Grupo Escolar de Abaeté seguiu as orientações de Rodriguez (2010) quanto a catalogação, a organização e a análise das mesmas, de modo que foi possível uma interpretação do material pesquisado propiciando a configuração do objeto visando o aprendizado da história da criação daquela instituição específica.

Seguindo esse ensinamento, iniciamos a etapa da coleta de dados, pelo *levantamento documental* (leis, decretos e fontes escolares) do objeto de estudo. Esse levantamento foi realizado nos **espaços** que presumidamente reúnem documentação histórica, como bibliotecas e arquivos, públicos e particulares, como indica Rodriguez (2010, p. 40):

a) Arquivos Públicos: podem ser instituições internacionais, nacionais, estaduais, locais; arquivos militares; judeus; universitários; hospitalares; portuários; legislativos, entre outros. b) Arquivos privados: eclesiásticos do bispado; episcopais; catedralícios; paroquiais, conventos, seminários, confrarias e irmandades; museus, arquivos de imprensas; familiares. c) Arquivos de procedência privada, mas de propriedade, gestão e acesso público: reúnem coleções e documentos produtos de doações de arquivos e bibliotecas pessoais ou de uma família que são cedidos para visitação e utilização públicas. d) Bibliotecas públicas e privadas: centros que contam com acervos bibliográficos e, em alguns casos, também dispõem de hemerotecas, que reúnem periódicos e revistas. e) Museus públicos e privados: conservam documentos e artefatos diversos. Muitos são instituições científicas que contam com hemeroteca e biblioteca e podem reunir peças de origens antropológicas, materiais etnográficos e artesanais, organizados em salas e acompanhados de material informativo.

Sendo assim, começamos pela visita ao prédio que se acredita ser o herdeiro da história do Grupo Escolar de Abaeté, a atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professor Basílio de Carvalho”, localizada no centro da cidade de Abaetetuba, na esquina entre as ruas Barão do Rio Branco e Avenida Pedro Rodrigues, no n. 338, com a intenção de vasculhar o seu arquivo.

Atualmente, escola vem passando por uma reforma no prédio iniciada desde ano de 2017 e cujos prazos para a sua conclusão já foram adiados várias vezes, no entanto, a placa colocada à frente da escola informa que a obra deveria ser entregue em março de 2018.

Na ocasião da visita, em setembro de 2018, fomos informados pela vice direção da escola sobre a ausência dos documentos históricos na escola, devido a reforma pela qual passava a instituição, naquele momento.

Partimos então para as visitas aos arquivos particulares de professores, ex-alunos, ex-diretores, historiadores e estudiosos da história do município de

Abaetetuba. Dessas visitas, resultaram apenas o levantamento de algumas fotos que foram postas de lado nesta pesquisa por tratarem-se de fotos também encontradas em arquivos públicos na capital do Estado como: o Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) e o Setor de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves” (CENTUR).

Nossas pesquisas junto ao Arquivo Público do Estado do Pará (APEP) deram-se de janeiro a agosto de 2019 e voltaram-se para os Relatórios dos Governadores de Estado, os Relatórios de diversas instituições do Estado, as Coleções de Leis do Estado, as Mensagens dos Governadores de Estado, aos Fundos do Governo nas áreas da Secretaria de Governo e da Secretaria de Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública que tratam-se de Portarias, Ofícios e Minutas de ofícios, todos analisados entre os anos de 1903 até 1930.

Dessas pesquisas resultaram, entre outras descobertas, nos *Relatórios do Grupo Escolar de Abaeté*, apresentado pelo então diretor Bernardino Pereira de Barros ao “Exmo. Sr. Dr. Desembargador, Secretário de Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública”.

Na nossa pesquisa ao Setor de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves” (CENTUR), encontramos os arquivos digitais da revista “A Escola: revista oficial de ensino” com edições digitalizadas entre os anos 1900 a 1905. Foi a edição de n. 37, da revista que apontou a data oficial de fundação do Grupo Escolar de Abaeté, dia “09 de março de 1903”. Outras edições da revista trazem em seus conteúdos, os programas de ensino, o conteúdo das disciplinas ministradas, entre outros assuntos.

A análise dos dados foi o momento no qual realizamos a leitura crítica dos *documentos levantados*, o que permitiu-nos aprimorar os nossos conhecimentos produzidos a respeito do objeto de estudo, permitindo, também, reconhecer as contribuições temáticas e identificar lacunas na produção existente.

#### 4 | RESULTADOS PRELIMINARES

Nesse sentido, utilizamos para a análise de dados nesta pesquisa a ferramenta da Análise do Discurso (AD) e a leitura a respeito da relação entre a “Educação e Sociedade na Primeira República”, de Jorge Nagle (1976).

Segundo Maingueneau (1998, pp. 13-14, apud LIMA, 2003, p. 77), a Análise do Discurso (AD) é uma disciplina que:

[...] visa articular sua enunciação sobre certo **lugar** social. Ela está, portanto, relacionada aos gêneros de discurso trabalhados nos setores do espaço social (um café, uma escola, uma loja...) ou aos campos discursivos (político, científico...).

Para Michel Pêcheux (1969, p. 18 apud LIMA, 2003, p. 77) o termo “lugar” pode ser substituído por “formações imaginárias”, que se trata da “imagem que os participantes do discurso fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Sendo assim, passaremos a analisar as fontes apresentadas a partir do “lugar” ou da “formação imaginária” de onde os autores dessas documentações encontravam-se, seja na posição de governador do Estado do Pará ou Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Pública, entre outros.

Esta análise se baseia no conceito básico do “Interdiscurso” que, segundo Lima (2003, p. 83) trata-se de um “conjunto de discursos [...] ou seja, uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas”.

Através deste Interdiscurso, podemos dizer que Governadores de Estado se situavam, assim como seus secretários, diretores, professores e demais letrados, entre a “elite” regional e colocavam o “povo” na condição de massa.

A partir dos conceitos básicos da Análise do Discurso de Michel Pêcheux, baseada nos princípios de Marx e Althusser (com relação a Ideologia) e Lacan (com relação a Psicanálise), trazidos a nós por Lima (2003), entre eles, o Interdiscurso, podemos situar os autores que produziram determinados documentos históricos escritos na posição específica de produtores de uma determinada Ideologia, que correspondia naquela época a ideologia dos Republicanos que compunham a nova classe política que passaria a ditar as novas regras às classes dominadas.

A análise é possível também com a ajuda da literatura sobre a educação na Primeira República no Brasil. Nesta literatura, a obra de Nagle (1976) nos ajuda quando se refere ao movimento do “entusiasmo pela educação” ao afirmar que:

(...) a escola primária se transforma no principal ponto de preocupações de educadores e homens públicos: procurou-se justificar e difundir o seu caráter obrigatório, apesar do princípio da “liberdade espiritual”, ainda apregoado; procurou-se, em especial, mostrar o significado profundamente democrático e republicano, quando comparada à escola secundária e superior, pois é por meio dela que a massa se transforma em povo e contribui para diminuir o fosso existente entre “povo” e “elite” – causa de muitos males – ao fornecer a esta recursos mais sólidos de atuação. E o movimento que procurou transformar o ensino normal no Brasil, nessa década, resultou, ainda, da superestimação da escola primária, pois as discussões, planos e reformas nesse tipo de ensino foram frequentes, mas com o objetivo de ajustá-lo às novas funções da escola primária. [...]. Foi por isso que, em muitos planos e reformas, a escolarização primária e o ensino “prático” começaram a ser associados. E é quando se difunde a ideia segundo a qual a educação forma o homem brasileiro e o transforma num elemento de produção, necessário à vida econômica do País e importante para a elevação dos padrões de vida individuais. (p. 114).

Nessas condições, concordamos com Nagle (1976) que a organização e criação dos grupos escolares no Brasil e, conseqüentemente no Pará, obedecia a uma orientação que visava o desenho de um sistema nacional de educação primária

republicana que pretendia a transformação da massa em povo.

## 5 | CONCLUSÃO

O trabalho apresentado constituiu-se de uma síntese preliminar da dissertação de mestrado que tem como título provisório “A criação do Grupo Escolar de Abaeté, em Abaetetuba-PA, na Primeira República (1902-1923): contribuições a História da Educação paraense”, que procurou fazer um estudo sobre os Grupos Escolares no contexto da Primeira República no Estado do Pará, dentro da temática da História das Instituições Escolares com o objetivo de analisar os documentos de criação do Grupo Escolar de Abaeté (em Abaetetuba-PA) visando compreender a sua relação junto ao projeto nacional e/ou regional de instrução primária, utilizando para isso o paradigma metodológico do Materialismo Histórico e Dialético.

O processo de levantamento documental possibilitou a visualização da importância da valorização do acervo histórico das instituições educativas no cenário estadual paraense e revelou a necessidade da ampliação dos estudos sobre os grupos escolares no Estado do Pará para que se iniciem a escrita da história destas importantes instituições de ensino.

Com isso, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para que outras pesquisas sobre a temática da História das Instituições Escolares sejam iniciadas e possam contribuir assim para o campo da História da Educação Paraense e regional.

## REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. III: Século XX. p.68-76.

CLARK, Jorge Uilson. **A Primeira República, as Escolas Graduadas e o Ideário do Iluminismo republicano: 1889-1930**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo.html>. Acesso em 01 out. 2018.

FEITOSA, J. A. Dantas de. **A educação no Pará**: documentário. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque dialético materialista histórico na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

LIMA, Maria Emília Amarante Torres. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. **Pedagogia em revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. *In*: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas – SP: Autores Associados, 2006. p. 73-98.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, 2010. 377 f. Tese (Livre Docente) - Universidade de Campinas, Campinas, 2010. p. 11-22.

LOPES, Mário Allan da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G.S.A. de. A. Os grupos escolares no Estado do Pará: organização administrativa e pedagógica (1910-1912). In: FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G.S.A. de. A; LOBATO, Sidney; NERY, Vitor Sousa Cunha. **História da educação na Amazônia: múltiplos sujeitos e práticas educativas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-126.

MELO, Joaquim José Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 13-34.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

RESES, Erlando; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. O Materialismo Histórico Dialético e o Estudo de Políticas Públicas de Educação: Questões do Método. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 25-41.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 35-48.

SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. III: Século XX. p. 29-38.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 101-151.

## UM MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA NA REGIÃO VALE DO ACARAÚ- CEARÁ

*Data de aceite: 27/03/2020*

### **Maria Antonia Veiga Adrião**

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora adjunta do Curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: mavaadri@hotmail.com.

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é apresentar uma pesquisa que realizei no decorrer do mês março de 2019 objetivando refletir a respeito das condições estruturais que o Curso de História (criado em 1961) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) (instituição situada na Cidade de Sobral-CE., região Noroeste do Estado) teria para realizar a “adesão” ao Mestrado Profissional em Ensino de História edital 2019, o qual tem como instituição líder a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como suporte teórico foi importante observar a legislação educacional vigente e reflexões de autores como Oliveira e Candau (2010); Young (2007); Bourdieu (2000). Concluiu-se que o Curso de História possui condições estruturais para manter-se no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, considerando também o aporte financeiro que receberia do programa, o qual garante bolsas para uma parte dos estudantes, bem como atenderia a uma demanda relacionada com

docentes egressos do próprio Curso de História da UVA e de outras instituições que atuam no ensino de história e que necessitam de formação continuada, e por outro lado, essa possibilidade reverberaria de forma positiva na educação básica pública dessa região, contemplada que seria diretamente com as reflexões e produções dos docentes candidatos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Continuada. Formação Profissional. Ensino de História.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to present a research that I conducted during march 2019 aiming to reflect on the structural conditions that the History Course (created in 1961) of the Vale do Acaraú State University (UVA) (institution located in Sobral City, Northwest region of the Ceara State) would have to perform the “adherence” to the Professional Master’s Degree in Teaching of History notice 2019, which has as its leading institution the Federal University of Rio de Janeiro. As theoretical support it was important to observe the current educational legislation and reflections of authors such as Oliveira and Candau (2010); Young (2007); Bourdieu (2000). It was concluded that the History Course has structural conditions to remain in the Professional Master’s Course in History Teaching, also considering the financial

contribution they would receive from the program, which guarantees scholarships for a part of the students, as well as would meet a demand related to graduate teachers of the UVA History Course itself and other institutions that work in history teaching and that require continued training, and on the other hand, this possibility would reverberate positively in the public basic education of this region, contemplated that it would be directly with the reflections and productions of the candidate professors.

**KEYWORDS:** Continuing Education. Vocational Training. History Teaching.

## CONDIÇÕES ESPACIAIS E PÚBLICO ALVO

O curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) foi criado em 1961 compondo a Faculdade de Filosofia Dom José Tupinambá da Frota<sup>1</sup> sob a direção da Diocese de Sobral, para atender a uma demanda por profissionais qualificados para a então região Norte cearense, que abrangia 54 municípios contidos em três “microrregiões fisiográficas”<sup>2</sup> (Litoral, Sertão Norte Cearense e Ibiapaba). Essa demanda ampliou-se consideravelmente, pois essa região atualmente compreende duas mesorregiões: as Noroeste e Norte, que por sua vez compõem-se de quinze microrregiões homogêneas<sup>3</sup>, onde se situam 83 municípios. Segundo números do Censo de 2010 suas populações totalizam: 2.333.353 pessoas.<sup>4</sup>

O curso funciona exclusivamente no regime regular de aulas, turno noturno, e constitui o Centro de Ciências Humanas juntamente com os cursos de Geografia e de Ciências Sociais, os quais oferecem graduação e pós-graduação, mestrado acadêmico e profissional respectivamente, todos nas dependências do Campus III da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no bairro do Junco, na cidade de Sobral - CE.

É importante destacar que, o município de Sobral no qual essa IES está situada, em dados do Censo de 2010 destaca-se por possuir uma população escolar de 97,9% de estudantes entre 6 e 14 anos, e emprega um contingente de 1.625 docentes

---

1. Obteve autorização para funcionamento através do Parecer CNE 572/60 e pelo Decreto n. 49.878 de 11 de janeiro de 1961 (DOU de 17/01/61). O reconhecimento como Licenciatura Plena realizou-se através do Parecer CFE 324/71 (DOC.126, p. 185), Decreto 68.855 de 02 de julho de 1971 (DOU de 06/07/71). A faculdade compunha dois cursos História e Letras Portugêses.

2. Conceito adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o recenseamento demográfico de 1970.

3. Microrregiões homogêneas substituiu as microrregiões fisiográficas. O IBGE utiliza o conceito desde o Censo Demográfico de 1970 justificado pela composição do ecossistema da caatinga observada em cada subárea e pelas formas de exploração econômica que as identificavam etc. Conquanto, algumas microrregiões ora citadas com suas populações conforme o recenseamento de 2010, compreendem apenas dois municípios: Canindé 124.695; Coreaú 55.898; Ibiapaba 295.210; Ipu 137.423; Itapipoca 206.719; Litoral de Camocim e Acaraú 360.892; Meruoca 24.464; Santa Quitéria 72.040; Sobral 380.844; Uruburetama 101.325; Baixo Curu 105.567; Médio Curu 84.702; Baturité 186.943; Chorozinho 62.495; Cascavel 134.136.

4. Para números demográficos de 2018 consultar estimativas do IBGE por municípios. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>>. Acesso em: 05 fev. 2019.



nos ensinos fundamental e médio.<sup>5</sup> Possui uma das maiores populações desse território e a maior economia do interior do Estado depois da zona metropolitana de Fortaleza, e dessa maneira, lidera uma microrregião homônima. Sua população está estimada em 206.644 pessoas, e seu Produto Interno Bruto (PIB) 4.126.208,24 o quarto maior do Ceará.

Portanto, esse município oferece condições de empregabilidade crescente no setor educacional e não apenas na escola básica pública. Comporta na área de educação superior além da UVA com seus 9.869 matriculados em 2019 em regime regular de aulas, um campus da saúde da Universidade Federal do Ceará (UFC), um campus do Instituto Federal de Educação (IFCE), entre outras instituições de ensino superior privadas. Em termos regionais a UVA não se estende como universidade pública, seus quatro campi estão localizados na cidade de Sobral, entretanto, pode-se encontrar Campi do IFCE em diversos municípios como Acaraú, Camocim, Tianguá, Ubajara, Baturité, Canindé, Guaramiranga, Itapipoca, Paracuru e Umirim; Campi da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Itapipoca e em Crateús, e em 2018 foi aprovada a Universidade Federal da Ibiapaba, deixando evidente a demanda progressiva já assinalada por profissionais qualificados nas mais diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, essa Universidade precisa manter-se competente para atender aos segmentos educacionais e sociais aos quais representa, e deste modo, permanecer contribuindo com o desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e cultural da região, e por outro lado, permanecer atrativa para milhares de jovens que pleiteiam semestralmente ingressar em um curso superior.

Além disso, essa instituição é tributária da qualidade dos profissionais que concluem semestralmente seus cursos precisando de educação continuada, consoante o que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada”.<sup>6</sup> Sem contar que está entre “suas obrigações” consoante assinala a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996 no seu “Capítulo IV – Da Educação Superior”, artigo 43, parágrafo

---

5. Referente ao Censo demográfico de 2010. IBGE Cidades. Sobral. Censo Demográfico 2010. Disponível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral/panorama>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

6. “§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.” BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 mar. 2019.

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (BRASIL, 2017, p.33).

Por sua vez, o Curso de História vem buscando superar-se em conformidade com essas requisições, procurando aperfeiçoar sua estrutura técnica e de produção do conhecimento histórico. Para tanto, tem empenhado esforços para à adequação de seu corpo de docentes, todos doutores com pesquisas que refletem a realidade histórica e cultural desse território em sua maioria, e por sua vez, refletem o que no currículo oficial é denominado de história do Brasil. Bem como, tem se empenhado na ampliação das políticas de ingresso e permanência dos estudantes participando de programas de iniciação à docência e de iniciação científica (aos quais retornaremos mais adiante). Além de, no espírito de “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” assinalado no texto da LDB acima citado, permanece em contato com os egressos convidando-os para relatarem suas experiências de ensino e pesquisa em “mesas redondas” nas Semanas de História e em outros momentos oportunos, ou, a refletirem em forma de artigos publicados em coletâneas organizadas por professores do Curso.<sup>7</sup>

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Para essa investigação, buscou-se perscrutar os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso e a legislação em volta, as produções de docentes egressos do curso que atuaram/atua nele próprio ou na escola básica, fez-se uma busca nas proposições das disciplinas relacionadas às práticas educativas, às metodologias, aos estágios, em arquivos de laboratórios do Curso, em documentos oficiais que estão em correspondência com o governo do Estado e com outras instituições. E igualmente importante foi a legislação educacional e as reflexões teóricas que analisam a memória, a história e a produção historiográfica e educacional, em consonância com a renovação paradigmática das últimas décadas, nomeadamente no Brasil após a ditadura civil-militar, considerando que, a formação mais qualificada dos professores se reporta a esse período, da nova política educacional de formação de professores com a implantação LDB/96. E assim, foi levado em consideração recomendações de historiadores como (SARLO, 2007, p. 23-44), em vista de que, não posso deixar de me colocar como parte desse processo político-educacional,

---

7. Publicações docente-discente do curso de História: SALES, Bessa Telma; ARAÚJO, Allana. Sobral: outros olhares, outras memórias, outras histórias. Sobral: edições ECOA, 2012. SANTOS, Carlos Augusto Pereira dos (Org.) Cidades visíveis – aspectos históricos e culturais. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013; SILVEIRA, Edvanir M. da; SILVA, João T. (Orgs.) A ditadura civil-militar em Sobral – aliança, “subversão” e repressão. Sobral-CE: Edições UVA/SertãoCult, 2017; Idem. Nas Trilhas dos sertões – escritos de cultura e política no interior do Ceará. Sobral: Edições UVA/SertãoCult. Coletânea em 4 volumes.

uma vez que também sou egressa e professora do Curso.

## PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Voltando a questão anterior, o corpo docente do Curso tem efetivado esforços para organizar obras que trabalhem mais objetivamente o Ensino de História, razão pela qual lançou-se recentemente uma coletânea com artigos de professores dessa e de outras IES,<sup>8</sup> e estamos em fase de organização de outro número, sendo que este refletirá problemas observados em escolas de ensino fundamental e médio através dos Estágios Curriculares Obrigatórios.

Essas coletâneas procuram cogitar e aferir as produções acadêmicas que contemplam as pesquisas individuais de docentes do curso e de outros profissionais com quem conseguimos dialogar, bem como de egressos pós-graduandos ou pós-graduados, e até mesmo de graduandos, estes últimos, como resultado de projetos desenvolvidos no decorrer dos semestres letivos orientados pelos professores a partir de alguma demanda específica, atendendo assim o que recomenda a LDB:

“[...] promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. (BRASIL, 2017, p.32).

É bem verdade que sem financiamento público essa produção acadêmica fica circunscrita aos esforços individuais, limitando bastante a divulgação e circulação dos trabalhos, no entanto, trata-se de socorrer “uma economia intelectual”<sup>9</sup> em agonia, digamos assim, à qual para não se perder nem ficar totalmente no anonimato, têm-se procurado divulgá-la e preservá-la dessa maneira.

Com efeito, trata-se de sobreviver a uma “troca desigual” ou a um “mercado historiográfico desigual”, parafraseando Ginzburg (1991), quando refletia a propósito do potencial que a Itália possuía de produção historiográfica, contudo, em desvantagem se comparada à tradição francesa, numa perspectiva de indicar novos parâmetros para a escrita da história no século XX, quando considerava “uma extraordinária riqueza” material e imaterial de fontes históricas que esse país possuía quando destacou que: “a Itália inteira pode ser considerada – e tem-no sido – um imenso arquivo.” (GINZBURG, 1991, p. 170).

Por outro lado, busca-se “decolonizar”<sup>10</sup> o conhecimento produzido no Brasil,

8. SILVEIRA, Edvanir Maia; SOUZA, Raimundo Nonato Rodrigues de; LEAL, Tito Barros (Orgs.) História e Ensino – fontes, métodos e temas. Sobral: Edições UVA/SertãoCult, 2018.

9. Referimo-nos a BOURDIEU, Pierre. A Representação Política: Elementos Para Uma Teoria do Campo Político. In: \_\_\_\_\_. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

10. “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. [...], mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça.” (TORRES, 2007; apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

em comparação com os chamados centros de pesquisas, porque embora que circunscrita, essa produção que acontece financiada pelos próprios interessados e talvez lida apenas por eles, cogita reconhecimento em relação à produção historiográfica do país e do mundo. No entanto, em meio a um conhecimento que se encontra colonizado, podemos considerar assim porque segundo Torres:

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno [...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. (TORRES, 2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva é que também foi criada em 2009 a Revista Historiar, revista eletrônica do Curso de História de publicação semestral, à qual possui atualmente a classificação Qualis 3.<sup>11</sup> Este periódico, igualmente objetiva à divulgação das pesquisas de docentes egressos ou não do curso, que atuam na educação básica e superior dessa região, que estão realizando suas pós-graduações ou as realizaram em Fortaleza ou em outros estados brasileiros, e que precisam divulgá-las. Mas sobretudo, objetiva um diálogo interdisciplinar, intercultural e interinstitucional, pois pesquisadores de diversas instituições têm contribuído com seus temas, tendo como referência neste sentido, além das tendências historiográficas refletidas na graduação e na pós-graduação *lato sensu* que mantemos, os preceitos defendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que orienta às escolas a direcionarem seus currículos para uma interlocução entre as áreas de conhecimentos, quando defende citando Nicolescu que “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.” (Nicolescu 2000, p. 17 *apud* BRASIL, 2013, p. 28).

Ainda que estes sejam parâmetros para a educação básica e que colocados dessa forma, não refletem a complexidade paradigmática que representam na prática escolar, não podemos esquecer que um dos principais espaços de experimentação do que se apreende na universidade é a sala de aula da escola básica.

Tais possibilidades podem ser observadas na organização curricular adotada pelo Curso, à qual reflete criticamente às requisições que chegam de profissionais que precisam de base teórica e metodológica para inovarem ou atualizarem suas pesquisas educativas, para assim, relacionarem suas práticas com documentos e espaços de produção cultural que excedam o livro didático e a sala de aula. Outrossim, para lidar com “temas” que “atravessam” o currículo escolar como: “meio ambiente e saúde”; “trabalho e consumo”; “gênero”; “ética”; “pluralidade e educação sexual”; “patrimônio histórico e cultural”; possibilidades que se tornaram pilares de

---

11. A Revista Historiar pode ser encontrada no endereço eletrônico: <<http://www.uvanet.br/historiar/index.php/1/index>>.

uma educação que se pretende democrática e que possa abranger a diversidade interdisciplinar que lhe é inerente.

Nesse sentido, é que adotou-se disciplinas como: “História e Interdisciplinaridade”; “Prática 1 – Educação Patrimonial”; “Prática II – Museologia”; “Estágio Supervisionado I – Ação Educativa em Museus”; “Prática III – Oficina de Instrumentos Didáticos”; “Estágio supervisionado II – Ação Educativa em Arquivos”; “Prática IV – História e Novas Tecnologias”; e como optativas: “História oral e memória”, “Cultura e cidade”; “História e Patrimônio Industrial”, “História e Literatura”, “História e Gênero”.

Importante esclarecer que nossa proposta curricular está em fase de aperfeiçoamento, como devem estar todos os cursos de História pós LDB/1996, sendo que, as reformas curriculares acontecem a cada 4 anos, proporcionando autoavaliação e autorreflexão crítica sobre a conjuntura educacional e historiográfica, em consonância também com o princípio defendido pela Associação Nacional de História (ANPUH) no que respeita “[...] a formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino-pesquisa-extensão é fundamental neste processo, o que, por sua vez, incide diretamente na necessária indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado.”<sup>12</sup>

Voltando à produção historiográfica dos docentes e egressos do Curso, ela pode ser percebida não apenas nas coleções já assinaladas ou no periódico, mas também na produção de livros didáticos, os quais sistematizam uma interpretação da história local até então dispersa nas obras de memorialistas, por sua vez, atendendo as demandas de muitas prefeituras dessa região.<sup>13</sup> Neste sentido, citamos o último lançamento ocorrido no Centro de Ciências Humanas em 2017 do livro didático: “Historiando Camocim\_ Componente Curricular: História Local” – organizado pelos professores: Carlos Augusto Pereira dos Santos (doutor em História-UFPE e docente do Curso), e Gleiciane Freitas (Mestre em História - UECE e professora da Educação básica do município de Cruz-CE.), ambos egressos do Curso de História.

Tendo em vista essas produções e outras vindouras, passamos a orientar nossas pesquisas de iniciação científica, de iniciação à docência, de conclusão de Curso e outras de iniciativa individual ou coletivas, em eixos temáticos que respondem a essas requisições e que estão por sua vez, em interlocução com paradigmas historiográficos aceitos pela comunidade acadêmica do Brasil e do mundo. Dessa maneira, guiamo-nos pelas seguintes linhas de pesquisas: 1. Ensino de História, Cultura Escolar e Políticas Educacionais; 2. Cultura, Memória e Linguagens; 3. História e Gêneros; 4. Cidade, Cultura e Poder, às quais orientam

12. HISTÓRIA, Associação Nacional de. Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=19](http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=19)>. Acesso em 17 mar. 2019.

13. Está no prelo um livro de História do município de Uruoca sob a autoria dos professores Carlos A. P. dos Santos, Raimundo Nonato R. de Souza e José Osmar Fonteles, conforme demanda da Prefeitura Municipal.

os seguintes grupos de Estudos e Pesquisas: 1. Educação, Política e Ensino de História (GEPEN); 2. História, Cidade e Outras Artes; 3. História Oral e Memória; 4. História Social e Memória; 5. História e Cultura Política; 6. Grupo de Estudos em Residualidade Antigo-Medieval (GERAM); 7 - Cidade, Cultura e Poder.

## ARQUIVOS E LABORATÓRIOS

No que concerne ao compromisso com a reconstituição e preservação da memória histórica, empregamos algumas diligências neste sentido, porquanto, criamos o **Núcleo de Estudos e Documentação Histórica – NEDHIS** em 2001; e o **Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH)** inaugurado em 2010.

O NEDHIS tem como escopo a preservação do patrimônio documental brasileiro, objetivando às pesquisas na área de Ciências Humanas e afins e como consequência, a constituição da escrita da História do Brasil, enquanto incentiva e apoia a produção historiográfica em Sobral e em municípios circunvizinhos. Com efeito, tem sido uma das portas de diálogo intercultural, interdisciplinar e interinstitucional do Curso. Em 2010, o Núcleo recebeu um reforço com a aprovação do **Programa de Educação Tutorial (PET) História 2010** com apoio financeiro do Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Superior e Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (MEC/SESU/DIFES), neste caso, tendo como Área Temática a Catalogação e Preservação de Documentos. Desse modo, o PET atua vinculado ao NEDHIS, ocupando as mesmas instalações e desenvolvendo atividades diárias no acervo.

O Nedhis possui um acervo composto de documentos diversos textuais e iconográficos (fotografias, ilustrações) doados por órgãos públicos e privados datados do século XVIII até o presente. Destacamos Livros Eclesiásticos; documentos de Prefeituras e Câmaras Legislativas Municipais (Sobral e região); do Judiciário e Extrajudiciário (Cartórios); documentos da UVA e de proeminentes dessa cidade e região, que se somam a periódicos Jornais e revistas nacionais e internacionais, compreendendo como já assinalado, “um recorte temporal do século XVIII aos dias atuais.”<sup>14</sup> Seu atendimento abrange ainda prestar consultoria e assessoria na área de preservação de documentos com realização de cursos e oficinas; implantação de arquivos; identificação, conservação e organização de acervos. Bem como conscientizar a sociedade da importância da memória social e das formas de expressividade documental. Deste modo, alguns encontros já foram promovidos: I Seminário PET História-UVA – História e Documento (2011); II

14. SANTOS, Carlos Augusto Pereira dos. (Org.). Um Pet no Sertão: resumo sobre a trajetória e produção do Grupo PET história da UVA 2010-2012. Sobral: Edições UVA, 2013.

Seminário PET– Arquivo e Patrimônio (2012); III Seminário PET– História e Ensino de História (2013); XII Semana de História/ IV Seminário PET– Guerra e Paz no Mundo Contemporâneo(2014); XIII Semana de História/V Seminário PET – Estudar, Saber, Conhecer: a Licenciatura em História e os desafios da formação(2015) e o VI Seminário PET – Repensando o arquivo: patrimônio cultural e pesquisa.

Já o LEAH objetiva pesquisas no campo da memória da educação, das políticas educacionais, da cultura escolar e do ensino e aprendizagem de História, tendo como eixo: **Continuidades e Descontinuidades das Políticas Educacionais, da Cultura Escolar e do Ensino de História**. Seu acervo se constitui de livros didáticos das diferentes épocas e outros documentos importantes relacionados com proposições sobre educação, inclusive, produções de estudantes e professores do Curso de História como jogos, relatórios de pesquisas, projetos de “ações educativas” e de “intervenção educacional”.

Estes últimos indicam intervenção no tempo escolar, ou seja, são proposições decorrentes dos Estágios Supervisionados Obrigatórios que são realizados em escolas básicas de Sobral e região, oportunidade em que os estagiários são incentivados a pesquisarem um problema educacional e alvitarem uma solução. Essa ação tem atualizado as demandas educacionais e sociais por constatarem também as dificuldades que as escolas públicas enfrentam em relação à diversidade social e cultural dos estudantes. Proporciona que os futuros professores apreendam a escola e seu trabalho educativo como um organismo temporal não linear, em alteração, portanto. Bem como, colabora para ampliar o diálogo interinstitucional à medida que as gestões escolares aceitam as proposições dos estagiários como críticas necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho educativo realizado, por indicarem necessidade de alterações curriculares e ao mesmo tempo, necessidade de formação continuada dos professores.

O LEAH objetiva ainda promover debates que coloquem em pauta essas demandas que chegam das escolas. Entre os mais importantes, pelo diálogo interinstitucional e interdisciplinar, citamos: uma mesa sobre “Políticas de Ingresso e Permanência de Afro-brasileiros e Afrodescendentes na Escola e Universidade: Racismos e Preconceitos”, outra a respeito de Política de Educação a Distância e Outras Contemporaneidades Governamentais, uma a respeito de “Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se efetiva nas Escolas de Sobral e Região.

Nesse sentido, o LEAH tem buscado dialogar com as escolas e instituições outras situadas no Ceará e em outros estados, para promover debates que reflitam as necessidades das comunidades escolar e universitária, considerando as demandas que nos chegam das escolas, sobretudo através dos Estágios Supervisionados.

As parcerias interinstitucionais, interculturais e interdisciplinares<sup>15</sup> também acontecem com as ações educativas em museus e educação patrimonial. Trata-se de um evento que ocorre semestralmente através da disciplina de Museologia, reunindo a cada edição entre 17 e 22 grupos que apresentam pequenos núcleos expositivos de temas de livre escolha, os quais os estudantes são levados a elaborar ao longo de um ano e que correspondem aos trabalhos expostos. Hoje em sua 17ª edição, resulta da avaliação conjunta de que a ação formativa deve sair dos muros restritos da academia e que, o esforço empregado na apresentação de trabalhos em equipe ao final de cada semestre merece a visita e observação públicas. Já a disciplina de Educação Patrimonial por sua vez, apresenta um produto distinto: objetiva a produção de documentários que formam um rico acervo audiovisual sobre a região, o que se pode compreender como Patrimônio identitário para as várias comunidades e locais do perímetro de influência da IES. Desde 2012 foram produzidos mais de cem desses curtas que estão sendo selecionados para serem incorporados ao acervo do LEAH. Atividades desta natureza são pautadas no princípio de que a educação deve se apropriar das linguagens sociais e dos meios de comunicação de modo dinâmico, e levar o conhecimento da forma mais naturalizada e acessível possível.

No que se refere as produções do campo da memória visual, audiovisual e oral, as quais têm sido convertidas em documentos (entrevistas orais e audiovisuais e fotografias) e em documentários audiovisuais<sup>16</sup>, acontecem em parceria com o Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME), vinculado ao Curso de Ciências Sociais que acolhe e apoia a arte da criação de memória oral, visual e audiovisual realizada por docentes e discentes do Curso de História e de outros cursos da UVA. O Labome colabora não apenas com sua condição técnica: equipamentos, transcrições e arquivamento, como também com a divulgação através do VISUALIDADES, “um programa de extensão que envolve atividades de formação e divulgação científica de trabalhos de pesquisas que expressam com suporte visual os seus resultados.”<sup>17</sup>

---

15. A primeira foi: Múltiplos olhares sobre a cidade e o urbano: Sobral e região em foco, publicado em 2010. A segunda, SANTANA, Antonia Neide Costa; FERREIRA, Diocleide Lima; SILVEIRA, Edvanir Maia da (Orgs.) Espaço, Cultura e Memória: integrando visões da cidade. 1 ed. E-book. Fortaleza: Eduece, 2016. O grupo reúne pesquisadores dos cursos de Ciências Sociais, História e Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), desenvolvendo trabalho em parceria com laboratórios e núcleos de pesquisa vinculados a esses cursos da UVA e também à Universidade Estadual do Ceará (UECE).

16. Vídeos produzidos pelo curso de História: A vida entre tecidos, fios e nós (2011); Sou mulher; A música fala por eles (2015); Eu quero ver (2016); Nosso suor sagrado(2014). [www.plataforma.vimeo](http://www.plataforma.vimeo)

17. Visualidades: apresentação. Disponível em: <[http://www.uvanet.br/hotsite\\_visualidades/](http://www.uvanet.br/hotsite_visualidades/)>. Acesso em 13 mar. 2019.



## PROGRAMAS E BOLSAS

Outra experiência que repercute o esforço que se tem realizado objetivando o aperfeiçoamento dos formandos em suas relações interculturais e interinstitucionais são os **programas de iniciação científica e de iniciação à docência** promovidos pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando é importante salientar nossa participação nesses programas que qualificam o trabalho educativo tanto de egressos em exercício de suas funções (PIBID e Residência Pedagógica), como de nosso corpo discente, e por sua vez, de nosso corpo docente. Dentre estes projetos que potencializam os estudos da graduação regular, citamos os mais expressivos: o Programa de Educação Tutorial (PET), já referido acima, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aprovado em 2012 com o Subprojeto: “História, Ensino e Valores” o qual atuou em diferentes escolas por cinco anos consecutivos, e o mais recente Programa Institucional de Residência Pedagógica CAPES/2018 com o Subprojeto: “Leitura Histórica e Crítica das Palavras” o qual envolve 24 estudantes (residentes), 3 preceptores, professores da escola básica, e um professor orientador.

Esses projetos são de grande relevância para o Curso em razão da quantidade de bolsas que oferecem e por contemplarem também professores egressos do curso, mas especialmente, por oportunizarem trabalhar ensino, pesquisa e extensão. Assim, esses programas colocam alunos e professores em campo perscrutando o ensino-aprendizagem, a aplicação das políticas educacionais, a relação da escola com a sociedade, as maneiras de como os problemas sociais são tratados nesse espaço, e, ainda oportunizam com suas “propostas de intervenção”, uma extensão de nossos trabalhos, aplicando a teoria à prática, e neste sentido, em uma perspectiva mesmo otimista, oportunizam o protagonismo dos futuros professores na renovação da educação básica, sendo que, em menor escala, este último exercício, já é realizado nos estágios obrigatórios com as ações educativas e de intervenção acima assinaladas.

## A EMERGÊNCIA DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Não obstante, para uma formação em nível de pós-graduação, o curso de História, em parceria com a Pró-Reitoria de Educação Continuada – UVA tem ofertado desde 2007 cursos de especialização (*lato sensu*) que alternam, ora em História do Brasil, ora em Ensino de História do Ceará, ora em Teoria e Metodologia da História, atendendo a pleitos que nos chegam dos egressos e de outros profissionais.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Conforme uma demanda espontânea que surge entre uma oferta e outra, o Curso de História tem asse-

No entanto, as investigações que temos concretizado através dos Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios como o (PIBID e o Programa de Residência pedagógica), os quais contemplam escolas de Ensino Fundamental e Médio situadas nesse território, revelam um corpo docente de Especialistas em História do Brasil, Ensino de História do Ceará ou Teoria e Metodologia da História, ou na área pedagógica, quando se destaca o curso de psicopedagogia ofertado nessa IES e em outras instituições que atuam no setor educacional privado. Também, observa-se uns poucos com formação *stricto sensu*, majoritariamente com título de mestre, mas nota-se alguns doutores. Porém, entre os especialistas, grande parte já conseguiu efetivar mais de uma formação *lato sensu*, denotando, pode-se concluir, a necessidade de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em História.

Um caso emblemático é o de uma professora<sup>19</sup> que entrevistamos para uma atividade do Programa de Residência Pedagógica em História, à qual conseguiu realizar nos seus 20 anos de carreira: três especializações, uma na área de História, outra em Pedagogia, outra em Filosofia, sendo que concluiu licenciatura em História e em Pedagogia.

Importante lembrar que, os mestres e doutores encontrados atuando na escola básica e no próprio Curso de História (afinal, metade do corpo docente graduou-se pelo curso) deslocaram-se para Fortaleza, submetendo seus projetos aos programas de Pós-Graduação em História Social ou em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); aos programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ou os submetem a outros programas de pós-graduação de outros centros do Nordeste como Recife, Teresina, João Pessoa, Natal. Mas igualmente temos egressos que concluíram na Federal Fluminense (UFF), na Federal do Rio de Janeiro UFRJ), na Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS), na Federal de Minas Gerais (UFMG), na Federal de Uberlândia (UFU), na Federal de Mato Grosso, na Pontifícia Católica de São Paulo (PUC), na Estadual de Campinas (UNICAMP), entre outras IES. Em 2019 mais dois egressos estão se deslocando para realizarem mestrado e doutorado em História. O primeiro na Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o segundo, na Federal de Pernambuco (UFPE).

Não precisamos enfatizar que essas possibilidades têm colaborado com a migração de muitos desses profissionais para atuarem em outros municípios do Estado do Ceará e de outros estados brasileiros.

---

gurado três cursos formadores de especialistas (*lato sensu*) conforme inventário da Pró-reitora de Educação Continuada, isso ocorre desde 2007 quando o curso iniciou-se nesse processo de formação continuada, não publica. 124 professores já realizaram pós-graduação em um ou em outro curso. Pró-Reitoria de educação continuada-uva. Quantitativo de Alunos que Concluíram Especialização em História. Sobral, jan. 2018, p. 1.

19. Professora de Ensino Médio de uma das escolas “núcleo” do Subprojeto de História do Programa de Residência Pedagógica CAPES/UVA, escola situada no município de Sobral. Como o objetivo da entrevista não foi compor este escopo, fizemos a opção de não divulgar o nome da professora nesta referência. Entrevista realizada em dez. 2018. Entrevistador: Maria Antonia Veiga Adrião.

Michael Young<sup>20</sup> em artigo publicado no Brasil em 2007, crítico inglês de uma educação e de um currículo “instrumentalistas”, perguntava: “para que servem as escolas?”, quando refletia sobre as tensões políticas e educacionais que permeiam o currículo escolar inglês, oportunidade em que assinalou que o currículo representa interesses econômicos e sociais, e assim, é para ser percebido como campo de disputas políticas, sociais e educacionais. Estas são questões já debatidas por especialistas brasileiros, porque servem portanto, a resolução dos problemas percebidos na aplicação curricular brasileira que antes de tudo, responde a interesses econômicos dominantes, e pode ser percebido na proposta da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/1996) e nos desdobramentos que a seguiram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Não obstante, circunstâncias que foram notadas igualmente na mais recente publicação curricular brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PEREIRA; RODRIGUES, 2018) e no uso político discricionário que foi feito de seus parâmetros iniciais, porque passou por algumas versões até ser publicada, sendo que cada variante representou, pode-se dizer, uma fase política do estado brasileiro, ou uma fase política governamental.

Voltando a Young e a questão colocada: “pra que servem as escolas?”, respondemos com outra interrogação: para que servem as escolas de pós-graduação, ou, os programas de pós-graduação? E respondendo com esse autor “[...] se pretendemos conferir qualquer significado sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, precisamos fazer do conhecimento nossa preocupação central [...]” (YOUNG, 2011, p. 396).

Para tratar a educação continuada como preocupação central nessa região, será preciso diminuir o ônus da formação para os professores moradores desse território que concluem uma graduação e uma especialização, ao que deixam dito, fariam em seguida um mestrado e até um doutorado, todavia, o esforço que esses docentes lotados na escola básica precisam fazer para alcançar tais propósitos, beira a desumanização, iniciando pelo enfrentamento burocrático para o afastamento de suas funções. Seguido pelo seu desenraizamento temporário. Um programa de pós-graduação em História na UVA colaboraria com esses desígnios, bem como, estimularia essa universidade e por sua vez, o Curso de História a ampliarem esforços no sentido de se fazerem segundo o Art. 43 da LDB sobre “A educação superior” e sua finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

---

20. YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf3>>. Acesso em fev. 2019.

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...]

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2017, p.32-33).

Deste modo, para fortalecer esse quadro de docentes da escola básica, e para ampliar o diálogo interinstitucional, e em conformidade com as obrigações políticas, pedagógicas e sociais dessa IES, e por consequência, do Curso de História, é que nos candidatamos a aderir ao Mestrado Profissional em Ensino de História ofertado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.<sup>21</sup>

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal do. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 09 fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A Representação Política: Elementos Para Uma Teoria do Campo Político*. In: \_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GINZBURG, Carlo. *O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico*. In: \_\_\_\_\_. *A Micro-História e outros ensaios*. Trad. Ayala Monteiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. 169-178.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. *BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, n.107, P. 1-18, 3 de set. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com/url?q=https%3A%2F%2Fepaa.asu.edu%2F%2Fjournals%2Farticle%2Fview%2F3494%2F2119&sa=D&sntz=1&usq=AFQjCNEe8bfTB3FqGCHfCWPHU9BRa2N4w>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas*. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf3>>. Acesso em fev. 2019.

21. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). Liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. ProfHistória. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em fev. 2019.

## A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

*Data de aceite: 27/03/2020*

**Vania Marques Cardoso**

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

<http://lattes.cnpq.br/8669341825214962>

**Renata Regina Souza**

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

**Rafaela Saraiva**

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

**RESUMO:** As estudantes de pedagogia inseridas no projeto de iniciação científica “Gestão da Formação e do Trabalho: identidades profissionais e questões geracionais contemporâneas”, coordenado pela Dr.<sup>a</sup> Rosemary Roggero da UNINOVE – SP, cujas experiências em contato com a vida profissional futura no contexto escolar colocaram a problemática: O que marca a identidade do pedagogo na escola? E, dentro da qual questionaram: como se dão as relações entre os vários profissionais pedagogos da escola? Como a rivalidade e a hierarquia estão presentes na construção das suas identidades? A problemática desembocou nesta pesquisa exploratória, cujo objeto são as relações entre formação e trabalho dos pedagogos na escola; objetivou obter um leque

de respostas significativas e apontar caminhos aprofundamento da pesquisa. Realizou-se o levantamento de dados com pedagogos na área da educação de uma instituição escolar pública da zona metropolitana de São Paulo, com mais de 5 anos de tempo em atuação como pedagogo na função que exerce no momento, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, transcritas na íntegra e realizada análise do seu conteúdo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Trabalho. Pedagogia. Rivalidade. Hierarquia.

### THE PEDAGOGUE ACTIVITY AT SCHOOL: POSSIBILITIES A RESEARCH EXPERIENCE IN SCIENTIFIC INITIATION

**ABSTRACT:** The students of pedagogy inserted in the project of scientific initiation “Management of the Training and the Work: professional identities and contemporary generational questions”, coordinated by Dr. Rosemary Roggero of UNINOVE - SP, whose experiences in contact with the future professional life in the school context put the problem: What marks the identity of the pedagogue in school? And, within which they questioned: how do the relationships between the various pedagogical professionals of the school take place? How are rivalry and

hierarchy present in the construction of their identities? The problematic resulted in this exploratory research, whose object is the relations between training and work of the pedagogues in the school; aimed to obtain a range of meaningful answers and point out ways of deepening the research. Data collection was carried out with pedagogues in the area of education of a public-school institution in the metropolitan area of São Paulo, with more than 5 years of time as a pedagogue in the role it currently performs, using semi-structured interviews, transcribed in full and performed analysis of its content.

**KEYWORDS:** Training. Job. Pedagogy. Rivalry. Hierarchy.

## APRESENTAÇÃO

Este projeto de Iniciação Científica (I.C.) orientado por uma doutoranda do mesmo programa<sup>1</sup> envolve olhar as relações entre formação e trabalho na contemporaneidade em torno das identidades profissionais do pedagogo possíveis no modelo capitalista. Representou um momento que permitiu às estudantes a inserção no contexto no ambiente acadêmico da pós-graduação *strito sensu*, uma preparação para dar novos passos no desenvolvimento acadêmico.

Rafaela assumiu o projeto no segundo semestre de 2016 e aprofundar conceitos dentro do escopo da teoria crítica tem despertado sua curiosidade e estímulo para continuar seus estudos. Renata decidiu fazer a Iniciação Científica já no primeiro semestre de 2016 e a partir do segundo semestre, em conjunto com Rafaela, levou a presente pesquisa adiante, visando desvendar as relações profissionais entre pedagogos na escola. A coorientadora é doutoranda no grupo de pesquisa da professora Doutora Rose Roggero e, seguindo sua orientação, acompanha a Iniciação Científica de ambas alunas.

Envolvidas na presente pesquisa tiveram oportunidade de aprofundar conhecimentos, conhecer pesquisadores, avançar na absorção da linguagem acadêmica; estimular a curiosidade e o gosto pela pesquisa, para a coorientadora representou uma experiência de orientação de uma pequena pesquisa que desvela elementos das relações pessoais e interpessoais dentro do ambiente escolar, um dos quais as alunas poderão atuar profissionalmente.

## INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que carrega experiências diversas em diferentes papéis ao longo dos anos, ser aluno, estar num grupo específico de alunos, em vários níveis, em contextos sociais e históricos específicos. Quem opta por estudar

1. Vania Marques Cardoso é mestre e doutora, naquela período doutoranda no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UNINOVE - SP

Pedagogia exercerá, na escola, outros papéis durante o curso: observador crítico, estagiário, etc., além dos que se apresentam como opções individuais: trabalhar como auxiliar de classe, participar em projetos religiosos, atuar em cursos livres, compor o movimento estudantil, grupo de jovens, entre outros.

Próximos da realidade escolar, tais papéis deixam impressões e, em meio a essas impressões, as pesquisadoras em formação neste projeto de Iniciação Científica, demonstraram um incômodo ao pensar na atuação dos profissionais pedagogos na escola e nas relações que estabelecem entre si, tanto em funções idênticas quanto em diferenciadas, identificando, a priori, marcas de rivalidade e hierarquia; essa percepção foi corroborada pela pesquisadora em educação que orientou o trabalho, dando origem ao objeto de pesquisa: rivalidade e hierarquia nas relações dos pedagogos que atuam na escola.

Os frequentes encontros orientados que iniciaram as alunas no universo da Teoria Crítica permitiram reforçar essa constatação, identificar o quanto a formação do pedagogo é frágil, na medida em que a abrangência do curso de Pedagogia abre possibilidades de atuação profissional, para as quais nem sempre consegue dar suporte formativo real, discutiu-se as funções de pedagogo na escola desde a direção escolar até, e principalmente, a ação de sala de aula nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em interação no espaço escolar, uma identidade difusa, marcada pela rivalidade e hierarquia como categorias passíveis de análise, pelas quais esta pesquisa optou.

Inicialmente se descreve a pesquisa e seu referencial de base, a metodologia e os instrumentos de levantamento e análise de dados, para em seguida, apresentar os resultados e fazer considerações.

## A PESQUISA

Para situar o objeto, a partir de pesquisas recentes, recorreu-se ao trabalho de duas doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação UNINOVE-SP 2016 que compõe o grupo de pesquisa coordenado pela Doutora Rose Roggero: Aline Sarmento Coura Rocha, com dissertação defendida em 2014 na própria instituição e Lucilene Schunck Costa Pisaneschi que defendeu sua dissertação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 2008, publicada em livro em 2010.

A primeira aborda o tema da identidade do pedagogo, com foco na relação entre formação e trabalho. Baseada na Teoria Crítica, a autora assume que o indivíduo se forma no amálgama indissociável entre cultura, formação e identidade que conduz a existência histórica do homem, portanto, a identidade profissional

é também inseparável da formação e das relações sociais de trabalho. Ressalta que, como a sociedade contemporânea a cultura capitalista adapta o indivíduo, no curso de Pedagogia permanece a pseudoformação, Formação dissociada de seus propósitos libertadores, sendo considerada um fim em si mesmo ou reduzida à mera adaptação – ADORNO e, embora o curso se proponha a formar gestores e pesquisadores da área educacional, sobrevaloriza a identidade de professor dos primeiros anos de escolaridade, especialmente a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de 2006 que simplificou o curso e o fragmentou.

A segunda autora aponta como as relações de poder se apresentaram nas referidas diretrizes, resultantes do embate entre a resistência dos setores ligados à pesquisa educacional que viam nos Institutos Superiores de Educação uma ameaça aos cursos acadêmicos e a exigência do curso superior para o exercício do magistério, instituindo-se que à Licenciatura em Pedagogia cabe formar um modelo ideal de docente dos primeiros anos de escolaridade, com implicações negativas para a escola básica que, segundo a autora, recebe professores com formação fragilizada e identidade com baixa percepção da realidade escolar.

Para interpretar o cruzamento dessas reflexões, utilizou-se como referência o texto de Adorno (1995) que discute os tabus acerca do magistério, que os define como representações inconscientes ou pré-conscientes da sociedade sobre o magistério, que orientam as suas relações com a escola e os professores.

Ao relacionar-se a simplificação da Licenciatura de Pedagogia, possível visualizar, em cada tabu, elementos das relações hierárquicas e de rivalidade percebidas na escola, como se expõe na tabela a seguir:

TABUS	RELAÇÕES DE HIERARQUIA	RELAÇÕES DE RIVALIDADE
ESCRAVO	Submisso e desvalorizado historicamente. Quem ensina apenas o que mandam. Aquele que ocupa um nível mais alto na hierarquia porque tem mais conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, desprezado hierarquicamente pela incapacidade de se impor.	Profissional que escolheu profissão por falta de alternativa, sem prestígio profissional, por isso esse prestígio é projetado em competitividade e busca permanente de espaço profissional.
MONGE, ESCRIBA, ESCRIVÃO	Encarregado de inculcar nas novas gerações uma nova forma de ver o mundo, de apreendê-lo e de se comportar, numa nobre e estéril missão civilizadora que nega o corpo e a sexualidade. Motivo de sentimentos ambivalentes podendo usufruir de honraria e de sacrifício.	Apegado à cultura letrada, às coisas do espírito, mas sem o valor dos demais altos funcionários públicos, porque só podem exercer seu poder sobre seres imaturos, as crianças. Com privilégios diferenciados em relação ao valor atribuído às disciplinas, ao nível ou modalidade de ensino onde atuam.



CARRASCO	<p>Sujeito de ressentimento em relação à aos homens de estudo e ao “espírito” mantido pelos que só sabem agir com a força.</p> <p>Sobre quem pesa a expectativa de ser castrador dos alunos e compará-los, utilizando a força, mesmo depois da extinção da força física na escola, reproduz relações de poder na instituição escolar.</p>	<p>Foco de ressentimento dirigido ao lugar ocupado disciplinador que ocupa, mesmo que sem força física a partir da Modernidade.</p> <p>Aquele que sofre aversão de crianças e jovens contra a educação escolar e o corpo docente que a constitui pela castração e competitividade estimulada entre os alunos e, antagonicamente, pelo uso de menos força que o esperado.</p>
INFANTE	<p>Ao mesmo tempo, respeitado e admirado pela independência do espírito, adaptado e que faz tudo para manter as coisas como estão.</p> <p>Colocado como responsável pela criação de um ambiente infantilizado na escola.</p> <p>Controlado pelas administrações escolares, que impedem o seu trabalho científico, desconfiados das possibilidades de seus avanços que podem avançar.</p> <p>Aquele que se fecha na instituição escolar sem referências ao mundo externo, criando um mundo ilusório.</p>	<p>Aquele que falseia conteúdos, iludindo os alunos sobre sua importância para a vida competitiva. Quem minimiza e pasteuriza os conceitos para adaptá-los aos alunos.</p> <p>Igualado às crianças, devendo também habitar o mundo fantástico delas, de sonhos, de quimeras, mas sem perder de vista o mundo real.</p> <p>O que oscila entre ser criança e ser adulto, na gestão da sua relação com os outros profissionais, gerando relações imaturas de intriga, desavenças, desvalorização do outro, agressividade etc.</p>
GUERREIRO MEDIEVAL	<p>Sem poder atribuído de profissional liberal.</p> <p>Baixo prestígio, parodia ao poder verdadeiro, incapaz de regrad a vida das crianças, arrancá-las do espontaneísmo.</p>	<p>Figura débil cultural e sociologicamente.</p> <p>Aquele que deveria se apresentar às crianças como modelo de homem civilizado, forte como o guerreiro medieval, porém mutilado de poder e sexualidade, se converte em objeto erótico, mas mantém-se com virtude moral.</p>

TABELA 1 – Tabela construída em atividade da Iniciação Científica pelas estudantes participantes

Foi esse arcabouço teórico que fundamentou a problematização que colocou como problemas principais: O que marca a identidade do pedagogo na escola? E, dentro da qual questionaram: como se dão as relações entre os vários profissionais pedagogos da escola? Como a rivalidade e a hierarquia estão presentes na construção das suas identidades?

## METODOLOGIA

Sendo uma pesquisa exploratória que levanta aspectos passíveis de aprofundamento para pesquisas posteriores, optou-se por uma metodologia que permitisse analisar os conteúdos presentes nos discursos dos profissionais pedagogos e, escolheu-se um grupo de pedagogos, com mais de 5 anos de tempo em atuação na função que exerce no momento, numa instituição escolar pública da região metropolitana de São Paulo.

As entrevistas semiestruturadas permitiram aos entrevistados fornecer sua opinião de forma livre, seguindo um roteiro baseado nas duas categorias elencadas a partir da exploração da experiência e da abordagem teórica que revela a falta de articulação entre a formação em pedagogia e o exercício da profissão na escola, com viés da Teoria Crítica.

O roteiro, apresentado na Tabela 2, permitiu recolher percepções dos profissionais em exercício nas diferentes profissões dentro de uma escola pública na periferia da grande São Paulo e observar a construção de relações cotidianas mais ou menos hierarquizadas e rivais.

OBJETIVO	QUESTÃO
Identificar as principais motivações para a profissão de pedagogo na escola, sondando elementos da sua identidade .	Que motivos o(a) levaram a escolher ser pedagogo?
Desvendar a relação do processo de formação do pedagogo , identificando fatores que o motivaram a seguir essa carreira .	Qual a trajetória que percorreu nas atividades possíveis para o pedagogo na escola?
Localizar , do ponto de vista de cada sujeito , as diferentes possibilidades de atuar como pedagogo na escola	Como você caracteriza cada função de pedagogo na escola?
Verificar o olhar de cada sujeito sobre o seu processo formativo, em função das prioridades que escolheu e de estrutura de sua personalidade.	Qual a contribuição que o curso de Pedagogia trouxe para cada uma das atividades que desenvolveu?
Levantar a percepção do profissional sobre o clima organizacional , visando apontar como nele se manifesta a hierarquia .	Como percebe o clima organizacional da escola em torno da atividade de pedagogo que exerce?
Destacar como os sujeitos percebem as relações profissionais , explorando a rivalidade entre as várias atuações do pedagogo na escola.	Como percebe as relações entre os profissionais nas diferentes atuações do pedagogo?
Descobrir as problemáticas que atingem os sujeitos nas várias funções de pedagogo na escola.	Quais os fatores que, para você, interferem nas relações de trabalho entre as várias atividades do Pedagogo na escola?

TABELA 2 – Roteiro de Entrevista

Esse roteiro, de extrema importância para aumentar a segurança das pesquisadoras iniciantes carregou perguntas com abrangência suficiente para englobar todas as áreas de atuação dos pedagogos na escola (professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) e, no momento das entrevistas, possibilitou adequar as questões aos discursos que foram surgiram.

As entrevistas ocorreram em dois momentos, uma coletiva para os professores e a vice-diretora e duas individuais, com a diretora e a coordenadora pedagógica. Entrevistar foi uma experiência, gratificante, trouxe a inserção das estudantes, destacando o potencial dessa técnica para o levantamento de dados, aumentando a sensibilidade para perguntar, observar, ler além das falas.

Transcrever as entrevistas facilitou intuir os conteúdos, ouvi-los

detalhadamente, somando às impressões causadas ao entrevistar a percepção do transcrito, que realizado como um terceiro momento da entrevista, necessita ser feito pelo próprio pesquisador que:

[...] se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados [...] vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. (MANZINI, 2016, p. 3)

Esse novo olhar, para transcrever fielmente o que foi dito e aquilo que não se pôde ouvir exigiu ouvir várias vezes, como Manzini (2016) indicou. Exercício, formativo para as estudantes., permitiu assumir “[...] a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983, p. 84 apud MANZINI, 2016, p. 4) permitiu destacar as pausas para pensar, a entonação da voz que confirma ou nega o declarado, as interrupções e vícios de linguagem, demonstrando nos entrevistados um cuidado para não emitir juízos de valor.

Assim, transcrever ampliou a compreensão do que foi dito, destacando discursos que ficaram despercebidos e reforçando as categorias em análise. Entrando no campo analítico indicado por Bardin (2000, apud MANZINI, 2016, p. 4) como pré-análise, o conjunto dos textos transcritos organizou os conteúdos a analisar, descartá-los, manter o foco no que foi ouvido para observar as entrelinhas das falas. Transcritas, as entrevistas foram lidas e analisadas numa tabela que cruzou as duas categorias anunciadas entre polos, hierarquia e rivalidade, separados entre formação e trabalho, para facilitar o foco.

## RESULTADOS

Focada nas categorias hierarquia e rivalidade dentro do ambiente escolar, e como influenciam os profissionais na escola, a pesquisa indicou que ouvir a percepção docente é fundamental para a compreensão dessa identidade do pedagogo na relação formação e trabalho que, exercendo diferentes funções, compõem um todo provisório que interfere no cotidiano escolar.

A diretora manifestou que a construção de sua identidade como pedagoga na direção foi inicialmente marcada pela aversão dos professores com quem atuava anteriormente, tendo em vista que a primeira escola que dirigiu foi a mesma na qual lecionava e em situação de sindicância:

Assim os colegas, que eram colegas meus, professores, de repente eu estava em outra posição... elas [colegas professoras] acham que você mudou, e não é, é que as cobranças, as responsabilidades são outras, né?

Por isso, percebeu a força do papel hierárquico embutido na nova posição profissional, de modo a identificar a hierarquia como parte da direção, indicando

que o diretor acaba por reproduzir a vigilância, também hierárquica, do município, fazendo-a incorporar a delegação de poder ao diretor mais como um peso que, especialmente na sua situação inicial na função, gerou resistência às novas atribuições:

A cobrança é muito grande né? [...] eu ainda peguei uma sindicância, peguei uma situação bem complicada né? Aí, foi até meio traumático por que... eu peguei uma situação muito ...

Como colega eu entendia muita coisa, mas como diretora eu tinha que cobrar...

[...] eu peguei uma sindicância...então os professores estavam todos assim [sinal de distanciamento].

A profissional afirmou que se deslocar de um papel com o qual já estava identificada, o de professora, para um novo, que, segundo a entrevistada exige um trabalho mais teórico, para o qual ainda não se sentia preparada, a faz atribuir ao tempo, ao exercício cotidiano da direção essa preparação e relatar esse processo como espontâneo:

Você vai ficar um tempo estagiando como diretora e aí você vai ser diretora. [...] eu acho que na vida é tudo assim, você aprende na marra, é e aí teve erros e acertos, aquilo que acerta você continua e aquilo que você erra (rindo), você nunca mais faz!

Eu só me senti diretora mesmo no ano seguinte, quando eu peguei uma escola totalmente neutra e daí eu assumi como diretora mesmo.

As suas falas denotaram que as dificuldades iniciais fortaleceram a sua profissionalidade como diretora, mas a identidade de professora subsiste como recurso para a direção. O exercício do poder, ora negado, ora confirmado no todo da sua fala, a coloca numa situação mais orientadora para os professores, para os pais e a comunidade, com a qual mantém uma relação equilibrada, mas guarda certa distância:

Dormi professora e acordei diretora, mas assim as coisas foram acontecendo, foram acontecendo as coisas na minha vida profissional de uma forma bem tranquila assim, foi acontecendo, foi muito bom. Não fiquei assim “Eu quero ser diretora, meu sonho!”, foi acontecendo.

Eu acho que nós somos um grupo né?

Tem que estar bem entrosado né?

Não, eu gosto desse.... Dessa relação, eu não me sinto assim, é chefe ou eu estou mandando...

O discurso também indicou que, embora se realize no exercício da direção escolar, há dificuldades como as exigências administrativas, as relações com o grupo que nem sempre representam o ideal, com a comunidade que geram uma

## **intensificação de tarefas:**

[...], mas assim, eu gosto, eu gosto. Não me arrependo não, mas vou te dizer não é fácil não, para mim.

[...] você tem que ser ali o mais profissional possível, mas você não deixa de ser né? Humana, né?

E assim direcionar esse trabalho. Ser entendido, e o professor entender que você não está só ali para ser uma chefia, tá ali para ser parceiro.

Não é fácil, as relações humanas são muito difíceis, porque se você não se entende, nem com a forma de ensinar com o coordenador, como você vai passar isso para o seu aluno? Não é?

## **Sobre o grupo de professores a diretora confirmou o seu papel orientador e apresentou um quadro no qual o coordenador é essencial:**

Eu acho a função do coordenador a mais importante, eu acho que é a função dele, fazer com que aqui, aquela escola, que as crianças aprendam, que os professores entendam a importância de ensinar e a melhor forma de ensinar, essa parte do coordenador é a mais difícil, e é a mais importante, né? Que ele vai ser a alma da escola, a parte do aprendizado, então eu acho assim, muito difícil. Eu valorizo muito o coordenador. Não é fácil lidar com o professor não, né?

[...] e tem professor que é mais resistente [...]em aceitar sugestões, né?

[...]querer que o coordenador está ali para ajudar, e eles não entendem que está ajudando, acham que está criticando o trabalho.

## **A inclusão de crianças com deficiência, para a direção apareceu como um desafio complexo, ora afirma que a inclusão como bem resolvida na escola, ora parece dizer que incluir é quase impossível:**

[a criança de inclusão] às vezes não cabe dentro da escola por isso que eu falo que tem um tipo de inclusão e uma outra, não é toda que dá. Não adianta! Por que está na lei você joga aqui dentro? E aí? Mas só que aí a outra parte da lei que diz que você tem que ter uma assistência, né? Você precisa ter uma equipe para cuidar dessa criança.

A gente precisa de psicólogo, terapeuta, de um médico, você precisa de um monte de coisa, essa criança precisa de muito mais, não é só colocar ela aqui dentro.

É não dá para fazer milagre, então ela vem para passar, para ficar aqui só. A parte social melhora muito, muito mesmo, mas de aprendizado...

Na nossa escola não tem isso! [não aceitar a inclusão]. Os que nós temos aqui são muito bem aceitos, toda, ele é da escola, não é do professor, então todo mundo ajuda, todo mundo cuida.

E tem professor que às vezes não aceita a inclusão.

## **A relação com a comunidade pareceu, na opinião da diretora, a mais difícil. Indicou idealizar uma compreensão do papel da escola pelas famílias, então,**

mesmo valorizando a comunidade local, a descreve como um obstáculo para o cumprimento da sua função orientadora:

[...]ficam perturbando, eu acho que isso que cansa, isso que me desgasta, em relação aos pais eu acho.

Isso é muito difícil, sendo que por si só já é importante, a escola é importante, por si só ela já tem sua importância, eu não preciso ficar cobrando.

E eu tenho que ficar cobrando isso, isso é o mais desgastante eu acho. E também trago a comunidade para entender os nossos projetos, no que a gente está trabalhando ...

Lidar com os pais não é fácil né? Porque você fazer entender a importância da escola... porque às vezes os pais não veem...um lugar onde deixar a criança.

Até entender a importância que tem o ensino né? Porque assim, você tem que ficar sempre cobrando, e isso é muito desgastante. Eu acho que é o pior. Você cobrar as faltas, a infrequência né?

**A diretora evidenciou, ainda, valorizar o trabalho colaborativo com a coordenação, divulgar às famílias o sentido da escola, novamente pensando num ideal familiar participativo na escola no escopo de projetos em desenvolvimento e não como ator do processo escolar:**

[...] a nossa unidade aqui, ela é bem participativa. Mas assim não fico abrindo a escola direto para muita festa não.

Mas as questões que [a coordenadora] mostra muito do que a gente está trabalhando, os projetos a gente...A gente mostra isso, para eles entenderem, a gente faz oficinas que elas [as mães] gostam bastante.

Essas coisas assim a gente faz. A gente chama os pais para conversar ... conversar com os pais, conversar com a criança para saber o que é que está acontecendo...

**Diante da constatação da inexistência desse ideal, sinalizou se sensibilizar com situações sociais, mas denotou que a escola apenas sofre as consequências dessa realidade, sem poder interferir, o que aparentemente, representa uma insatisfação profissional:**

Não tem o que a gente possa fazer, o menino é totalmente desassistido, não tem nada..., com treze anos, ele já foi para o Conselho Tutelar, já voltou várias vezes, então é um menino totalmente carente, é um menino de rua, o que a gente pode fazer nós fazemos aqui dentro, e aceita como ele é entendeu?

Porque não adianta exigir muito dele, cada dia que ele vem aqui, ele ganha um caderno, um lápis, porque quando ele vai para casa ele... aquilo some...E vem para comer, complicado. A educação vai além dos muros né? Da escola. Então assim, tem coisas que você não consegue mudar, mas você tem que amenizar pelo menos.

A profissional mostra acreditar que o curso de pedagogia trata a teoria, sendo interessante um aprendizado mais prático como ocorreria no magistério, faltando um “alicerce” para o profissional da área o deixando a deriva e sem uma identidade concreta sobre sua verdadeira profissão.

[...] pedagogia ela é a teoria, ela te faz aprofundar nos conhecimentos teóricos, e o magistério não, é mais a prática, então ele vai auxiliar no dia-a-dia em sala de aula. Eu acho que ficou, assim, triste agora só ter pedagogia, antes tinha o magistério e você se aprofundava na pedagogia e eu acho que é isso que está faltando hoje.

Em qualquer profissão, seja pedagogia ou engenharia, na medicina, a medicina trata de pessoas também, vidas. E é só no dia a dia que eles vão ver o que fazer e como fazer. Não, o curso ele só orienta, mostra, mas o como fazer é a prática.

A vice-diretora salientou que a formação comum dos pedagogos na escola diminui a rivalidade, simultaneamente evidencia que a licenciatura em pedagogia, isoladamente, dado o seu foco teórico, cria expectativas irreais. Nesse contexto, defendeu o curso de magistério, pela oportunidade de práticas:

Eu acho que, por ser essa organização de todos terem essa formação, todos tem o mesmo olhar, né? Ainda fica mais fácil de você desenvolver o seu trabalho.

Tem mais harmonia, porque aí está todos falando na mesma linguagem, todos tem esse olhar. A criança passa a ser vista não como aluno da professora X ou aluno da professora Y é aluno da escola, todos tem esse olhar e nesse aspecto ajuda bastante. Um contar com o outro né?

Então a pedagogia hoje ensina muita teoria, e a gente vê pelas estagiarias, a gente vê que elas idealizam e criticam né as vezes as formas das professoras trabalharem, mas só o dia a dia com o aluno que vai te ensinar direito o que fazer e como fazer.

[...] o curso ele só orienta, mostra, mas o como fazer é a prática.

Então essa é a diferença do magistério, do que realmente formava porque, talvez como você fez era diferente. Era diferente a maneira que se explicava, eu ainda fiz CEFAM, Centro específico de formação para o magistério, projeto formativo de São Paulo nos anos de 1990) e eu acho que foi bem legal, acho que era melhor que o curso de pedagogia em si. Foi bem melhor, né? A gente dedicava, passava um dia inteiro né?

A sua visão hierárquica tem base na divisão de tarefas; criticou o excesso de controle, enfatizou um foco administrativo na vice- direção, bem como um apoio indireto na área pedagógica e para permanência de um clima positivo, destacando o papel da diretora, como principal dificuldade a inclusão:

[...] eu acho que a direção, ela está aqui para isso né? Para procurar ajudar no que está há nosso alcance, né? [...] a gente está aqui para isso, trocar ideias né?... [e], a gente procura tentar aliviar um pouco o professor, nessa área, como você fala o lado pedagogo né? A gente tenta, quando gente vê que eles estão no sufoco, não sabem mais o que fazer e tudo mais a gente tenta dar esse suporte, ajudar a aliviar essa tensão, ansiedade que têm né? Dar coisas, um apoio, a

lidar com o aluno, lidar com os pais, como lidar com o tudo isso. A gente se põe no lugar até mesmo porque a gente é professor né? Tem que ter um bom desenvolvimento do grupo, uma harmonia e tudo mais.

[...] a vice direção depende da pessoa que está do seu lado, por exemplo, no primeiro com a minha vice direção, então ela era uma diretora centralizadora. Então era o que queria...

[...]A gente se envolve com o pedagógico, mas a parte mais pedagógica assistencial fica com o coordenador. Então, [...] a nossa parte é mais administrativa. Apesar de que no lidar com as pessoas, como um grupo escolar, vocês são bem humanas né? [...]

Aqui [em relação] a direção eu me vejo como coadjuvante.

**A professora com experiência na vice direção vê a formação do pedagogo como um processo teórico. Enxerga o curso de pedagogia voltado para a direção, e defende que só se aprende a ser um profissional na prática escolar que dá significado à teoria. Ao compará-lo com a formação ao nível médio para o magistério, narrou vivências enriquecedoras nos dois cursos como composição e da sua identidade de pedagoga na sala de aula:**

Exatamente o que elas falaram, assim, se você for perguntar é unanime o pessoal falar que o magistério era muito rico, eu também tive o prazer de fazer o magistério, a gente vivenciava na prática as metodologias né?

Eu acho que você deve conciliar os dois né? A teoria e a prática, mas com certeza a prática é uma somatória de tudo o que a gente vivenciou durante todos esses anos né? E ainda tenho certeza de que não estou pronta. Eu trabalho como professora desde os 16 anos. Eu ainda fazia o magistério quando comecei a trabalhar, e eu ainda não me acho pronta, acho que ainda tenho muito que aprender, muito que. Né? Então pra gente trabalhar com o ser humano o conhecimento não para.

A gente, cada dia, a gente sempre tem um pouco mais pra aprender, eu acho que na prática mesmo, que a gente vai realmente evoluindo. É claro que a gente vai juntar toda aquela teoria que você tinha recebido, e tentar conciliar isso quando exercer.

O que eles [os professores da Pedagogia] passam é o perfil de cada diretor né? O diretor autoritário, o diretor centralizador, o democrático, então seria, tem que ver o eixo que você quer seguir, ou o que, que você acredita ali, ou fazer uma somatória, tem horas que você precisa puxar as rédeas e tomar né?

Apresenta, e também quando você vai fazer um estágio na secretaria, você tem os exemplos, você tem os exemplos e no decorrer, você tem aquele perfil que você leu, que você procura ter aquele modelo de diretora pra seguir, e aí, tudo o que você vai acarretando esses anos vai formando seu perfil.

**Olha de forma crítica o seu período na vice direção em outra escola, o que permitiu uma nova leitura da direção. Ao comentar sobre a experiência, demonstrou certo incômodo e frustração pela forma que a diretora da outra escola geria a delegação de suas tarefas, destacando certa rivalidade e reforço das posições**



## hierárquicas dentro daquela escola:

Então, é enriquecedora essa experiência que eu tive, hoje eu já venho pra escola com outro olhar também. O olhar da diretora, das obrigações que ela tem um olhar de como posso fazer para auxiliá-la?

Muitas vezes eu me sentava lá.... Se eu fosse pra outra escola eu sabia que eu iria precisar usar isso, então eu ficava do lado dela perguntando como ela fazia. Há onde você clicou agora? O que você fez? Pra tentar me inteirar né? A questão das verbas, tudo isso a diretora que cuidava, eu não cuidava das verbas, de como iam ser aplicadas.

Ela me pedia opinião, então eu ajudava com as opiniões, olha eu acho que a gente deveria usar pra tal coisa, isso seria interessante, ela me pedia opinião e dizia, essa verba eu vou usar pra tal coisa, essa verba eu vou usar pra tal coisa. Mas não era eu que cuidava de nenhuma verba, nada disso.

## Clarificou que não ocorreu nenhum conflito, apesar de questionar a forma pouco pessoal e demasiado técnica pela qual a diretora trabalhava:

Conflito não, às vezes presenciava alguma coisa que não é o meu jeito de encarar. Realmente eu procurei ir lá com meu lado mais humano né? E vai p[a]r[a] o lado técnico, e eu como estava acabando de sair da sala de aula, eu procurava exercer esse lado né? [E]EE, então eu tentei conciliar os dois. Claro que tive muitos bons exemplos aí, mas eu também tentava exercer da forma como eu acredito. Vê a pessoa, ver a criança, ver a família, enxergar o que está por traz dela, as necessidades né?

## A Professora de Educação Especial readaptada na escola deixou a entrevista após a entrada da vice-diretora no ambiente, porém, antes comentou sobre a importância do curso de pedagogia, principalmente quando se foca em crianças especiais, explicando o que difere um mero professor de um pedagogo:

É uma área que eu acho, independentemente de ser deficiente, com distúrbios de aprendizagem, ser deficiente intelectual é o ser humano, e pedagogia.

Eu acho que todos, independente se é letras, se é um médico, ele tem que fazer uma pedagogia, que é onde você vai ver a diferença de um pedagogo para um professor!

O pedagogo educa, ele não vai ficar preso a uma única coisa, o pedagogo não!

Vai ser mais abrangente, certo? Ver o que está na frente e o que está atrás, o que pode ser depois. Acho que amplia muito a visão, né? E sou fã de carteirinha.

## A Professora formada em Letras, destacou que na época na qual ingressou no Ensino Superior, a Pedagogia ainda formava técnicos, o que a afastou de fazer o curso, na medida em que nunca quis assumir direção ou coordenação:

[...] na época em que se exigiu que o professor formado no magistério tivesse um curso superior. Eu optei por letras por quê? Uma ainda não queria estar em uma gestão, outra, a, eu sempre fui fascinada em falar, em escrever e em ler, então eu achei que letras se encaixava mais com o meu objetivo.

Mas então, foi por isso que não fiz pedagogia tá? Foi, não foi um desdém a

área, porque na época, era atribuído a isso, a gestão, e a ministrar aula para o magistério né? O CEFAM né? As professoras de estrutura, didática, fundamentos, todas essas matérias eram ministradas por pedagogas né?

É, quando eu fiz letras, eu já era professora, já havia me formado no magistério, a cerca de vinte anos. Então assim, a parte de fonologia do curso de letras, me ajudou bastante. Eu passei a alfabetizar, usando fonemas, que até então eu não o fazia. Eu acho que o curso de letras ajudou bastante nisso, em relação a didáticas, não, não contribuiu muito...

Eu acho que Letras complementa bastante a situação atual na alfabetização, eu uso muito o que aprendi no curso de letras na alfabetização, principalmente nos anos iniciais.

**A referida professora expôs, ainda, a sua vivência como coordenadora do magistério, mostrando a ótica de um professor de magistério e sua dificuldade inicial de se colocar na posição hierárquica em que estava por sofrer julgamentos de pedagogos formados, deixando claro, a importância de ter a diretora do curso ao seu lado, naquele momento para superar a rivalidade:**

Eu fui questionada por alguns professores, como é que eu, uma professora sem formação superior, tinha a coragem, de apresentar uma proposta para ser coordenadora de uma escola que havia hoje, ciclo dois e magistério, e o médio comum. E aí eu mostrei a parte da, dá... Do edital! Em que não se pedia curso superior, formação superior para. E aí a diretora me apoiou.

Aí elas [as alunas do Magistério] vinham comentar comigo como tinha sido, porque até então, quem estagiava como pedagoga era só na secretaria, era lá na administração.

**Ao ser perguntada sobre o entrosamento atual entre os funcionários da escola, a professora deixa claro que as relações são harmoniosas, demonstrando que a maior preocupação dentro do ambiente escolar é o rendimento do aluno, e que por conta disso há muito diálogo entre os pedagogos para solucionar quaisquer questões referente as dificuldades de aprendizagem:**

Bom, o relacionamento no geral né? É bem harmonioso. É todo mundo tá sempre pronto colaborar com o outro, independente da turma em que estamos né? Ministrando aula [é]. Independente do período, independente do grau hierárquico, então sempre que alguém precisa de uma ajuda, de um apoio, tem com o colega, com a direção, com a coordenação, e as do pessoal da limpeza que não são pedagogos.

Então, assim, o entrosamento do grupo é muito bom, então se surge uma dúvida com determinado aluno, com um determinado conflito, uma determinada situação, até mesmo com os pais, sempre tem o outro para estar apoiando, para estar dando dica, auxiliando, então essa harmonia, esse entrosamento, essa boa vontade, sempre que necessário, ela ocorre, eu acredito que nos três períodos.

A dificuldade no geral é essa, o rendimento do aluno, que nos deixa mais apreensivas né? Expectativas todas nós temos, e em relação a tudo o que a nós pegamos p[a]ra... P[a]ra, desenrolar durante o ano ai quando chega assim, um determinado episódio, em que a gente não consiga, é, atingir o que nós estamos esperando. Ai que entra o outro né? Então nós estamos com um problema assim.

O que, que você já fez? Você já teve esse caso? (Outra falando junto, tom de voz aumenta).

Então a gente faz essa troca. Às vezes uma coisa, tão óbvia, poderia ter feito, mas não fez, e aí, a dica do outro ou a experiência do outro, em uma situação em que embora sejam muito parecidas, é um indivíduo diferente né? Então a situação em si é semelhante, mas o indivíduo é outro. Por exemplo: Vamos tentar, também com esse, pra ver se com esse a gente consegue.

**A professora alfabetizadora apontou resistência em assumir direção, porque percebe a formação em pedagogia insuficiente para assumir esse papel complexo:**

Eu não me vejo na direção, mas é como a (professora com experiência na vice-direção) falou, a gente só estudou os perfis, é tudo teoria, eu ainda te falo que a prática não fica na pedagogia, então assim...

Então assim, o professor tem 35 alunos, o coordenador tem os 35 alunos e mais os 10 professores de cada período, o diretor não, ele tem os 35 alunos de cada sala, começando pelos alunos, os 35 alunos de cada sala, os professores, o coordenador, a equipe toda e a comunidade escolar. Então é muita coisa para preencher na cabeça né? Então eu prefiro ficar com os 35 alunos (risadas).

**Simultaneamente, assume que as dificuldades com a inclusão representam um entrave no processo de alfabetização, especialmente dada a formação genérica e a ausência de especialistas compondo a equipe escolar, como potencial aumento de colaboração:**

Eles [crianças de inclusão] precisariam de especialistas, ainda mais na alfabetização, depois da alfabetização, tudo bem incluir, mas durante a alfabetização era imprescindível que eles estivessem em uma sala com um especialista.

**Além disso, defendeu uma formação que integre teoria e prática, emitindo a opinião de que os cursos médios de formação para o magistério e o cursar a pedagogia em seguida parece-lhe uma complementação adequada:**

Os professores que se formam só na pedagogia, saem um pouco assim, sem alicerce, chega na sala de aula assim como quem cai de paraquedas.

Também acho que, assim, pedagogia ela é a teoria, ela te faz aprofundar nos conhecimentos teóricos, e o magistério não, é mais a prática, então ele vai auxiliar no dia-a-dia em sala de aula.

**A coordenadora pedagógica argumenta o lidar com pessoas no cotidiano como desafio; destaca que sente que o coordenador na escola tem pouca autoridade diante das diferenças entre professores mais antigos e os novos. Contudo, percebe, nos dois grupos, resistências e destaca como possibilidade de liderança uma atitude de contornar os conflitos:**

A diferença é lidar com o ser humano, adulto, isso é muito difícil, é o que eu falo que aí é que a coisa pega entendeu? Você tem que ter. Ao mesmo tempo você tem que ser líder né?

Os professores no começo ficavam um pouquinho, meio assim, porque na rede não tinha coordenador, então eles viam o coordenador como alguém que viesse fiscalizar o trabalho deles, falar: “Isso está errado! Não faz assim, faz assado.”

Ser líder tem que ter bastante conhecimento da teoria, da prática. Não tem como falar para ela, “Olha, vamos fazer assim.” Se eu nunca fiz, nunca estive numa sala de aula, então. Acho que agora a parte mais difícil mesmo é, lidar com o ser humano, a pessoa mesmo né?

Às vezes você tem professores que já estão há muito tempo, mas que continuam assim, como se diz né? Desafiando, sabe? Te enfrentando, entendeu? Eu tenho professores aqui, que eu sei que gosta de bater de frente. Gostam de bater de frente mesmo comigo, entendeu?

Mas tem nova aí, tem pessoal novo que chegou, que foi assim, muito bom né?

[...] pessoa [que] tem a humildade de chegar e falar assim: “[...], não sei fazer isso, nunca dei aula”, e, no entanto, eu me propus a ajudar, hoje tá tudo bem, então acho que depende de como a pessoa se coloca, tem aqueles que chegam e acham que já sabem tudo né? E tem aquele que se coloca na disposição de aprender.

Mas aí eu tento contornar (risos), eu sei, eu falo assim que a pessoa não estou vendo, mas eu estou vendo, porque se...Mas é difícil, tem que contar até mil para você não. Tem gente aqui que adora ficar pisando no seu calinho.

Em guisa de conclusão, a pesquisa permitiu inferir como resultado principal que a identidade do pedagogo, que, como discute Rocha (2012) é marcada por uma formação fragmentada e genérica, construída no contexto, consolidada a partir de diferentes vivências, em diversas culturas escolares, num clima, ora mais, ora menos carregado de hierarquia e rivalidade.

Os entrevistados constatam que a Licenciatura em Pedagogia se propõe a promover muitas habilidades em um curto período, mas traz pouco exercício prático. O curso de magistério é, de forma geral, considerado mais equilibrado, segundo as entrevistas, corroborando a pesquisa de Pisaneschi (2008) ao destacar os contrapontos entre os dois cursos.

Esses profissionais demonstram encarar o trabalho docente e a formação em Pedagogia, ora entrelaçados, ora separados, mas sempre componentes da construção da identidade das várias funções do pedagogo que atuam na escola. No decorrer das falas foi possível observar que há um dilema formativo: o curso de Pedagogia aparece por vezes mais no sentido instrumental para a gestão, entretanto a característica difusa apontada por Rocha (2012), de uma formação, cada vez mais aberta, é indicada várias vezes.

O curso de pedagogia também é observado como um degrau da escada na carreira, mas alguns professores que demonstraram não ter interesse em assumir outras funções, por considerar como de maior complexidade, com conjunto mais ampliado de tarefas e papel hierárquico sobre um amplo universo de pessoas,

demonstrando que temem a responsabilidade e criam um imaginário modelo de gestão, que, segundo percebem vai ou não se encaixando nos modelos que o curso de pedagogia apresentou.

Fazer pedagogia assumiu, para alguns, apenas a obrigatoriedade de ter um curso superior e uma possibilidade de autoridade relativizada pela ambivalência entre honraria e sacrifício de lidar com situações que não são confortáveis, com sentimentos ambivalentes numa luta entre a visão dos profissionais e a dos familiares, que vêm no pedagogo o monge pronto a isentá-los das responsabilidades em detrimento da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do arcabouço teórico que fundamentou a problematização que colocou como problemas principais a hierarquia e a rivalidade na identidade docente, a pesquisa apontou que na instituição de ensino da Região da Grande São Paulo pesquisada, parece haver confirmação desses elementos no trabalho do pedagogo na escola que, em diferentes funções.

Os profissionais semelham se sentir trabalhando numa escola organizada, em busca de uma relação humanizada com os alunos, criando laços, como se na tentativa de fugir de exercer um trabalho tão similar à mão de obra industrial, num esforço para trabalhar em equipe, reduzir a rivalidade, dividir responsabilidade diante das dificuldades; manter a virtude moral e afastar a rivalidade presente no ambiente escolar.

Aparentemente, esses pedagogos, na relação formação e trabalho, optaram pelo trabalho na escola, sem clareza de outros caminhos que a pedagogia poderia oferecer e assumem nas funções escolares (professor, coordenador, diretor e vice-diretor), de forma a vislumbrar na Licenciatura em Pedagogia algo que pode contribuir para o acesso ao setor público por concursos e para a ascensão na carreira, embora, no cotidiano, não seja suficiente como formação para superar os dilemas educacionais, como a inclusão (social e de pessoas com deficiência) e a relação com a comunidade.

Na instituição pesquisada, a identidade do pedagogo emerge na continuidade formativa na efetividade da prática, de forma que ora nega o aprendido na licenciatura de pedagogia, dada a sua fragilidade calcada na teoria, ora o confirma, especialmente no exercício do pedagogo na gestão, num embate entre os modelos apreendidos e as possibilidades de gestão.

Nos discursos, a rivalidade se impôs como aspecto superável pelo foco no aluno e latente na relação com a comunidade que frequenta a escola e na efetivação

da inclusão de todos na instituição.

De diferentes formas, os profissionais salientam que a sua visão da organização escolar, o que, se e como ensinar, com base nas teorias e na vivência profissional nem sempre se coaduna com a expectativa das famílias que, segundo os entrevistados, tendem a ver a escola como um ambiente para ensinar comportamentos sociais, desvalorizando os educacionais e isentando-se de responsabilidades que, na visão desses pedagogos, seriam suas, o que carrega uma percepção de que o papel exigido pela sociedade ao magistério é o de ser mais um cuidador que alguém que trabalha a formação cultural.

A hierarquização é vista, principalmente pelos professores, como elemento necessário e positivo nas relações entre os pedagogos; alguns negam o papel hierárquico para si, identificando-a como responsabilidade maior. Em nome do sucesso dos alunos na aprendizagem e comportamento, assumem-se monges que devem responder às limitações dos alunos, numa representação que oscila entre uma postura de pesquisa sobre os processos de aprender e um fechamento da instituição escolar ao mundo externo.

Os professores também manifestaram expectativa de serem sempre apoiados pelos superiores no seu trabalho cotidiano, colocando o papel do coordenador como aquele que busca soluções, passa conhecimento; nesse universo acabam por se sentir descolados da cultura letrada, quase dependentes da orientação que o coordenador fornece, reforçando o tabu de que para exercer o poder apenas sobre os seres imaturos não é necessária autoridade intelectual. O coordenador surge como figura independente; afastado da responsabilidade de ser “chefe”, equivalente ao professor que passa a decisão para a direção, como num jogo de culpas pelos resultados e pela comunicação organizacional na escola.

A presente pesquisa exploratória poderá abrir chaves de discussão sobre a hierarquia e a rivalidade como elementos da identidade dos pedagogos na escola, pode ser um olhar crítico que contribua para a reflexão da hierarquia e da rivalidade nesse processo identitário dos pedagogos na escola.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus do Magistério. In Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: 10 out. 2016.

PISANESCHI, L. S. C. Formação inicial de professores. São Paulo: Livronovo, 2010.

ROCHA, A.S.C. A construção da identidade profissional do pedagogo. Dissertação. São Paulo: UNINOVE, 2014.

## A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS AVALIATIVOS E POLÍTICOS

*Data de aceite: 27/03/2020*

### **Pétira Maria Ferreira dos Santos**

Professora de Artes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – UFRR, Doutorando em Ciências da Educação, petirasantos@yahoo.com.br;

### **Jurema Pires Soares**

Professora da Secretaria de Educação do Estado de Roraima. Doutora e Mestre em Ciências da Educação. Licenciada em História e Pedagogia. Atualmente Conselheira do Conselho Estadual de Educação- Câmara da Educação Básica. Redatora Formadora de História do Estado de Roraima – Pró BNCC, jurema\_bv@yahoo.com.br.

## **INTRODUÇÃO**

Historicamente o processo de transformação da História como disciplina escolar tem seu berço na França, inserido na luta da burguesia por uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória, tendo como base comum a formação da nacionalidade. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

A disciplina de História, no Brasil, desde sua criação no século XIX, passou por várias transformações e foi sustentada por diferentes concepções e tendências historiográficas.

As transformações ocorridas no ensino de História, no cenário brasileiro, muitas vezes acompanharam a lógica dos processos políticos e econômicos, na organização da sociedade e nas propostas educacionais brasileiras.

Diante desse cenário podemos dizer que ensinar História é instigante e desafiador na medida que, nos impõe pensar, indagar e questionar o passado e o presente para desvendarmos significados, atitudes, valores e lançarmos um olhar investigativo sobre o futuro.

Segundo estudos e pesquisas de autores renomados na área de História podemos destacar três fases para o ensino da História: o ensino tradicional, o ensino de estudos sociais e ensino pautado nas tendências atuais.

No século XIX, o ensino de História era centrado na concepção Europeizante, isto é, o ensino centrava-se na História da Europa Ocidental apresentada como a verdadeira história da civilização e, em extensão, veio a história pátria, centrada na história dos fatos políticos, ações individuais e nos grandes heróis. Mesmo após a Proclamação da República a História continuou sendo ensinada

dentro da concepção tradicional, com o objetivo de formar cidadãos patrióticos.

Com o advento da Lei 5.692/71 foi oficializado o ensino de Estudos Sociais. Somente os alunos do antigo segundo grau estudavam os conteúdos específicos da História. Em relação ao ensino nada mudou, a concepção continuava atrelada ao modelo tradicional Formação de cidadãos para acompanhar a sociedade desenvolvimentista e industrial

Nos anos de 1980 houve grandes debates, discussões e estudos sobre a História ensinada nas escolas e universidades. As questões estudadas apontaram para uma nova visão do ensino de História, principalmente para a reflexão do ensino reprodutivista. Foram introduzidas questões sobre a qualidade do ensino, formação e atuação profissional, a questão do livro didático, novos temas de aprendizagem, novas estratégias e formas de avaliar.

A disciplina de história da educação básica ao ensino superior não se resume a repetição de conteúdos prontos e acabados. Ela é um componente curricular que objetiva a reflexão, o posicionamento de ideias diante dos fatos para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ensinar história em seus múltiplos aspectos com alunos dos anos finais do ensino fundamental requer uma atitude histórica investigativa, as aprendizagens adquiridas na sala de aula devem contribuir para a formação do aluno enquanto sujeito de transformação de uma realidade circundante. Neste sentido, o professor deve estar atento as mudanças atuais e ao contexto que o aluno está inserido.

O ambiente escolar envolve uma diversidade de pensamentos, atitudes e ideias, assim é prioritário o respeito e valorização de cada aluno. Cada indivíduo possui características próprias, é na singularidade que as diferenças se manifestam e devem ser respeitadas.

A contribuição da história na vida social dos alunos, é de fundamental importância. A escola deve envolver a comunidade escolar nas suas práticas, valorizando as características sociais, culturais, políticas e econômicas do seu entorno. A escola deve atuar em parceria com outras instituições escolares, a troca de experiências beneficia as transformações.

O projeto O novo olhar no contexto pedagógico na disciplina de história da Educação básica foi desenvolvido no Colégio de aplicação da Universidade Federal de Roraima teve como objetivo de levar os alunos a investigar o que os homens fizeram, refletiram e sentiram enquanto seres sociais, onde o conhecimento histórico ajuda a compreender enquanto o ser constrói seu tempo. No desenvolvimento do projeto foram envolvidos (25) vinte e cinco alunos das séries finais do ensino fundamental e (04) quatro professores de História.

No desenvolvimento das atividades do projeto foi possível observar métodos de ensino utilizados, a prática pedagógica dos professores, os procedimentos e



estratégias metodológicas que integraram as atividades desenvolvidas, as diferentes situações de ensino e aprendizagens durante o processo, objetivando sempre a apropriação dos conhecimentos históricos.

MORIN, (2002, p. 369), lança o seguinte questionamento: “Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? ” O professor deve estar atento ao que ensina, proporcionando ao aluno a relação do que está sendo ensinado tem relação com sua vivência, ou seja, esta ideia determina um dos princípios do ensino, a relação da teoria com a prática.

No mundo atual os conteúdos históricos ensinados devem desenvolver competências e habilidades capazes de levar os alunos a compreender, analisar, interpretar e desenvolver a criticidade diante dos fatos.

O projeto desenvolvido objetivou um novo olhar para os conteúdos históricos. As atividades desenvolvidas levaram os alunos a investigar as seguintes questões: O que os homens fizeram, sentiram e refletiram, enquanto sujeitos sociais? O conhecimento histórico ajuda na compreensão do sujeito enquanto ser histórico? A história está presente no nosso cotidiano?

A avaliação esteve presente em todos os momentos do desenvolvimento do projeto. Utilizou-se da avaliação diagnóstica que teve como finalidade obter informações sobre conhecimentos, atitudes, e interesses dos alunos; a avaliação formativa que teve como finalidade dar uma resposta ao professor e ao aluno as mudanças relacionadas com o conhecimento, detectando problemas, avanços e intervindo no processo de ensino e aprendizagem sempre que necessário.

Os conteúdos abordados no projeto possibilitaram uma reflexão da relação presente, passado e saberes históricos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O projeto de pesquisa intitulado: A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS AVALIATIVOS E POLÍTICOS

Nos dias atuais ministrar aulas de história, não é fácil. O professor não é um mero transmissor de conteúdos prontos e acabados. Ao contrário, o professor, além de levar a informação deve estar preparado para promover mudanças significativas na aprendizagem dos alunos; deve desenvolver suas aulas valorizando e utilizando conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; recorrer aos conhecimentos científicos, exercitando a curiosidade intelectual de seus alunos; inserir temas em suas aulas que valorizem as diversas manifestações artísticas, culturais, locais e mundiais; utilizar-se das diversas linguagens: verbal, oral, motora, libras, escrita, corporal, sonora, digital para que os alunos expressar

e partilhar informações.

O desenvolvimento das atividades na disciplina de História com alunos dos anos finais da educação básica, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, através do projeto: A disciplina de história no contexto da educação básica: processos avaliativos e políticos, foram devidamente executadas e avaliadas através das produções envolvendo cada época histórica.

Os trabalhos práticos foram realizados no laboratório de História, envolvendo estudo de observação, análise e compreensão envolvendo saberes históricos.

## **NOVAS CONCEPÇÕES DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DE ATIVIDADES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A disciplina de História se desenvolve pelo ensino, pela pesquisa, relação teoria e prática e práticas de projetos. Hoje sabemos que são inúmeras as possibilidades para se trabalhar os períodos históricos em sala de aula. As atividades que foram trabalhadas, projetos pedagógicos, principalmente para conscientizar o aluno dentro de sala de aula e inseri-lo no contexto histórico presente, conhecer que se passou e ao mesmo tempo construindo sua história. Aprendizagem significativa consiste igualmente em adquirir conhecimentos e aprender a pensar, foram orientadas por um processo amenizado nos princípios da participação e com respeito mútuo entre alunos, professores e comunidade escolar, com isso foram realizadas atividades relacionadas aos períodos históricos no laboratório de história, com o intuito de incentivar o discente a ter gosto pelas dimensões mais importantes, passa a ser a socialização dessa mesma cultura, ou seja, a ação cultural visa a apropriação coletiva da cultura, uma vez que, o sentido da existência pertence a todos os que vivem, a história diz respeito não apenas ao conhecimento, mas ao pensamento, a capacidade de refletir, meditar, torna-se um cidadão crítico e criativo e acrescentar sentidos.

Os trabalhos foram realizados através de experiências vivenciadas pelos alunos, através de projetos criados pelas professoras visto que esta, com direcionamento de atividade culturais desenvolvidas, visando o aluno e professor buscar um crescimento integrado junto ao educando.

Portanto, trabalhar com os conteúdos históricos em sala de aula em umas das atividades de importância foram discutidas por meio de leituras, debates, explanação, projetos, aulas práticas de campo, atividades práticas, avaliação durante todo o processo de criação e produção dos fatos históricos do caso abordados, constante em sala de aula, pois, contribui no incentivo, no interesse dos alunos a participarem de forma espontânea, pois o momento de trabalhar com os fatos histórico abordados

no desenvolvimento da arguição dos conteúdos estudados em todas as disciplinas.

De acordo com as diretrizes bases da educação, BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o aluno expressa o seu senso crítico através de práticas pedagógicas. A História tem como objetivo vivenciar atividades teóricas e práticas na Educação Básica que contribuirão na vida do cotidiano escolar do aluno, através de projetos criados de forma interdisciplinar estudando os períodos históricos, visando o aluno e professor e comunidade escolar buscando um crescimento integrado de forma dinâmica, motivadora, criativo, analisando situações fatos vivenciados com outras escolas o compromisso educacional com a qualidade de ensino.

Desse modo, ocorrem nas aulas de história análise e compreensão dos textos e conteúdo de assuntos específicos. A atuação dos períodos históricos proporciona momentos de reflexão nos caminhos para resolução de desafios apresentados dia-a-dia, e que demanda autonomia das crianças para solucionar-la significativamente.

Segundo Albuquerque (2007, p.61) o conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz. Por isso, a História como meta narrativa, está em crise. A meta narrativa se faz a partir de um sujeito de discurso que, a pretexto de falar do lugar da ciência, sobrevoaria a História e poderia falar de fora dela, ter uma visão global, de conjunto e não comprometida com os embates do momento.

A história contribui na construção dos conhecimentos dos períodos históricos do mundo, as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de história ajudam a trabalhar e, portanto, contribui com a atenção do aluno, a reflexão, e interação, existindo também a finalidade de levar o discente à curiosidade e o interesse pelas histórias. De forma dinâmica e criativa, pois na maioria das vezes os professores trabalham apenas com a leitura de livro sem a interdisciplinaridade do mesmo com os outros conteúdos, passando despercebidas outras formas interativas de vivenciar essa atividade, como dinâmicas, interpretações e outros, dessa forma evita que essas atividades sejam em vão no processo ensino aprendizagem.

O desenvolvimento da pesquisa contém uma a síntese bibliográfica, principais discussões teóricas e práticas sempre trabalhando os conteúdos abordados numa trajetória levando o aluno ao passado e o presente ao longo do recorte estudado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados de todo o processo que envolvem a aprendizagem dos alunos foram avaliados, não somente reprodução de conhecimentos, diálogo, afetividade, bom rendimento escolar, auto – estima, interação, valorizando a herança cultural, tornando os alunos críticos. O ensino de história atualmente, intercepta ações do passado e presente, novas estratégias para que a mudança aconteça toda essa prática metológica avaliativa e o contexto político de todo o processo escolar.

Já construído, mas propiciou ao aluno o contato com tais conhecimentos, participação na construção, na percepção do mundo, a partir da realidade em que os alunos estão inseridos, adaptando o conteúdo nas diferentes metodológicas na construção do saber, envolvendo a interdisciplinaridade, projetos sempre num processo constante de reflexão, trazendo mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias aplicadas entre teoria e prática, na disciplina de história buscou alternativas e superou os problemas, onde o professor buscou inovar os processos avaliativos e políticos durante as aulas, sempre argumentando e promovendo abordagem de discussão com o corpo docente, discente e comunidade em geral no ambiente escolar analisando a prática pedagógica com propostas de intervenção no contexto escolar analisando a prática pedagógica com propostas de intervenção no contexto escolar, com temas abordados em um novo olhar durante todo o processo de intervenção de acordo com a realidade da escola, dos projetos, sempre revendo os aspectos históricos, social e econômico na construção da prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**, Bauru, SP: Uducs, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394**. República Federativa do Brasil, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Consulta Pública**. Brasília, MEC/CONSED/

UNDIME, 2015. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2015. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Segunda versão revista.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

FONSECA, Silva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiência, reflexões e aprendizado.** Campinas, SP. Papyrus, 1997.

LUCKESI, C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional,** Rio de Janeiro, ABT, v. 13, n. 61, p. 6-15, nov./dez., 1984.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato,** 14. ed., São Paulo: Contexto, 2012.

SANT'ANA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

## 10 ANOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 30/12/2019*

### **Mylena Soares de Araujo Farias**

Universidade Federal de Alagoas  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/5881742670324803>

### **Ibson Mendonça Soares Prazeres**

Universidade Federal de Alagoas  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/3741349147294882>

### **Pollyanna de Oliveira Bernardes**

Universidade SEK  
Santiago – Chile  
<http://lattes.cnpq.br/1347027311925315>

**RESUMO:** O presente artigo contempla uma análise metodológica dos dez anos de implantação e atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), enquanto modelo de educação a distância (EaD) adotado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que corresponde ao período de 2006 até 2017. Propondo-se a resgatar em números esta história. Realizada através de uma pesquisa bibliográfica, com base nos dados oferecidos pela própria universidade e demais documentos oficiais, além de livros e periódicos de pesquisadores da área. O

artigo destaca a criação da UAB enquanto política pública federal visando principalmente a formação de docentes, através da expansão do ensino superior por meio da EaD, sua adoção pela UFAL, as consequências advindas da adoção deste modelo educacional e seus impactos para o estado de Alagoas, bem como para a sociedade alagoana como um todo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a distância, Ensino superior, Expansão, Alagoas.

### 10 YEARS OF THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL (UAB) AT FEDERAL UNIVERSITY OF ALAGOAS (UFAL)

**ABSTRACT:** This article contemplates a methodological analysis of the ten years of implementation and performance of the Open University of Brazil (UAB), as a distance education model (DE) adopted by the Federal University of Alagoas (UFAL), which corresponds to the period of 2006 to 2017. Aiming at redeem in numbers this story. Made through a bibliographic research, based on data provided by the university itself and other official documents, as well as books and journals of researchers in the area. The article highlights the creation of UAB as a federal public policy aimed mainly at teacher education through

the expansion of higher education through distance education, its adoption by UFAL, the consequences of adopting this educational model and its impacts on the state of Alagoas, as well as for the society of Alagoas as a whole.

**KEYWORDS:** Distance education, Higher education, Expansion, Alagoas.

## 1 | INTRODUÇÃO

Diante da necessidade eminente de qualificar mão de obra, de levar educação aos lugares mais longínquos de um país com dimensões continentais como o Brasil e, principalmente, de oferecer educação inicial e continuada a professores da rede pública, o governo brasileiro regulamenta o Decreto nº 5800 em 08 de junho de 2006, sob tutela do Ministério da Educação, e cria a Universidade Aberta do Brasil.

O cenário mundial e, principalmente o brasileiro, reforçava a necessidade de ações de políticas públicas voltadas para o preenchimento de uma lacuna relacionada à formação continuada e em nível superior. A perpetuação por anos de um ensino deficitário e que comprometia o futuro intelectual da população que vivia à margem dos grandes centros já se fazia uma situação emergencial. Para COSTA & PIMENTEL (2009):

“O Sistema UAB tem como foco principal a formação inicial e continuada de professores em todo o território nacional. Nesse sentido, a UAB contribui para a melhoria e ampliação da oferta de educação superior no Brasil e para o estabelecimento de paradigmas de qualidade na implementação de cursos na modalidade a distância, em todas as áreas do conhecimento.” (p. 71)

Para sua criação, a UAB teve como referência a Universidad Nacional de Educación sediada na Espanha e a The Open University do Reino Unido, porém a investida brasileira não reproduz os modelos citados, apenas baseia-se e toma como inspiração. (MATIAS-PEREIRA, 2008)

Quando falamos da proposta de implantação da UAB, devemos deixar claro que um dos pilares desse movimento, e que visa garantir aspectos qualitativos ao sistema, é a parceria dos três níveis de consórcios públicos (federal, estadual e municipal). (MOTA, 2007)

A tríade pública explicitada acima demonstra a intenção da criação da UAB, enquanto incremento das políticas públicas nacionais para a educação, de envolver todas as esferas do Poder Executivo brasileiro em busca de um avanço significativo e qualitativo nas ações de formação em nível superior.

Além da capacidade de alcance proporcionada pelo uso das tecnologias e da internet, a UAB aparece também como uma política pública que corresponde e se adéqua aos avanços e transformações sociais, econômicas, científicas e tecnológicas da época de sua criação. A relação ensino-aprendizagem se modifica

no sentido de adaptar-se aos novos conhecimentos produzidos e as novas formas de ensinar, bem como de aprender. (MATIAS-PEREIRA, 2007)

O segundo passo em relação à UAB e depois da sua criação foi a busca pela adesão das Instituições Públicas de Ensino Superior no país para a oferta de cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) aderiu ao programa UAB desde seu lançamento (2006) com o projeto piloto que ofertou, em parceria com Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal, curso de bacharelado em Administração a distância para os servidores destas instituições, com vagas ofertadas também para a demanda social. Mais de uma década depois, a UFAL segue em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e prefeituras municipais ofertando cursos de graduação a distância.

Em se tratando da UAB/UFAL, aos docentes que trabalham nessa modalidade na Universidade Federal de Alagoas, existe um suporte de capacitação oferecido pela Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED) que pode acontecer a nível de cursos ou orientações individuais. Em relação aos tutores, após passarem por um processo seletivo e serem aprovados são encaminhados obrigatoriamente a uma capacitação oferecida pela CIED na UFAL. Só após esse momento é que os tutores iniciam o contato com o Curso de Graduação, os docentes e os discentes. A CIED dispõe de um corpo técnico apto para lidar com as questões referentes às iniciativas que envolvam a EaD, bem como articular e acompanhar a dinâmica administrativo pedagógica da UAB na referida instituição.

O objetivo deste artigo é resgatar em números esta história, apresentando os quantitativos de vagas ofertadas – por modalidade, curso, ano e municípios que atuam como polo presencial – e concluintes.

## 2 | METODOLOGIA

Este estudo apresenta em números a primeira década da UAB na UFAL, considerando o período de 2006 a 2017, com foco nos cursos de graduação. Foram considerados os cursos de licenciatura e bacharelados ofertados no período. Cursos de pós-graduação não foram contemplados e podem ser considerados como objeto de estudos futuros a fim de ampliar a produção científica.

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a história da UAB no Brasil e na UFAL, utilizando decretos da Presidência da República e publicações em livros e periódicos de pesquisadores da área. Para a coleta dos dados primários de ofertas de vagas e suas distribuições entre cursos e polos, foram considerados todos os editais publicados pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve)<sup>1</sup> da Ufal no

1. Disponível em <http://www.copeve.ufal.br/index.php?opcao=todosConcursos>



período do estudo. Os dados sobre o número de concluintes por curso no período foi disponibilizado pelo Núcleo de Acompanhamento de Polos e Cursos (NAPC) da CIED.

Por fim, todos os dados foram tabulados e transformados em gráficos e tabelas no Excel para melhor visualização dos resultados obtidos. Com estes instrumentos foi possível traçar o cenário dos cursos da UAB na UFAL.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2006 a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEAC) da UFAL, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco do Brasil (BB) e Caixa Econômica Federal (CEF), lançaram o curso piloto de Administração a distância. Com o objetivo de formar os funcionários do Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal, o projeto piloto foi além e ofertou 150 vagas para a comunidade (não funcionários do Banco do Brasil) nos municípios de Maceió, Santana do Ipanema e Porto Calvo, totalizando 500 vagas ofertadas. Este Projeto Piloto teve abrangência nacional, reuniu dezoito universidades federais e ofereceu cerca de 10 mil vagas (SEGENREICH, 2009).

Apesar de não ter sido a primeira atividade a distância promovida pela UFAL, foi o início do Projeto Universidade Aberta do Brasil, que no ano seguinte ofertou 700 vagas, sendo estas distribuídas entre os cursos de licenciatura em Física e Pedagogia e bacharelado em Sistema de Informação, nos municípios de Maceió, Santana do Ipanema, Olho d'Água das Flores e Maragogi. O objetivo inicial era a formação de docentes da rede pública municipal e estadual que não possuíam nível superior ou que possuíam graduação em área diferente da qual lecionava.

Esta parceria entre a CAPES, UFAL e prefeituras municipais já ofertou no período de 2006 a 2017 cerca de 6.449 vagas em cursos de bacharelado e licenciatura, nos municípios de Santana do Ipanema, Arapiraca, Palmeira dos Índios, São José da Laje, Matriz de Camaragibe, Maragogi, Maceió, Penedo, Olho d'Água das Flores, Delmiro Gouveia e Porto Calvo.

Por se tratar de um programa de Governo, a oferta de novas vagas de cursos da UAB está condicionada ao lançamento de editais pela CAPES, que convoca as universidades interessadas a enviarem seus planos de trabalho. Após análise, são deferidas ou não as vagas para os cursos solicitados, nos polos indicados pelas universidades e municípios.

AUFAL, ao longo do período de 2006 a 2017, recebeu da CAPES financiamento para a oferta de mais de 6 mil vagas distribuídas entre doze cursos de graduação, a saber: bacharelados em Administração, Administração Pública e Sistema de Informação e licenciaturas em Física, Matemática, Pedagogia, Letras Inglês, Letras

Português, Letras Espanhol, Geografia, Química e Ciências Sociais.

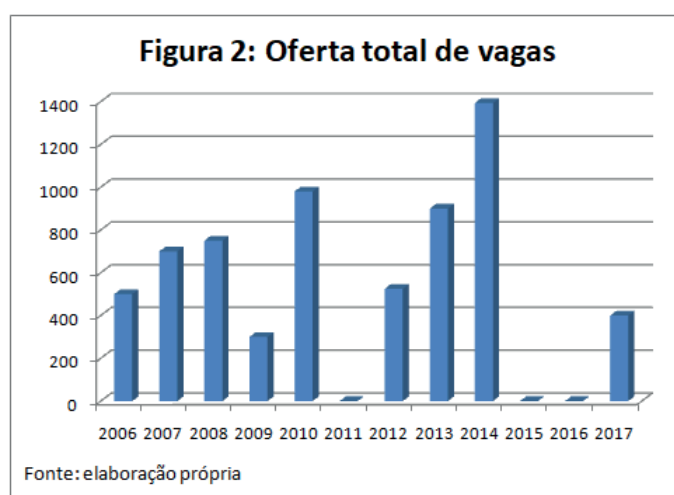
As ofertas, conforme mostra a Figura 2 abaixo, oscilaram neste período, com um aumento do número de vagas no primeiro triênio (2006 a 2008), seguida de uma queda em 2009. Em 2010, a oferta voltou a crescer, porém no ano seguinte não houve ingresso de novos discentes na UFAL.

Em 2012, 2013 e 2014 a universidade voltou a receber financiamento da CAPES e ofertar vagas em cursos UAB, sendo registrado neste último ano o maior número de ofertas com 1.394 vagas.

Nos anos seguintes, 2015 e 2016, não foram publicados pela CAPES editais para novos cursos UAB, e em 2017 a UFAL voltou a ofertar vagas, porém limitou-se ao número de 400, a segunda menor oferta desde o início do programa. O ano com a menor oferta foi 2009, com 300 vagas.

Esta oscilação é justificada por decisões políticas e mudanças no cenário macroeconômico nacional. A UAB é um programa da CAPES e depende do orçamento desta para sua continuidade. Nos anos em que a CAPES teve seu orçamento reduzido, o programa sofreu o impacto e não houve lançamento de editais convocando as universidades, ou a análise da CAPES deferiu um menor número de vagas.

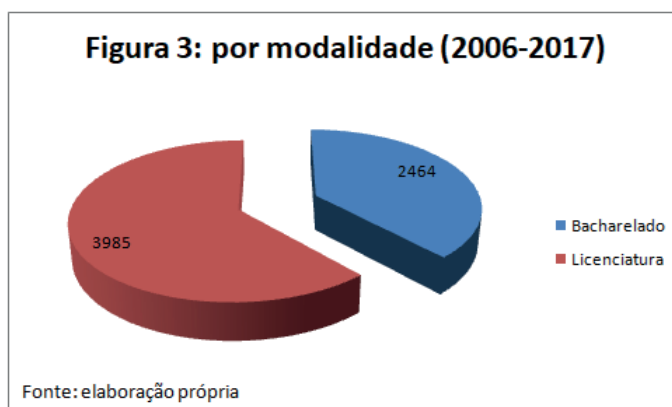
Em 2016, por exemplo, o país vivenciou um processo de impeachment da então Presidente Dilma Rousseff. Naquele momento de instabilidade política a CAPES não tinha uma definição de quem assumiria sua direção geral e quais seriam suas metas. O lançamento de novos editais foi suspenso e a UFAL não pode ofertar vagas UAB naquele ano.



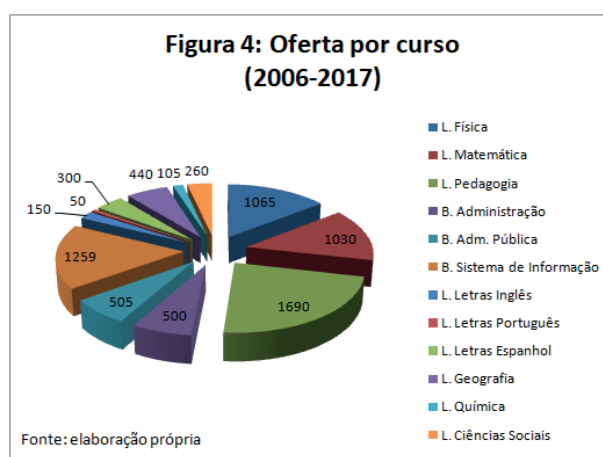
Como dito anteriormente, o objetivo do programa era a formação de docentes, por isso a prioridade em financiar cursos de licenciatura. Entretanto, a própria modalidade (EaD) demandava profissionais na área de tecnologia da informação (TI), o que justificou a oferta dos cursos de Sistema de Informação. Posteriormente,

através do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), um programa da UAB, foi lançado o curso de bacharelado em Administração Pública. Inicialmente, como já citado, o projeto piloto da UAB estabeleceu uma parceria com Banco do Brasil, Caixa Econômica, universidades e prefeituras municipais para oferta do curso de bacharelado em Administração.

Na UFAL, no período de 2006 a 2017, mais de 60% das vagas ofertadas foram em cursos de licenciatura. Como mostra a Figura 3 abaixo, foram 3.985 vagas ofertadas na modalidade licenciatura e 2.464 vagas em bacharelados.



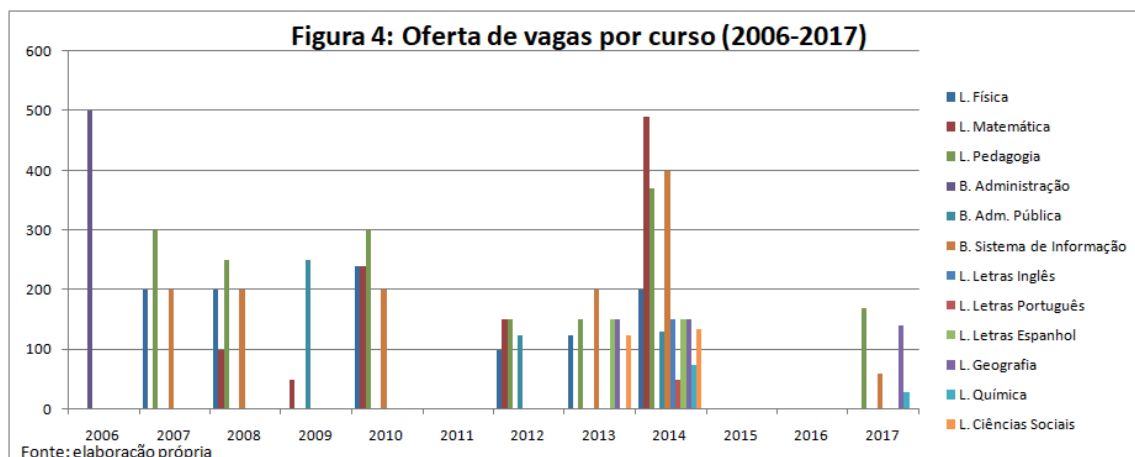
Dentre os doze cursos ofertados pela UAB/UFAL entre 2006 e 2017, o curso com maior oferta foi a licenciatura em Pedagogia, com 1.690 vagas. Em seguida, temos o bacharelado em Sistema de Informação com 1.259 vagas, licenciatura em Matemática com 1.030 e licenciatura em Física com 1.065.



Contudo, a oferta das vagas por curso ao longo do período não se manteve constante. O curso piloto de bacharelado em Administração, apesar de ter sido o que mais ofertou vagas no mesmo ano como mostra a Figura 4 (oferta de 500 vagas em 2006), não foi reofertado novamente. Pedagogia foi o curso que mais ofertou vagas nos anos de 2007, 2008, 2010 e 2017. Em 2014, ano em que o curso ofertou

o seu maior número de vagas (370), Matemática aparece com o maior ofertante, com 490 vagas ofertadas.

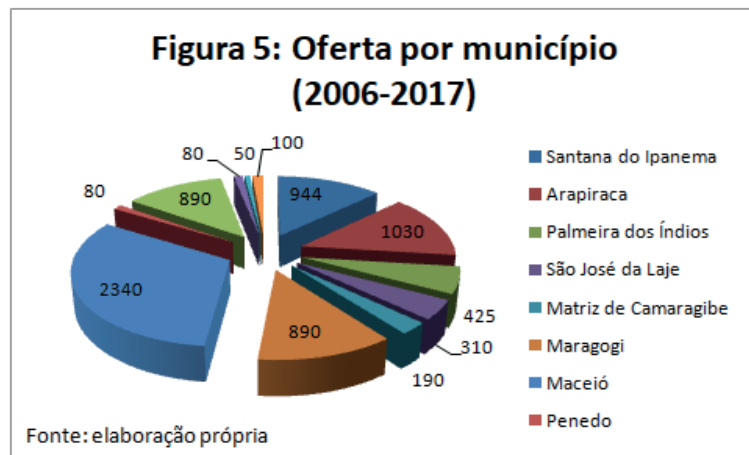
Além do financiamento disponibilizado pela CAPES, o número de vagas proposto no plano de trabalho da UFAL sofria influência direta da coordenação do curso e de suas metas próprias de expansão no número de turmas e/ou municípios de atuação, bem como da própria política da universidade em relação à EaD.



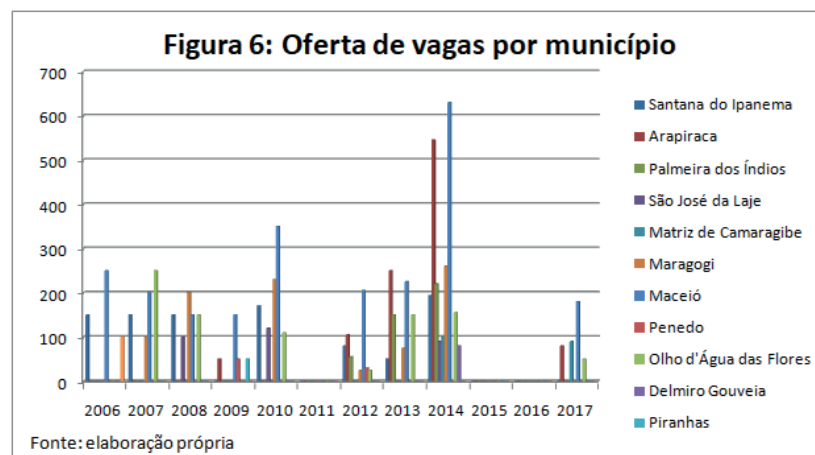
A UAB adota o tripé Capes x Universidade x Município para oferta dos cursos a distância. As prefeituras são convidadas a assinarem um termo de responsabilidade com a Capes e oferecerem estrutura física e pessoal de apoio para que a universidade e os discentes desenvolvam suas atividades acadêmicas nos momentos presenciais.

O município de Maceió destaca-se como o maior ofertante de vagas dos cursos UAB UFAL no período de 2006 a 2017, visto que é a capital do estado, contando com uma maior infraestrutura física - utiliza o próprio Campus A. C. Simões da UFAL, onde são ofertados os cursos presenciais -, possui maior população e conseqüentemente maior demanda, além de atender também demais municípios vizinhos, que conseguem mais facilmente meios de locomoção para a capital.

Seguindo este mesmo raciocínio, o segundo maior município do estado, Arapiraca, é também o segundo maior ofertante de vagas no período. Mais uma vez a infraestrutura, tamanho da população e maior facilidade de acesso para estudantes dos municípios vizinhos corroboram com a expansão das ofertas neste local.



Historicamente, Santana do Ipanema, Maceió e Porto Calvo destacam-se como os primeiros municípios ofertantes com o lançamento da turma piloto do curso de Administração. Este, entretanto, foi o único ano que Porto Calvo atuou como município polo de cursos UAB UFAL.



Em 2007, Maragogi e Olho d'Água das Flores tornaram-se polo UAB/UFAL. Este último, inclusive, foi o maior ofertante de vagas no ano, como mostra a Figura 6. Em 2008, temos a inclusão de São José da Laje na lista dos municípios parceiros da UFAL.

Em 2009, através do PNAP, Arapiraca, Penedo e Piranhas tornam-se também polos UAB UFAL. Em 2012, vemos o ingresso de Palmeira dos Índios, e em 2014 a UFAL inicia a oferta de seus cursos em Matriz de Camaragibe e Delmiro Gouveia.

Quantidade de concluintes por curso:

<b>Curso</b>	<b>Concluintes</b>
Administração Pública	141
Letras Espanhol	28
Ciências Sociais	18
Física	87
Matemática	110
Sistema de Informação	120
Letras Inglês	2
Letras Português	7
Pedagogia	609
Química	5
Administração	280
Geografia	1
<b>TOTAL</b>	<b>1408</b>

Em relação ao total de concluintes, cabe destacar o importante avanço que a oferta destes cursos representa para a interiorização e expansão do ensino superior no estado de Alagoas, cada um dos profissionais e futuros profissionais formados pela EaD na UFAL, representam e apresentam possibilidades reais de avanços socioculturais, econômicos e históricos em seus municípios, alterando a dinâmica local e gerando desenvolvimento e chances de crescimento na própria localidade de residência dos sujeitos.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho resgatou a história do surgimento da Universidade Aberta do Brasil através do Decreto nº 5800 em 08 de junho de 2006 e a adesão da Universidade Federal de Alagoas ao programa no mesmo ano, com a oferta da turma piloto do curso de Bacharelado em Administração.

A UAB é uma política pública voltada para a formação inicial e continuada de docentes em todo o território nacional, principalmente nas regiões geográficas não atendidas pelo ensino presencial, através da parceria entre os níveis públicos federal, estadual e municipal.

A UFAL, no período de 2006 a 2017 ofertou mais de 6.000 vagas em 12 cursos de graduação, bacharelado e licenciatura, em 11 municípios alagoanos. O número de vagas ofertados por ano/curso/município são definidos a partir do

orçamento disponibilizado pela CAPES e interesse da Universidade e dos municípios envolvidos.

Os maiores ofertantes de vagas no período foram o curso de licenciatura em Pedagogia (1.609) e o polo do município de Maceió (2.340). Neste período, a UFAL já formou 1.408 discentes por todo o estado de Alagoas, levando oportunidade de crescimento pessoal e profissional para regiões previamente não atendidas.

Este estudo torna-se um importante documento ao registrar esse relevante momento histórico para a educação e para a Universidade Federal de Alagoas. Para futuros estudos, sugerimos um resgate da história dos cursos de pós-graduação da UAB/UFAL e/ou ampliar a amostra para a atuação da UAB no nordeste e posteriormente no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=09/06/2006>. Acesso em 10 abr. 2019.

COSTA, C. J.; PIMENTEL, N. M.. EAD – por que não? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

MATIAS-PEREIRA, J. Educação a Distância como Instrumento de Inclusão Social no Brasil. **Anais do Congresso Virtual Brasileiro de Administração - Convibra**. 2007

\_\_\_\_\_, J. Políticas Públicas de educação no Brasil: A utilização da EaD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, Volume 3, Special Issue 1, p. 44-55, 2008.

MOTA, R. **Universidade Aberta do Brasil**. Fonte: ABED: <http://www.abed.org.br/censoead/anuario2007.pdf>. 2007. Acesso em 4 de set 2019.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pró-Posições, Campinas**, v. 20, n. 2, p. 205-222, 2009.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INCLUSÃO

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data da submissão: 02/01/2020*

### **Bárbara Almeida da Cunha**

Instituto de Ciências da Educação – ICED

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Santarém-PA

<http://lattes.cnpq.br/8263494000500548>

### **Patrícia Siqueira dos Santos**

Instituto de Ciências da Educação – ICED

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Santarém-PA

<http://lattes.cnpq.br/4272175172433338>

### **Eleny Brandão Cavalcante**

Instituto de Ciências da Educação – ICED

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Santarém-PA

<http://lattes.cnpq.br/1141653940885751>

**RESUMO:** Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo geral analisar o processo de ensino-aprendizagem de criança indígena surda do ensino fundamental de escola indígena localizada no município de Santarém-PA. Como fundamentação teórica utilizamos a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski (2000; 2001; 2010) e Newton Duarte (2013). Na metodologia

utilizamos o materialismo histórico-dialético, que trabalha com a totalidade, contradição e mediação, tomando como base o livro de José Paulo Netto (2011). Como ferramentas metodológicas lançamos mão da observação em sala de aula, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Por fim, a relevância deste estudo justifica-se pela possibilidade de avançar na reflexão sobre os processos de inclusão da pessoa surda em contexto diferenciado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar Indígena; Educação de Surdos; Inclusão.

### INDIAN SCHOOL EDUCATION AND INCLUSION

**ABSTRACT:** This ongoing research aims to analyze the teaching-learning process of deaf indigenous children from elementary school in an indigenous school located in the city municipality of Santarém-PA. As theoretical foundation we use the Historical-Cultural Theory of Vygotski (2000; 2001; 2010) and Newton Duarte (2013). In the methodology we use the historical-dialectical materialism, which considers the totality, contradiction and mediation, based on the book by José Paulo Netto (2011). As methodological tools we use classroom observation, field diary and semi-



structured interviews. Finally, the relevance of this study is justified by the possibility of further reflection on the processes of inclusion of the deaf person in different contexts.

**KEYWORDS:** Indigenous School Education; Deaf education; Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (GEPES) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e conta com o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Posto isto, trago os seguintes objetivos específicos: a) analisar o meio escolar no qual o estudante surdo está inserido; b) analisar as modificações realizadas no contexto da escola indígena para inserir o aluno surdo e c) identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do aluno para interagir com ele.

A aldeia indígena onde esta pesquisa encontra-se em desenvolvimento é constituída por cerca de 40 famílias também indígenas e está localizada a 3 horas de lancha da área urbana da cidade de Santarém-PA. A comunidade conta com poucos recursos materiais. Não existe água encanada, não há acesso à internet e o único telefone rural da aldeia pouco funciona. Inaugurada no ano de 2010 a escola indígena da comunidade é anexa de uma escola polo de outra comunidade, oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conta com o total de 10 funcionários (todos temporários) e 62 alunos matriculados para o ano letivo de 2019, destes apenas um é surdo.

O protagonista desta pesquisa é criança indígena surda de 8 anos de idade que atualmente encontra-se no 3º ano do ensino fundamental de escola indígena. Pertencente ao povo “Tapajó”, o estudante não domina a língua de sinais, mora com a mãe e alguns dos nove irmãos na aldeia. Pertence a uma família com poucos recursos financeiros que conta apenas com o benefício do governo federal do projeto bolsa família e de recursos provenientes do trabalho do pai. Desde o início de seu processo de escolarização o aluno indígena surdo estuda na escola da aldeia pesquisada e nunca contou com a presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em sala de aula ou instrutor de Libras. Isso é proveniente da política educacional do município de Santarém que não prevê esses profissionais no quadro de funções da escola. O indígena surdo recebe o atendimento educacional especializado (AEE), conta com o acompanhamento direto de quatro professores (incluindo o professor do AEE) e com a avaliação da pedagoga da escola polo, que visita e acompanha o trabalho pedagógico também nas escolas anexas.

Durante o período de 20 dias acompanhei as aulas de diferentes disciplinas do aluno indígena surdo. Pela manhã eu acompanhava o cotidiano da escola fora da sala

e no turno da tarde observava as aulas da criança indígena surda. Em contrapartida a realização desta pesquisa na aldeia, o cacique solicitou a esta pesquisadora que fosse ministrado curso básico de 30h/a de Libras para a comunidade. O pedido foi aceito e durante os dias que estive na aldeia, de 17h às 19h, ministrei as aulas de Língua Brasileira de Sinais. Trinta pessoas de diferentes faixas etárias participaram do curso, entre alunos, funcionários da escola, professores e pais de alunos.

## 2 | MATERIAL E MÉTODOS

Na metodologia utilizo como base o livro de José Paulo Netto (2011) que entende que o objetivo do pesquisador “é apreender a essência (ou seja, a estrutura e a dinâmica) do objeto. De acordo com este autor, baseado em Marx, para a análise de um objeto “começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (PAULO NETTO, 2011, p. 42). Dessa maneira, partimos da realidade concreta para alcançar abstrações mais simples através das três categorias de Marx sobre a análise do objeto (totalidade, contradição e mediação) buscando compreender a essência, a dinâmica que propicia o processo de ensino – aprendizagem de aluno indígena surdo em escola também indígena.

A pesquisa de campo foi iniciada no dia 17/10/2018 com o acompanhamento das aulas de diferentes disciplinas do aluno indígena surdo. É importante mencionar que antes do início da pesquisa de campo propriamente dita, houve contato prévio com o professor do AEE que intermediou um encontro na aldeia com o cacique. Além disso, me reuni com a comunidade na escola para também explicar minha pesquisa a todos. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado do Pará - Campus XII (Tapajós). Elaborei roteiro de observação de campo. Como instrumentos de coleta de dados faço uso da observação em sala de aula e de entrevistas semiestruturadas. Como forma de registro utilizamos diário de campo. Foram entrevistados o professor do AEE, o professor de sala de aula, a mãe da criança indígena surda, a diretora e a pedagoga da escola.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa utiliza para a discussão as ideias do Materialismo Histórico Dialético e da teoria Histórico-Cultural, principalmente no pensamento de Vygotski (2000; 2001; 2010) e Newton Duarte (2013). Usamos o conceito de “ser genérico” defendido por Newton Duarte (2013) e as ideias de “meio” e a relação entre

pensamento e linguagem de Vygotski (2000; 2000; 2000).

O conceito de ser genérico em si é aplicado aos indivíduos que não tiveram a oportunidade de desenvolver plenamente sua humanidade, pois foram privados do acesso ao conhecimento da cultura humana desenvolvido até sua época. Estes ficam limitados a subsistência, a reprodução, linguagem e a relação com o outro. Em contrapartida, o ser genérico para si é o sujeito que as condições materiais de vida permitiram o contato com as artes, a filosofia, a política e outros conhecimentos que possibilitam a consciência crítica das contradições que assolam a sociedade e sua própria existência.

Vygotski (2000) realizou estudo profundo sobre a relação entre pensamento e linguagem concluindo que quando estas duas linhas do desenvolvimento se encontram há um grande salto no desenvolvimento geral do organismo. Quando o pensamento tornar-se verbal significa que o sujeito internalizou os signos semióticos e está pronto para desenvolver intensamente seu nível de abstração. “[...] El niño pasa de la forma natural del pensamiento a la cultural, elaborada por la humanidad durante el proceso de las relaciones sociales. Esto ocurre cuando el niño passa al pensamiento com ayuda del lenguaje, cuando empieza a hablar” (VYGOTSKI, 2000, p. 275). Vygotski ressalta que o pensamento se desenvolve antes da linguagem, mas precisa desta para alcançar maiores níveis de abstração. É quando o indivíduo entra no mundo dos signos.

Trabalhamos também com a ideia de meio defendida pela teoria Histórico-Cultural. Para que o sujeito consiga se desenvolver plenamente é necessário que esteja inserido em meio onde as relações sociais estejam organizadas de maneira que promova o desenvolvimento. Para não estagnar nas funções psíquicas elementares e ascender às superiores é essencial um meio social organizado visando o desenvolvimento.

A relação do pensamento e da linguagem nos auxilia a compreender como o aluno indígena surdo consegue se apropriar dos conteúdos das aulas. Ajuda também na compreensão da organização das relações sociais existentes na escola e na aldeia indígena. Como o professor enquanto organizador do espaço educativo está promovendo (ou não) o processo de ensino-aprendizagem deste aluno e, finalmente como a escola, que tem como função a socialização sistematizada do conhecimento humano está de fato oportunizando o acesso deste aluno ao legado humano para que este possa objetivar-se como ser genérico para si.

Os resultados preliminares desta pesquisa apontam que o aluno indígena surdo não possui uma língua constituída, os professores não utilizam estratégias pedagógicas para atender as necessidades educativas do aluno, a escola não possui material didático adaptado para pessoas com surdez, os professores não estão qualificados para trabalhar com um aluno surdo e a secretaria municipal de

educação disponibiliza formação continuada na área apenas para o professor do AEE. Em síntese, o sistema educacional não disponibiliza ao aluno indígena surdo recurso humano e material para seu pleno desenvolvimento, prejudicando sua formação humana.

Analisando o meio escolar no qual o aluno surdo está inserido é possível afirmar que existe uma preocupação por parte da gestão, dos professores e da comunidade escolar com o processo de ensino e aprendizagem do aluno com surdez. Com esforços da própria escola foi possível conseguir o AEE para o aluno e estes continuam exigindo da secretaria municipal de educação mais recursos materiais que atendam às necessidades educacionais do aluno indígena surdo. A escola permite que o professor do AEE viaje até a cidade para participar das capacitações oferecidas pela SEMED, mas estas ações, apesar de importantes, ainda não são suficientes para suprirem as necessidades educacionais do estudante em questão.

As modificações realizadas no contexto da escola indígena para inserir o aluno com surdez resumem-se no AEE e ao acompanhamento da pedagoga da escola polo que disponibiliza um suporte aos professores. Sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do indígena surdo para interação em sala de aula, identificamos que são poucos os esforços dos docentes nesse sentido. Apesar de todos os professores reconhecerem que o aluno precisa de um maior auxílio para aprender os conteúdos são quase nulas as estratégias utilizadas por estes para terem uma maior interação com o aluno surdo. Trata-se de uma falsa inclusão realizada por um sistema educacional que nega uma formação de qualidade para os professores, não disponibiliza formação continuada de qualidade para os docentes, não oferece material didático específico para a pessoa com surdez e, principalmente, não oportuniza ao aluno indígena surdo o contato com a Libras através da presença do intérprete.

#### 4 | CONCLUSÃO

O aluno indígena surdo é uma criança inteligente, curiosa e esperta, mas precisa urgentemente de ajuda para desenvolver-se plenamente. Desenvolver-se enquanto ser genérico para si (DUARTE, 2013) com pleno acesso ao conhecimento humano elaborado, pois não é a condição de pessoa surda que dificulta seu desenvolvimento, mas sim, a falta de condições materiais e humanas que atendam adequadamente sua necessidade educacional. A questão não é biológica ou espacial. Não importa se é indígena surdo habitante do interior do Pará se garantida às condições exatas para o seu processo de ensino e aprendizagem certamente seria possível maiores avanços em seu desenvolvimento. Na verdade, são barreiras impostas pela

sociedade na qual o aluno está inserido que impedem um maior avanço em sua humanização.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGITSKI, L. S. **Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje**. In: \_\_\_\_\_. Obras escogidas. Madrid: Visor DIS., S. A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desarrollo del lenguaje y del pensamiento**. In: \_\_\_\_\_. Obras escogidas. Madrid: Visor DIS., S. A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos de 1929**. Revista Educação & Sociedade. Ano XXI, n.71, p.21-44. Campinas- SP: junho, 2000.

## A METODOLOGIA DA MONITORIA ACADÊMICA E UM NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM – O QUE TEMOS A DIZER SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 27/03/2020

Data da Submissão: 03/01/2020

### **Cassandra Taís Martinelli**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Sertão/RS.

<http://lattes.cnpq.br/9141308540604528>

### **Alexandra Ferronato Beatrice**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Sertão/RS.

<http://lattes.cnpq.br/1977992457395023>

**RESUMO:** A monitoria tem se firmado como uma possibilidade de aprendizagem e metodologia didático-pedagógica que contribui para a formação do estudante do ensino superior, possibilitando a este desenvolver procedimentos didáticos ligados a área de conhecimento de seu curso. O Projeto de Ensino de Monitoria Acadêmica desenvolvido na disciplina de Didática possui como objetivo principal auxiliar os estudantes dos cursos de Licenciaturas do IFRS-Campus Sertão, com dificuldades ou dúvidas referentes aos conteúdos trabalhados na disciplina. Também visa auxiliar com sugestões metodológicas para

os planos de aulas no estágio docente, já que este é um momento destinado a reflexão teórica possibilitando a interligação com a *práxis*. Os encontros utilizam-se de metodologias ativas, onde os participantes são os protagonistas de seu aprendizado e o monitor bolsista é o mediador desse processo, permitindo a autonomia de estudo, a criatividade e a interação com a aprendizagem e sociabilidade. O projeto é extraclasse e os encontros são semanais, nos turnos: diurno, vespertino e noturno e acontecem no laboratório de ensino. São atendidos regularmente estudantes indígenas, quilombolas e com deficiência intelectual de aprendizagem. Esporadicamente são recebidos outros estudantes dos três cursos de Licenciatura ofertados no *Campus*. O projeto de monitoria já apresenta resultados positivos, os participantes mostram-se comprometidos com as propostas das atividades realizadas; aprovações curriculares de estágio, que antes pareciam difíceis, vem acontecendo; a reorganização e orientação da vida acadêmica são compreendidas pelos estudantes; os participantes ficam abertos a novas situações de aprendizagens, vindo a inserirem-se em outros projetos da Instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimento. Monitoria. Aprendizagem. Didática.

## ACADEMIC MONITORING METHODOLOGY AND A NEW LOOK AT LEARNING – WHAT WE HAVE TO SAY ABOUT THIS EXPERIENCE

**ABSTRACT:** The monitoring has been established as a learning possibility and didactic-pedagogical methodology that contributes to the formation of higher education students, enabling them to develop didactic procedures related to the knowledge area of their course. The Academic Monitoring Teaching Project developed in the Didactics subject has as main objective to assist the students of the undergraduate courses of IFRS- Campus Sertão, with difficulties or doubts regarding the contents worked in the discipline. It also aims to assist with methodological suggestions for lesson plans in the teaching internship, as this is time for theoretical reflection enabling interconnection with *práxis*. The meetings use active methodologies, where participants are the protagonists of their learning and the scholarship monitor is the mediator of this process, allowing autonomy of study, creativity and interaction with learning and sociability. The Project is extracurricular and the meetings are weekly, in the shifts: day, afternoon and night and take place in the teaching laboratory. Indigenous, quilombola students with intellectual learning disabilities are regularly attended. From time to time, other students from the three undergraduate courses offered at the Campus are received. The Monitoring Project already has positive results, the participants are committed to the proposed activities; apprenticeship, which once seemed difficult, have been going on; the reorganization and orientation of academic life are understood by the students; The participants are open to new learning situations, becoming part of other projects of the institution.

**KEYWORDS:** Knowledge. Monitoring. Learning. Didactics.

### 1 | INTRODUÇÃO

Os programas de monitoria têm se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem e de prática e metodologia didático - pedagógica que contribui para a formação do estudante do ensino superior, possibilitando a este desenvolver atividades ligadas a área de conhecimento de seu curso. Ao analisarmos a educação até os dias atuais, tivemos muitos anos com um método tradicional, sem o recurso e o uso das tecnologias que hoje encontram-se disponíveis, e também em que os estudantes tinham uma postura passiva de recepção das teorias e conteúdos, conhecida popularmente como “educação bancária”, ou seja, onde o professor “depositava” os conteúdos e o estudante “fazia que aprendia”. Com os novos conhecimentos acadêmicos, deu-se a abertura para os métodos ativos na aprendizagem, vindo estes a assumir um papel importante no contexto educacional.

Nos Institutos Federais, o Ensino Superior, se constitui em um espaço de produção do conhecimento, no qual os estudantes realizam sua formação profissional nas

áreas de ensino, pesquisa e extensão. Porém, além de profissionalizar, a educação superior tem a finalidade de iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante, tendo em vista “(...) sua destinação última que é contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade.” (SEVERINO, 2007, p. 22). Assim, é importante que o estudante, especialmente aquele que pretende seguir a carreira da docência, busque compreender os processos de ensino e aprendizagem visando atuar nesta de maneira coerente, crítica e reflexiva sobre o mundo que o cerca, tornando-se agente de sua construção.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

A metodologia da monitoria acadêmica é entendida como instrumento para a melhoria do ensino superior, pois através da mediação e do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas fortalece a articulação entre teoria e integração curricular em seus diferentes aspectos, promovendo a cooperação mútua entre discente e docente, pois ao ingressar na vida universitária o estudante depara-se com novas perspectivas e possibilidades de estudo. Com isso, esta atividade, entendida como uma ação formativa possibilita, especialmente ao acadêmico monitor experiências com o processo de ensino e aprendizagem (Schneider, 2006), além de contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar na aprendizagem e construção do conhecimento.

Essa prática metodológica, no contexto educativo destaca-se pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem como parte do procedimento pedagógico, pois demonstra sua utilidade à medida que atende às dimensões “política, técnica e humana na prática pedagógica (CANDAU, 2011, p.12-22). Por ser uma ação onde percebe-se uma contribuição imensa na formação integrada do estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é relevante que a mesma seja percebida nos espaços de ensino como um instrumento de melhoria dele próprio, que estabelece novas práticas e experiências pedagógicas, fortalecendo a relação entre teoria e prática e integração curricular em seus diferentes aspectos.

Freire (2002), ressalta a relevância desta atividade, pois viabiliza o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, tornando a ação um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Dessa forma, as metodologias ativas (que fazem parte do planejamento da monitoria para com os estudantes), quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação dos estudantes.



Compreendendo seus dizeres e a necessidade de tal atividade dentro dos cursos de licenciaturas, o Projeto de Ensino: Monitoria Acadêmica em Didática teve início em março de 2018<sup>1</sup> e conta com o auxílio do Programa Institucional de Bolsas de Ensino (PIBEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Surgiu da demanda de suporte teórico e metodológico para os estudantes com dificuldades de aprendizagens que cursam as Licenciaturas do *Campus*<sup>2</sup> e que necessitam de maior tempo de aprendizagem (do que aquele da sala de aula) para compreender e estruturar os planos de aula para o estágio da docência.

## 2 | O PROJETO DE ENSINO E SUA FUNCIONALIDADE

O projeto é uma ação extraclasse que busca auxiliar os estudantes nas dificuldades ocorridas no componente curricular de Didática, propondo procedimentos de ensino capazes de amenizá-las. O trabalho sob esse enfoque pode ser compreendido como uma atividade de apoio discente ao processo de ensino e aprendizagem e cumpre duas funções: iniciar o estudante na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação, tendo uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida, o que reverterá a favor da formação do futuro docente.

Os encontros dos estudantes com o acadêmico monitor acontecem no Laboratório de Ensino da instituição, divididos em três dias da semana, nos turnos, matutino, vespertino e noturno alternadamente e possui como objetivos: a) oportunizar aos estudantes com dúvidas e/ou dificuldades sobre o conteúdo trabalhado na disciplina de Didática: planos de aula e metodologias de ensino aprender em outro espaço de diálogo, tempo e explicação sobre o conteúdo; b) auxiliar os estudantes com sugestões de materiais teóricos e práticos que façam relação com o conteúdo curricular do plano de aula desenvolvido para o estágio da docência; c) ser um momento para a problematização e reflexão do trabalho pedagógico e da formação docente; d) possibilitar aos estudantes autonomia, criatividade e mobilização para o conhecimento.

## 3 | A EXPERIÊNCIA DA MONITORIA

Partindo da compreensão da relação com o saber Charlot (2013), procuramos

---

1. O IFRS – *Campus* Sertão conta com outros Projetos de Ensino em Monitoria em diversos cursos e componentes curriculares.

2. Atualmente o IFRS/*Campus* Sertão oferece os cursos de: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional.

reforçar nos encontros com os estudantes recebidos na Monitoria Acadêmica de Didática, o pensamento epistêmico da concepção de mobilização do sujeito para a aprendizagem (em direção ao saber), isso permite pensar que não devemos como professor e monitor somente analisar as situações escolares pelo viés teórico da reprodução, mas compreender como determinadas situações em sala de aula acontecem e quais foram os processos que contribuíram para que alguns estudantes demonstrassem dificuldade com o conteúdo desenvolvido, pois o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Então, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2013, p. 63).

Diante deste pressuposto, as estratégias de aprendizagem propostas nos encontros da monitoria, mostraram-se contrárias a uma perspectiva aplicacionista que, segundo Imbernón (2010), tendem a seguir um modelo de “treinamento”, no qual o formador (aqui representado pelo monitor) apresenta-se como um “expert”. Os processos educacionais pensados buscam ser uma reconstrução da experiência pensada em Dewey (1976), de que toda experiência modifica quem a vive e por ela passa.

Está, porém, ainda por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e o seu valor (DEWEY, 1978, p. 27).

A experiência, assim entendida, possibilita apreender que esta é uma aquisição de saberes que se realiza em cada situação de vida social na qual se constroem conhecimentos e habilidades correspondentes, vinculados seja à vida cotidiana, seja à investigação científica.

Baseado nessa perspectiva, ao estimularmos os estudantes dentro de um processo autônomo, com papel ativo, responsável pelo seu próprio aprendizado destacamos o método ativo:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que gerem curiosidades e desafios; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situações e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (MEDEIROS, 2014, p. 43).

Então, a integração dos processos citados acima com o componente curricular da Didática em um Projeto de Monitoria, mobiliza a inter-relação disciplinar para a reflexão sobre as atividades pedagógicas caracterizando-se como meditação entre os conhecimentos teórico-científicos da área escolar. Para Beatrici e Baú (2017,

p.8) “[...] é um processo que permite ampliar e aperfeiçoar o olhar, no sentido de conhecer e compreender com mais clareza as práticas propostas em sala de aula para que estas viabilizem um sujeito diferente, atuante, pensante e crítico.

Durante este ano, foram atendidos estudantes que estavam em busca de sugestões de atividades metodológicas ativas/pedagógicas para complementar o plano de aula do estágio, como também estudantes com dificuldade de compreensão, organização e planejamento dos procedimentos necessários para o estágio da docência. Abaixo, relatamos alguns dos acompanhamentos semanais realizados no Projeto.

Estudante A: A expectativa que a estudante tinha em relação ao Projeto de Monitoria, mais especificamente quanto ao trabalho da Bolsista Monitora, pois havia entendido que os planos de aulas seriam realizados pela monitora, e que ela, a estudante, iria apenas reproduzir no estágio docente os planejamentos. Após as devidas explicações sobre o objetivo do projeto, a estudante A entendeu que o espaço da monitoria é um momento de construção de conhecimento, em que todos são protagonistas de seu aprendizado, vindo a monitora apenas ser um elo. Pode-se perceber durante os encontros a sua fragilidade emocional (resultado de um tratamento de saúde), dificuldades de compreensão da funcionalidade do plano de aula, e como os encontros foram muito importantes, pois, além das dúvidas sobre a parte acadêmica, também houve interação social, um momento de conversas e trocas agradáveis que ajudaram a estudante. Após montado o plano de ação, o qual reforçou a autonomia da estudante, e a visão crítica da mesma, ela obteve sua aprovação no estágio docente.

Estudante B: A estudante apresentava dificuldade na escrita, oratória, introspecção, dificuldades diante de fatos e opiniões e domínio dos recursos digitais. A instituição através do DAE<sup>3</sup> não possui nenhum registro de um diagnóstico Psicopedagógico ou Psicológico desta. Foi traçado um plano de ação visando retomar conteúdo da Língua Portuguesa (uso de expressões, verbos, sinais de pontuação) e utilização do *software Word* para fixação do conteúdo planejado para o futuro estágio. A estudante está seguindo o segundo semestre com a monitoria a fim de conseguir elaborar os planos de aula com clareza e coesão, bem como superar as dificuldades apontadas, que estão sendo trabalhadas, para que consiga cumprir a etapa final do curso, dentro do seu tempo e possibilidades.

Estudante C: A estudante possui como diagnóstico Deficiência Intelectual Leve e apresenta as seguintes dificuldades: de organização, entendimento dos conteúdos, sociabilidade com os colegas e alguns professores, dispersão, dificuldade com a memória de longa duração. Como adaptação curricular na disciplina de Didática, foi proposta para o primeiro semestre a atividade avaliativa de confecção de um Portfólio

3. Departamento acadêmico e estudantil.

dos conteúdos estudados em sala de aula. Assim, em cada aula a estudante tinha uma atividade prática referente ao conteúdo desenvolvido que deveria ser feita nos encontros da monitoria acadêmica. O acompanhamento contínuo realizado, através dos encontros de monitoria, a elaboração de uma agenda e organização da gestão de tempo e de estudo da estudante auxiliaram para que houvesse resultado positivo em sua aprendizagem, tendo reflexo em outras disciplinas do curso.

No segundo semestre do ano letivo, a Estudante C continuou tendo acompanhamento e auxílio da acadêmica monitora para com os conteúdos em que apresentou maior dificuldade ou dúvidas de entendimento e compreensão. Foi organizado um novo plano de ação, com a utilização de recursos visuais para auxiliar na construção do conhecimento e superação das dificuldades acadêmicas.

A utilização de referenciais visuais é uma metodologia ativa utilizada frequentemente com estudantes que possuem dificuldades em relacionar os conteúdos com a realidade, sendo uma metodologia que possibilita autonomia de pensamento, construção e reflexão do conhecimento, sendo esta, muito bem aceita pela estudante C.

Estudante D: Esta estudante possui dificuldades de interpretação, escrita e interação social. Os atendimentos estão ocorrendo no segundo semestre com um plano de ação, que visa promover a socialização da estudante dentro dos espaços acadêmicos e social, superando suas dificuldades acadêmicas. Parafraseando Paulo Freire, a educação não se faz de um para o outro, mas de um sujeito com o outro. Dessa forma, a estudante tem demonstrado muita autonomia nas atividades, e um empoderamento em sua auto-estima.

Em atendimentos rápidos, estudantes e professores buscam a Monitoria Acadêmica em Didática para sanar dúvidas quanto a metodologias diferentes para serem aplicadas em sala de aula.

## 4 | CONCLUSÃO

O Projeto de Monitoria Acadêmica em Didática veem se configurando num espaço em que as perspectivas teóricas estudadas durante o curso podem ser confrontadas com as situações vividas no cotidiano da sala de aula e dos encontros realizados de forma que os monitores/estudantes tornam-se mais críticos, próximos e construtores do conhecimento acerca do exercício da docência.

Vários autores destacam que as atividades de monitoria representam um instrumento, ou seja, uma metodologia ativa, que pode ser eficiente e eficaz para a melhoria do ensino na graduação. Verificamos que isso é possível e pode-se constatar especialmente com a Estudante C. Também podemos destacar que

na monitoria que as metodologias ativas estão presentes, pois nas formas de desenvolver o processo de aprendizagem em sujeitos diferentes, outros métodos precisam ser utilizados. Sendo assim na monitoria, não apenas o estudante que busca auxílio se desenvolve, mas o monitor também está ativo na construção do seu conhecimento.

Parafraseando Paulo Freire, ensinar se dilui na experiência fundante de aprender, e as relações sociais estabelecidas nos encontros de monitoria servem como uma alavanca e/ou mobilização para o desenvolvimento pessoal de quem recebe o auxílio e também de quem se dispõe a contribuir na formação do colega. A multiplicação de conhecimento teórico-prático, a compreensão das atividades realizadas, a melhora progressiva nas notas, a interação social percebida pelos professores, são alguns dos aspectos positivos conseguidos.

O Projeto de Monitoria Acadêmica em Didática, como uma estratégia de ensino, potencializa a aprendizagem mediante a atuação do Bolsista monitor, nos acompanhamentos dos planos de aula, nas intervenções quanto a atividades metodológicas realizadas em sala de aula e faz com que este coloque em prática o que foi aprendido durante do curso de licenciatura. É uma atividade que solicita competências do monitor para atuar como mediador da aprendizagem dos colegas, contando para sua realização com a dedicação, o interesse e a disponibilidade dos envolvidos, pois ao ser colocado como protagonista de seu estudo, o monitor e o estudante viabilizam uma situação de aprendizagem em que ambos os lados aprendem.

Assim, a experiência com a monitoria passa a ser um momento de entrega do monitor, pois frente as mais diversas dificuldades, muitas delas vivenciadas pelo docente em sala de aula, precisa encontrar soluções rápidas para que o estudante mantenha seu caminho no conhecimento.

A importância do Projeto de Monitoria para o estudante que está construindo sua formação na docência é válida para seu ensino, pois ao findar sua formação acadêmica irá para a *práxis* da sala de aula, melhor preparado, já que, teve a oportunidade de interação, estudo e conhecimento de diferentes métodos ativos para agregar em suas aulas, e assim formar estudantes críticos e conscientes frente as mais diferentes situações cotidianas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BEATRICI, Alexandra Ferronato; BAÚ, Arieli. **As metodologias de ensino, a formação de professores e o processo de aprendizagem.** In: Anais do XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. PUC/PR, 2017.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org). **A didática em questão**. 36ªed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. Tradução por Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à prática Educativa. 25º edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, campus Planaltina, 2014.

SCHNEIDER, M.S.P.S. **Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula**. In: Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. Mensal, p. 65. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/065/65schneider.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 31/12/2019*

**Maria Isabel Tromm**

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Joinville - SC

<http://lattes.cnpq.br/1954399023583805>

**Rosana Mara Koerner**

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Joinville - SC

<http://lattes.cnpq.br/8682554292409576>

**RESUMO:** O estudo que aqui se apresenta teve como objetivo verificar quais as práticas pedagógicas dos alfabetizadores de jovens e adultos que evidenciam uma contextualização da leitura e escrita, na rede municipal de ensino de uma cidade no norte catarinense. Sendo a abordagem qualitativa, o questionário foi o instrumento de geração de dados, bem como uma entrevista. Os dados foram analisados de acordo como o que preconiza a Análise de Conteúdo (Franco, 2012). Para fundamentar a pesquisa foram pesquisados, principalmente, os autores: Zabala (1998), Kleiman (2005), Martins Filho (2011), Lemos (1999) e Freire (1979; 2016). A análise permite verificar que

os alfabetizadores da EJA contextualizam suas práticas pedagógicas, incluindo a utilização de recursos diversos em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Práticas Pedagógicas. Professor Alfabetizador.

### PEDAGOGICAL PRACTICE IN YOUTH AND ADULT LITERACY

**ABSTRACT:** This paper had as propose to verify which pedagogical practice adopted by teachers of youth and adult education (YAE) evidence reading and writing contextualization. The research was conducted at the municipal school network of a northern city from Santa Catarina, on the qualitative way by means of questionnaire and interview as source data, which were analyzed by Content Analysis method (FRANCO, 2012). Zabala (1998), Kleiman (2005), Martins Filho (2011), Lemos (1999) and Freire (1979; 2016) set the research foundation. It was verified that teachers of YAE contextualize their pedagogical practices, utilizing a variety of didactic resources in their classroom.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education. Literacy. Pedagogical Practices. Literacy Teacher.

## 1 | INTRODUÇÃO

A temática aqui apresentada está voltada para a prática pedagógica dos alfabetizadores da EJA da rede municipal de ensino de uma cidade situada ao norte de Santa Catarina. Teve-se como objetivo neste estudo verificar se as práticas pedagógicas de alfabetização englobam o letramento, que é a utilização social da escrita e leitura. A questão norteadora do presente estudo delinea-se assim: “Quais as ações em sala de aula que evidenciam uma prática voltada para o contexto social de escrita e leitura dos alunos?”. A partir dos dados obtidos<sup>1</sup> com duas questões de um questionário aplicado a 12 professores da EJA, e uma questão da entrevista com 5 destes professores, foram buscadas as respostas para tal indagação. A fundamentação foi realizada em documentos federais da EJA (2006a, b, c), estudos de Zabala (1998), Kleiman (2005), Martins Filho (2011), Lemos (1999) e Freire (1979; 2016), principalmente.

## 2 | A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: O ENSINO CONTEXTUALIZADO

De acordo com Lemos (1999), a procura dos jovens e adultos analfabetos para ingressar ou retornar à escola acontece para recuperar um tempo de escolarização que deveria ser vivenciado desde a infância. O conhecimento adquirido no processo de escolarização os habilitaria para atuar nas diferentes situações cotidianas de seu contexto social, seja com o auxílio na realização das tarefas escolares dos filhos, na elevação da autoestima ou para conseguir um bom trabalho: “Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e ser social” (Id, *ib.*, p. 25).

Os professores que atuam nas classes de EJA possuem um papel fundamental na formação crítica de seus alunos, ressignificando este espaço de ensino para além da simples aquisição da técnica de escrita e leitura e demonstrando que na EJA “[...] a aprendizagem não se reduz aos aspectos da capacitação técnico-profissional do adulto em vista apenas da produção econômica; acima de tudo, é condição básica para o crescimento social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo” (MARTINS FILHO, 2011, p. 33).

Mesmo que não tenham sido inseridos no ensino regular, a imersão dos alunos da EJA no mundo do trabalho, suas vivências na sociedade letrada e demais experiências, fazem com que a classe de alfabetização seja um espaço rico em conhecimentos prévios que precisam ser utilizados pelos alfabetizadores para aproximar os conteúdos sistematizados da escola com a vida dos alunos, procurando assim: “[...] favorecer o aprimoramento, o aprofundamento, a ressignificação do

1. Estes dados foram gerados no âmbito de uma pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pelas autoras, intitulada: “Professores alfabetizadores da EJA: compreensões de letramento e práticas pedagógicas”.



corpo de conhecimento que o(a) aluno(a) jovem e adulto já possui, seja em relação à língua, à matemática, à história, à arte, etc” (BRASIL, 2006a, p. 10). O planejamento do professor vai ao encontro das expectativas do aluno que, por vezes, retorna à escola com impressões negativas, por sua história escolar, ou por acreditar que é incapaz de adquirir o conhecimento.

As práticas pedagógicas que envolvem o letramento são exemplos que contribuem para aproximar as vivências dos alunos com os conteúdos escolares. Se bem planejadas, as atividades propostas irão demonstrar aos alunos o quanto a leitura e a escrita são importantes para a interação social e para despertar a autonomia que lhes encoraja a enfrentar as situações da dia a dia, considerando que: “A alfabetização precisa ser vista como ‘um instrumento social’, pois a leitura e a escrita estão inseridas nos problemas da vida diária” (MARTINS FILHO, 2011, p. 33).

É válido destacar aqui que, para Kleiman (2005), letramento não é método, não é alfabetização, não é habilidade. Acrescentamos, ainda, que ele não é um conteúdo a ser ensinado, mas um conceito que se traduz na utilização da escrita e da leitura pelas pessoas em seus contextos. Por isso, os programas de alfabetização de adultos, independentemente de quem o esteja propondo, e a EJA, devem considerar o modo como o aluno atua ou atuava nas situações que exigem dele a utilização da leitura e da escrita, mesmo analfabetos, e potencializar sua atuação nestes espaços.

Um aspecto importante que deve ser abordado é a utilização dos livros didáticos, que pode substituir o planejamento do professor: “[...] quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido” (BRASIL, 2006b p. 40). É possível utilizar uma publicação como referência para a sua prática pedagógica, porém, sem desconsiderar as experiências dos jovens e adultos e os objetivos que os levaram a procurar a EJA. Considerando a diversidade das classes de alfabetização deste segmento, desde a idade dos alunos, até suas histórias de vida, é impossível encontrar um livro didático que atenda às expectativas de todos.

Desta forma, pode-se considerar que o professor que possui um pensamento voltado ao interesse dos alunos e que possibilita a sua participação na elaboração, seleção e avaliação do planejamento, dos conteúdos e das atividades, está possibilitando neles o desenvolvimento de estratégias de atuação em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Esta preparação colaborativa das aulas traduz-se numa prática pedagógica de letramento, pois, segundo Kleiman (2005, p. 57), “[...] o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais”.

Considera-se, então, que as práticas pedagógicas que envolvem o letramento

aproximam o trabalho docente do interesse dos alunos da EJA, que buscam a escolarização, muitas vezes, apenas para um determinado fim, como: tirar a carteira de motorista, escrever seu nome, auxiliar os filhos como tarefa, entre outros. Com a introdução das práticas valorizadas, sem desconsiderar as experiências pessoais compartilhadas pelos alunos, o professor contribuirá para o desenvolvimento tanto individual dos educandos quanto para as demandas sociais que são enaltecidas pela utilização da leitura e escrita formal.

Aproximamos as propostas pedagógicas defendidas com a metodologia desenvolvida por Paulo Freire. Elas se aproximam, pois, mesmo o educador não utilizando o termo “letramento”, entende a alfabetização para muito além da simples codificação e decodificação e critica os métodos mecânicos. A proposta de educação apresentada está ligada à democratização da cultura tornando o cotidiano do aluno compatível com a aprendizagem.

Diferente de uma concepção bancária, na qual o educador transfere ou deposita o conhecimento que “somente ele possui”, a educação libertadora, proposta por Freire (2016), uma vez que é dialógica, conta com a participação dos alunos desde sua elaboração até sua atuação. Mediados pelo mundo, os educadores irão estabelecer com a turma os temas geradores que promovem o pensar e o ser mais, ou seja, a educação é próxima da realidade diária, sem imposição ou mera repetição de conceitos.

A proposta de Paulo Freire consiste em uma metodologia que se identifica com o professor e o aluno, uma vez que se utiliza de “palavras geradoras” para ensinar a língua. A elaboração e aplicação do método de Paulo Freire é composta por cinco fases. A *primeira fase* é a aproximação com o grupo aprendente de modo informal, permitindo ao alfabetizador reter as palavras mais significativas para aquele contexto, sendo elas carregadas de sentido existencial ou utilizadas em expressões típicas do povo. Após este convívio inicial, acontece a *segunda fase*, que é definida pela seleção das palavras (FREIRE, 1979).

A *terceira fase* pode ser traduzida como a elaboração das atividades, pois caracteriza-se pela “[...] criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha” (Id, Ib., p. 24), afim de desafiar o grupo a pensar um conflito, debater uma ideia, refletir os conceitos e cultura, conduzindo o grupo à consciência para se alfabetizar. Esta atitude sugerida pode ser comparada com o agente social, que se iguala ao professor como agente de letramento, que tem como primeiro objetivo, segundo Kleiman (2005, p. 52): “[...] descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático-pedagógico”.

Já na *quarta fase*, elaboram-se “fichas indicadoras” que auxiliam os

debates nos grupos, sem a intenção de limitar a discussão. Por fim, na *quinta fase* constroem-se fichas com as famílias fonéticas das palavras geradoras. Após esse processo de discussão, conscientização e síntese do que foi trabalhado em grupo, inicia-se efetivamente a alfabetização (FREIRE, 1979). O papel do educador, neste momento, é de propor a visualização da palavra geradora. Analisando a palavra, faz-se referência ao objeto que ela representa, já discutido pelo grupo. Após, o educador retira a palavra de seu contexto e a analisa de forma isolada, e ainda separada por sílabas, formando as famílias silábicas. Para Freire (Ib., p.24), assim: “[...] o analfabeto começa a estabelecer por si mesmo seu sistema de sinais gráficos”. Com a apresentação das famílias silábicas, o analfabeto irá realizar uma leitura de maneira vertical e horizontal para criar novas palavras.

Pode-se perceber que a proposta de Paulo Freire vem ao encontro do que aqui se defende, de promover uma alfabetização contextualizada com o saber e os interesses dos alunos, planejar atividades que promovam a autonomia dos estudantes, além de potencializar seus conhecimentos que os levam a agir no mundo de maneira consciente, transformados pela leitura e escrita, confirmando o que Martins Filho (2011, p. 73) declara: “[...] o adulto em processo de alfabetização não é diferente de nós na luta por uma maior dignidade de vida: ele quer sobreviver, participar, ter acesso aos bens que a sociedade já produziu; para isto torna-se fundamental a procura pelo conhecimento sistematizado”.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, estabeleceu-se um modelo de pesquisa qualitativa que tornasse possível a escuta da voz dos professores e a percepção quanto às suas práticas pedagógicas para a alfabetização dos jovens e adultos. De acordo com Gatti e André (2010, p. 30), as pesquisas chamadas de qualitativas:

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Assim, entende-se uma análise em que o participante da pesquisa é compreendido dentro de seu contexto, com sua formação, realidade social e as próprias interações que formaram seu pensamento e concepções. Não há neutralidade na fundamentação e análise dos dados, sendo que se apresenta para além de resultados estatísticos.

O instrumento para a geração dos dados foi o questionário, do qual foi selecionada (para este texto) uma pergunta referente à utilização do letramento

nas práticas pedagógicas, aplicados a doze professores alfabetizadores de jovens e adultos, dos quais dez responderam e devolveram o questionário, além de uma questão feita em entrevista a quatro destes professores. A utilização da entrevista faz-se viável, pois ela, conforme ressaltam Lüdke e André (2014, p. 39): “Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário”. Para este artigo preconiza-se então a análise de conteúdo (FRANCO, 2012), analisando cada participante em seu contexto, sendo que os alfabetizadores possuem tempo de atuação diferenciada e, assim, supostamente, adquiriram novos saberes em seu trabalho ou em formações continuadas: “[...] a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo ‘o pano de fundo’, no sentido de garantir a relevância dos resultados” (Id, Ib, p. 31).

Para responder à questão estabelecida nesta pesquisa, a pergunta utilizada, extraída do questionário foi: “Você contempla o letramento em suas práticas pedagógicas para a alfabetização de jovens e adultos?”, podendo assinalar que sim ou não e, se sim, justificar. Das entrevistas, utilizou-se a pergunta: “Em seu planejamento de aulas, a utilização social da escrita é contemplada? Dê exemplos”.

Ao relatar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da EJA, utiliza-se a letra “A”, significando alfabetizador, acrescido do número indicativo da ordem em que as respostas foram recebidas, exemplo: “A1”, “A5” e os excertos em modo itálico. Para o relato das professoras entrevistadas, tanto no questionário quanto na entrevista, serão utilizados nomes fictícios, escolhidos pelas participantes (todas mulheres) e os excertos das falas em modo itálico.

Os dez alfabetizadores participantes da pesquisa possuem graduação e pós-graduação, porém, nenhuma específica para a docência na EJA. A oferta de pós-graduação com a temática específica da EJA ainda é pouco oferecida no município. Em contraponto, 6 alfabetizadores já participaram de cursos, formações ou seminários com a temática, oferecidos pela Secretaria de Educação ou outras instituições (Igrejas, Instituições privadas).

#### **4 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS**

Apontando as pesquisas, experiências e parâmetros oferecidos por estudiosos e relatados nos documentos federais, apresentam-se as análises feitas para compreender: “Quais as ações em sala de aula que evidenciam uma prática voltada para o contexto social de escrita e leitura dos alunos?”.

Aos dez professores que responderam ao questionário foi perguntado se contemplam o letramento nas suas práticas pedagógicas, podendo responder

que não e, se sim, explicá-las. Um professor (A5) não respondeu esta pergunta. Além disto, durante a entrevista, as quatro alfabetizadoras puderam realizar um comparativo entre o ensino oferecido às crianças, no período regular, e aos jovens e adultos, pois todas já trabalharam ou ainda trabalham com os dois níveis de ensino (Ensino Fundamental e EJA). Com as 9 respostas geradas no questionário, foi feita uma análise destacando os pontos convergentes, exemplificados com as respostas escritas pelos professores e, posteriormente, foram apresentadas as práticas pedagógicas realizadas na classe de alfabetização da EJA que as quatro professoras descreveram durante a entrevista.

Os professores que responderam a esta questão assinalaram que contemplam o letramento em suas práticas. Para descrever estas práticas, as respostas variaram desde a citação dos gêneros textuais que são utilizados, aproximando-se do contexto dos alunos, conforme A2: “[...] *lista de compras, conta de água e luz, currículo, cartazes*”, até os recursos utilizados, como respondeu A1: “[contempla o letramento] *Com o uso do alfabeto, livros, jornais, revistas*”. Apenas dois professores não explicaram as práticas com exemplos conforme os apresentados acima. Assim, A3 descreve suas práticas: “[...] *partindo do pressuposto que em uma sociedade letrada, o não reconhecimento dos códigos de linguagem escrita marginaliza. A aprendizagem deve transformar, inserir, oportunizar, resgatar e assegurar ao educando a oportunidade de desempenho social*”. Vemos que o alfabetizador apresenta os objetivos que deseja com suas práticas, utilizando os verbos “*transformar, inserir, oportunizar*”, entre outros, porém, não indica o procedimento que utiliza para consolidar esses objetivos.

A professora Alégna é a outra professora que também não exemplificou os gêneros textuais ou recursos que utiliza nas propostas que envolvem o letramento. Ela afirmou contextualizar o ensino com a realidade dos alunos: “*Procuro trazer o mais próximo e mais prático do dia a dia deles – para que tenha utilidade o que aprendem*”. Este pensamento da professora aproxima-se da compreensão de Ramal (1999, p. 43) que afirma: “Quanto mais próximo estiver o texto escrito do cotidiano do aluno, mais o conteúdo se tornará significativo e, portanto, maiores as possibilidades de ele auxiliar o processo de aprendizagem”. Durante a entrevista, a professora relata com maior especificidade sua prática, explicando que faz rodas de conversa para ler histórias e fábulas para os jovens e adultos, conforme também faz com seus alunos (crianças) no período regular e destaca que a aproximação com o cotidiano acontece com mais ênfase na EJA: “[...] *a diferença é que daí eles trazem [os jovens e adultos]... Eles fazem esse ‘link’ já com a vida deles, com a realidade né. Então, a grande função do letramento eu acho que é isso*” (Alégna). A alfabetizadora ainda afirma que utiliza recursos como o livro didático, atividades extras, cartazes e o retroprojeto, de acordo com as necessidades dos alunos.

Das demais cinco respostas geradas que foram analisadas, aproximam-se as práticas de A4, com as da professora Bruna, por ambos relatarem a utilização de meios tecnológicos no ensino. Para A4, seu trabalho com o letramento acontece quando faz com que: “[...] *os alunos aprendam e desenvolvam a leitura e escrita colocando-a em prática no dia a dia = leituras, **informática, tablet, biblioteca.***” (grifo nosso). A professora Bruna destaca que o letramento é contemplado: “*Trabalhando com cartazes, bilhetes, filmes, **internet** e outros. Temos, inclusive, um grupo no **WhatsApp**<sup>2</sup> em que dúvidas são esclarecidas ora via áudio, ora via escrita*”, e reforça na entrevista: “*eu peço pra eles: por favor, usem menos o áudio, vamos usar mais a escrita.*” (Bruna, grifo nosso).

Conforme fundamentada a pesquisa, a professora Bruna mostra estar atenta aos interesses dos alunos para realizar seus planejamentos e temas para as aulas, quando afirma: “[...] *eu dou a liberdade pra eles falarem o que eles estão precisando, o que eles querem. E aí eu trago [os conteúdos] conforme o pedido deles*” (Bruna) E, ainda, acrescenta sobre o uso do livro didático: “[...] *eu uso mais como apoio mesmo, é bem esporádico*”. Este relato da alfabetizadora se aproxima do que apresenta Zabala (1998, p. 96) sobre a resposta didática aos interesses dos alunos, independente da idade: “Vale a pena considerar que, em geral, é preciso provocar o interesse e que este exige atenção para que ao longo do processo de aprendizagem não se dilua”.

A professora Vanessa exemplificou no questionário suas práticas envolvendo o letramento: “*Quando faço uso da leitura de histórias, textos ou notícias. Quando vamos à biblioteca e fazemos uso da leitura e na sala diariamente*”. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre os projetos significativos vivenciados, relata:

*Uma aula, [...] proposta pelo livro que foi feita, foi a questão das profissões, eles participaram bastante. [...] E aí a gente fez um quadro lá de profissões deles, então trabalhou **mais em cima dessa questão de sala mesmo**. Havia fotos, imagens, foi uma coisa mais fácil para eles, né?! Eles gostaram bastante, porque era uma coisa bem da realidade deles. (Vanessa, grifo nosso).*

Pela descrição do projeto realizado, que foi sugerido pelo livro didático, e esta complementação sobre a utilização do letramento: “[...] *a gente vai na biblioteca, eu tomo a leitura deles. **A questão da alfabetização mesmo***” (Vanessa, grifo nosso), percebe-se a valorização mais voltada às escritas formais, do contexto escolar. A professora compreende o letramento como a utilização social da escrita, porém, demonstra uma prática alicerçada ao letramento dominante, contrapondo-se à ideia de Kleiman (2005, p. 53) de que o professor, como um agente de letramento, deveria ser “[...] promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas

2. Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz, fundado por Jan Koum e Brian Acton. Fonte: <<https://www.whatsapp.com/about/>> Acesso em: 4 jun 2018.

diversas instituições”. Sobre os recursos didáticos, a alfabetizadora cita a utilização de filmes, vídeos e afirma que os próprios alunos pediram que não utilizasse o jornal para recorte. Ela acredita que seja pela “sensibilidade motora deles”.

A valorização do contexto dos alunos também é percebida no relato da professora Débora. Ela concebe o letramento como a compreensão e interpretação da leitura, mas compreende que as práticas que englobam o letramento são as que utilizam “*encartes, talão de luz, água, cesta básica, filmes, projetos, etc*” (Débora), ou seja, mesmo compreendendo o letramento como interpretação, demonstra realizar uma prática baseada na utilização social da escrita dos alunos. Na entrevista ela exemplifica: “*Tive alunos que vinham pra sala: ‘Professora, eu quero só aprender a pegar o ônibus, eu não consigo ler o meu ônibus e quero aprender o nome do ônibus para pegar certo’*”. (Débora). Então a professora apresenta os encaminhamentos do projeto em que verificou o nome dos bairros dos alunos, quais as linhas de ônibus que cada um utilizava, para, a partir disso, fazer listas com as palavras e analisar as letras, sílabas, palavras, construir frases “[...] *até formar textos de como eles pegavam o ônibus*” (Débora).

A alfabetizadora demonstra aproximação com o método freiriano ao descrever sua prática contextualizada com o cotidiano dos alunos, atendendo aos seus interesses e analisando as palavras de modo isolado para a alfabetização. Além disso, utiliza das vivências dos alunos que, neste caso, é o momento da identificação do ônibus correto, para planejar suas atividades. A professora partiu do conhecimento dos alunos, de seu interesse, utilizou-se das práticas de letramento deles, além de significar o conteúdo na vida. Sobre isto, concorda-se com Zabala (1998, p. 94): “Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamento, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida”.

Um último relato da professora Débora nas discussões acerca das práticas pedagógicas é quando ela comenta que no início de sua prática docente na EJA encontrou dificuldade para alfabetizar os jovens e adultos, pois não via neles o “avanço” que via com seus alunos do período regular. Então a professora conversou com a coordenação de ensino que lhe disse: “[...] *você tem que trabalhar o tradicional, você tem que trabalhar o BA-BE-BI-BO-BU, CA-CO-CU, DA-DE-DI-DO-DU, e todos os dias você vai repetir*” (Débora). Assim, a referida professora modificou sua prática de acordo com o entendimento do grupo e fez cartazes, trabalhou as sílabas, palavras, mas sempre interligando com algum texto de discussão: “*E aí, foi dando um resultado positivo, eu digo: ‘então, estamos no caminho’*” (Débora).

Estas experiências descritas vão ao encontro das argumentações de que o jovem e adulto da EJA muitas vezes encontra dificuldades ao entrar em contato com textos que já requerem um pensamento crítico e metodologia que dependam

da sua participação (BRASIL, 2006c). Este é um processo mais longo, que será promovido pela mediação constante do professor, motivando o aluno a ser sujeito de sua aprendizagem.

As alfabetizadoras que foram entrevistadas deixam claro que sem a percepção do interesse dos alunos e do ensino voltado a atender suas necessidades, não há desenvolvimento dos alunos. Pode-se afirmar que as práticas pedagógicas dos professores estão vinculadas ao letramento, acontecendo de forma muito semelhante, principalmente pelos recursos utilizados nas aulas que vão ao encontro da realidade dos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. Brasília: MEC/SECAD, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: Avaliação e planejamento. Brasília: MEC/SECAD, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: Alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006c.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento**. São Paulo: Rever. 2005.

LEMOS, Marlene E. Pinheiro de. Proposta Curricular. In: BRASIL. **Salto para o Futuro**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SED, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: Trajetórias de esperança. Florianópolis: Insular. 2011.

RAMAL, Andrea Cecilia. Língua Portuguesa: O quê e como Ensinar. In: BRASIL. **Salto para o Futuro**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SED, 1999.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## A NOVA PREVIDÊNCIA (EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103/2019) NA VIDA DAS MULHERES BRASILEIRAS: UM DESCARADO ATAQUE MISÓGINO

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 03/01/2020*

**Raphaella Karla Portes Beserra**

Universidade Federal de Goiás – Regional  
Catalão  
Uberlândia/MG

<http://lattes.cnpq.br/5788210129881350>

**Pedro Luiz Teixeira de Camargo**

Instituto Federal de Minas Gerais  
Piumhi/MG

<http://lattes.cnpq.br/4123026034662869>

**RESUMO:** Ao longo da história, as mulheres travaram inúmeras lutas para conquistar os seus direitos, uma delas foi o acesso à Previdência Social. A sua nova legislação, dada pela emenda constitucional Nº103/2019, propõe inúmeras mudanças no atual sistema. Sob essa perspectiva, que analisaremos os efeitos da referida emenda, buscando compreender como o acesso ao benefício da aposentadoria se tornará quase impossível para a grande maioria das trabalhadoras. Para isso nos utilizaremos de pesquisa teórica e documental. O nosso recorte social será exclusivamente a população trabalhadora feminina, uma vez que, é essa

parcela que mais irá sofrer com essa lei, já que estas são sobrecarregadas cotidianamente com dupla jornada. As funções exercidas por elas, em particular quando se referem à esfera privada, são invisíveis para a sociedade e ao Estado Burguês, pois mesmo essenciais para a reprodução social, foram historicamente atribuídas, pelo patriarcado, como uma obrigação biológica feminina. Portanto, o modo de produção capitalista, além de explorar as mulheres através da mais valia, se utiliza do patriarcado como um instrumento facilitador de sua reprodução, pois, ao invisibilizar e tornar biológica as tarefas desempenhadas pelas trabalhadoras, garante a reprodução do exército de reserva proletário sem gerar ônus e/ou gastos ao Capital. Ainda sobre a população feminina merece destaque mais outro fardo, que é o cuidado com a prole, os idosos e doentes. Essa circunstância, conseqüentemente tende a se refletir diretamente no processo de aposentadoria, que exige idade mínima e/ou tempo de contribuição e, até mesmo, em alguns casos a combinação desses fatores. Assim, essa nova lei, é mais que perversa, é desumana e machista, pois aumenta ainda mais os mínimos parâmetros capazes de garantir o benefício da aposentadoria a população feminina, em especial das mais humildes.

**PALAVRAS-CHAVE:** População Feminina. Direito à Aposentadoria. Propriedade Privada.

## THE NEW FORECAST (CONSTITUTIONAL AMENDMENT N° 103/2019) IN LIFE OF BRAZILIAN WOMEN: A DESIRED MISOGICAL ATTACK

**ABSTRACT:** Throughout history, women have fought countless struggles to earn their rights, one of which was access to Social Security. Its new legislation, given by constitutional amendment N° 103/209, proposes numerous changes to the current system. From this perspective, we will analyze the effects of this amendment, seeking to understand how access to retirement benefits will become almost impossible for the vast majority of workers. For this we will use theoretical and documentary research. Our social focus will be exclusively the female working population, since it is this portion that will suffer most from this law, since they are overloaded daily with double hours. The functions performed by them, particularly when referring to the private sphere, are invisible to society and the bourgeois state, since even essential for social reproduction, they have historically been attributed by the patriarchy as a female biological obligation. Therefore, the capitalist mode of production, in addition to exploiting women through surplus value, makes use of patriarchy as an instrument that facilitates their reproduction, since by making the tasks performed by the workers invisible and biological, they guarantee the reproduction of the reserve army. Without generating burdens and/or expenses to the Capital. Still on the female population deserves highlight another burden, which is the care with the offspring, the elderly and the sick. This circumstance consequently tends to be reflected directly in the retirement process, which requires minimum age and/or contribution time and even, in some cases, the combination of these factors. Thus, this new law, more than perverse, is inhuman and chauvinistic, since it further increases the minimum parameters capable of guaranteeing the retirement benefit to the female population, especially the humbler ones.

**KEYWORDS:** Female Population. Right to Retirement. Private Property.

### 1 | INTRODUÇÃO

O termo Previdência Social, desde a década de 1990, está recorrente nos mais diversos meios de comunicação. Entretanto, nem todos sabem ao certo o que isso significa. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pode-se definir esse termo como uma forma política de reposição monetária daqueles cidadãos que não mais possuem condições de permanecer no mercado formal de trabalho (BRASIL, 1997, p.46).

Para buscar garantir sua universalidade, na Constituição de 1988 ela passou

a ser incluída como política pública, passando a fazer parte do capítulo referente à Seguridade Social. Segundo o artigo 194, do referido documento: “A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações dos Poderes Públicos e da sociedade destinados a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”.

Haja vista sua óbvia compreensão como parte integrante das políticas públicas de seguridade social, desde a chegada dos neoliberais ao Ministério da Economia, ainda no governo Collor (1990-1992), esse modelo passou a ser questionado e atacado, gerando, como produto final, uma nova lei previdenciária recém aprovada na Câmara dos Deputados do presente ano (2019), que penaliza, em especial, as mulheres, haja vista serem essas as principais seguradas no modelo atual, segundo dados do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017.

Sendo assim, o artigo em questão objetiva discutir brevemente os efeitos práticos da denominada “Reforma da Previdência” para as mulheres trabalhadoras, como apresentado acima, a parcela da população que mais será afetada pela alteração futura do regime de aposentadorias.

## **2 | DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Breve histórico da previdência e justificativa dos ultraliberais para sua reforma**

Ao longo da história, as mulheres travaram inúmeras lutas para conquistar os seus direitos, uma delas foi o acesso à Previdência Social, institucionalizada por meio da Constituição Federal de 1934, ainda no governo de Getúlio Vargas.

Nesse documento, inspirado no constitucionalismo social mexicano (1917), na república alemã de Weimar (1919) e na então república espanhola (1931), a chamada Constituição da República Nova trouxe variadas novidades para o povo brasileiro, entre elas o voto secreto, os direitos trabalhistas, a jornada de trabalho de oito horas por dia e, claro, a previdência social.

No caso das mulheres, merece destaque a presença do sufrágio feminino, a proibição da diferença salarial baseada em motivações sexistas e do seu trabalho em indústrias insalubres.

Voltando à nossa temática, esse documento foi o primeiro a garantir direitos previdenciários para a população feminina. No caso em questão, o texto garantiu assistência médica e sanitária às parturientes antes e após o nascer da criança, bem como garantias mínimas de proventos para aquelas que não mais possuíam plenas condições de seguirem a exercer o seu ofício, seja por invalidez ou idade.

Parece estranho que garantias obtidas a mais de 80 anos sejam foco do debate

atual, mas o fato concreto é esse. Com a nomeação do ministro Paulo Guedes, os economistas ligados a chamada “Escola de Chicago” voltaram a dar as cartas no planejamento orçamentário brasileiro, trazendo à tona uma visão privatista ultraliberal, similar aos métodos de Thatcher na Inglaterra e Pinochet no Chile (anos 1980).

Para o governo federal, o atual modelo de previdência é deficitário, sendo necessário uma reforma radical na visão de seguridade social presente desde o pacto federativo de 1988. Graças a essa argumentação, que no primeiro semestre de 2019 foi apresentado pelo Ministério da Economia a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 6/2019 (depois aprovada), que apresenta severas mudanças no sistema de Previdência Social brasileiro.

Um dos principais argumentos dos apoiadores da reforma diz respeito, novamente, aos dados demográficos brasileiros. Segundo o IBGE (2013), a população de idosos deve ser de cerca de 73,6 milhões em 2060, saltando de cerca de 10% hoje para mais de 33% em 2060. Ou seja, se no presente um em cada nove brasileiros é idoso, daqui cerca de 40 anos, esse número vai triplicar, sendo um idoso a cada três cidadãos.

Outro ponto que os denominados “Chicago boys” batem, é o aumento da pirâmide etária brasileira. Nesse mesmo estudo, é possível perceber uma mudança na idade média de aposentadoria dos trabalhadores, saltando de 63,2 para 66,7 anos entre 1992 e 2015.

Portanto, baseado em uma análise fria dos números, os atuais gestores econômicos do poder executivo justificam sua proposta de alteração legislativa simplesmente pelo envelhecimento populacional e queda do número de contribuintes no presente.

O que os proponentes não contam, entretanto, é quem serão os principais atingidos por essa reforma: a população mais pobre, que é quem mais precisa da previdência pública e, claro, as mulheres, que são as maiores seguradas atualmente.

## **2.2 As mulheres e a nova previdência: como era e como ficará**

Para desenvolvermos melhor essa parte, cabe compreendermos os principais itens que foram alterados, com destaque para o aumento progressivo do tempo de contribuição e da idade mínima para o acesso da população feminina ao benefício previdenciário.

Com relação ao aumento do tempo de contribuição, atualmente as mulheres se aposentam quando atingem os 30 anos de contribuição e sem idade mínima, ou somando a idade com o seu tempo de contribuição (modelo idade/tempo) até atingir ao menos 86 anos. Nesse segundo caso, é obrigatório 30 anos contribuindo. Já acerca da idade, elas podem se aposentar ao completarem 60 anos de idade e, ao

menos, 15 anos de contribuição.

Com a PEC, essas regras acabam, deixando as mulheres numa situação completamente desamparada, pois a idade mínima passa a ser de 62 anos com ao menos 15 anos de contribuição, acabando com a possibilidade de aposentadoria somente por tempo de serviço, ou seja, essa é uma proposta que penaliza as mulheres que ingressam mais cedo no mercado de trabalho, obviamente as mais humildes. Cenário também tenebroso se mostra para as trabalhadoras rurais, que deixarão de ter o direito de se aposentar aos 55 anos, passando para a idade mínima de 60 anos!

Não contentes com essas alterações, temos mais: o valor do benefício nessa nova idade mínima (62 anos para a mulher urbana e 60 para a rural), será de 60% da média salarial iniciando-se somente em julho de 1994 (os vencimentos anteriores à essa data, não podem entrar mais na conta, outro absurdo). Para atingir 100% de sua média salarial, até o teto da previdência, as trabalhadoras terão que trabalhar, ao menos 35 anos, pois para receber acima dos 60%, terão que exercer sua profissão por, no mínimo 20 anos para fazer jus a um gatilho de 2% ao ano, um verdadeiro ataque às mais humildes.

E não é só isso, no caso das mulheres que exercem o cargo de professoras, as regras serão ainda mais duras. No caso daquelas que são servidoras públicas, atualmente, o direito à aposentadoria se dá ao completar 50 anos de idade, 25 anos de contribuição, dez anos no setor público e cinco anos no mesmo cargo. Já as educadoras da rede particular, se aposentam com 25 anos de exercício profissional ou 81 pontos no modelo idade/tempo.

Entretanto, com as novas regras que propõe a lei, segue o mesmo tempo de contribuição para as que exercem o magistério público, mas aumentam em pelo menos sete anos a idade mínima para aposentadoria, mantendo os mesmos dez anos de função pública. Para as que exercem seu exercício profissional nas escolas particulares, o cenário é ainda pior, pois a idade salta para 60 anos e 30 anos de contribuição! A regra de pontos simplesmente desaparece!

Outra categoria que também vai sentir na pele os efeitos da reforma são as servidoras estatutárias, que hoje possuem idade mínima de 60 anos, 10 anos de exercício profissional e ao menos cinco anos no cargo empossado ou 55 anos, com 30 anos de contribuição e os mesmos cinco anos no cargo.

Com as alterações legislativas, aumenta-se para 62 anos de idade mínima e 25 anos de contribuição, mantendo o tempo mínimo de serviço e posse (10 e cinco anos respectivamente). Não satisfeitos, os “Chicago boys” apresentam que, com essa idade mínima, a servidora só fará jus a 70% da média salarial, calculada novamente só a partir de julho de 1994 e com gatilhos de 2% ao ano. Para ter direito a 100% do salário, somente com 40 anos de contribuição!

As mulheres foram incluídas na previdência social a partir da Constituição Federal de 1934, garantindo direito de afastamento remunerado antes e depois do parto, de acordo com o disposto no artigo 121 alínea “h”:

Assistência médica e sanitária ao trabalhador e à gestante, assegurando a este descanso antes e depois do parto, sem prejuízo do salário e do emprego, e instituição de previdência, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de acidentes de trabalho ou de morte (BRASIL, 1934).

Apesar dos diversos avanços ao longo da história, à medida em que o modo de produção capitalista entra em um ciclo de crise, os direitos das mulheres estão entre os primeiros a serem atacados. Isso não é diferente na atual circunstância, onde o Capital, mesmo em seu estágio mais avançado, o imperialismo (LENIN, 2011) entrou no ano de 2008, em um processo de recessão econômica a partir da quebra do mercado imobiliário estadunidense.

Sob essa perspectiva, e se utilizando de discursos ultraconservadores de extrema direita, que em outubro de 2018, foi eleito para a presidência da república Jair Messias Bolsonaro (sem partido), com uma agenda extremamente liberal, colocando como Ministro da Fazenda, Paulo Guedes, seguidor da Escola de Chicago, que possui como égide a máxima do estado mínimo, bem como, do menor número possível de direitos, em especial das mulheres.

A máxima de que nada que está ruim não pode piorar se mostra equivocada quando fazemos o recorte em cima das mulheres que sofrem algum tipo de deficiência, sem dúvida uma das maiores injustiças presentes no texto base da PEC.

Hoje, as deficientes podem se aposentar por idade ou por tempo de contribuição. No primeiro tipo, exige-se 55 anos e 15 anos de aporte, com vencimento de 70% na idade mínima e gatilho de 1% ao ano até atingir 100%. Já no segundo, percebe-se variação do tempo a se contribuir de acordo com o grau de deficiência: 28 anos se apresentar grau leve; se diagnosticado como grau moderado, 24 anos; se for grau elevado, 25 anos (Figura 1).

Compare as regras da aposentadoria de deficientes

Por tempo de contribuição				
Grau da deficiência	Anos de contribuição			
	COMO É HOJE		PROPOSTA	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Leve	33 anos	28 anos	35 anos	
Moderada	29 anos	24 anos	25 anos	
Grave	25 anos	20 anos	20 anos	

Por idade				
Categoria	COMO É HOJE		PROPOSTA	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher
	Idade mínima	60 anos	55 anos	Deixa de existir

Fonte: PEC 6/2019 e Lei Complementar 142/2013 Arte/UOL

Figura 1 – comparativo das novas e antigas regras da previdência social.

Fonte: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/15/aposentadoria-deficientes-regras-mudancas-reformas.htm>

Com as alterações propostas, o primeiro modelo deixa de existir e o segundo será igual aos deficientes do sexo masculino, com o grau leve aumentando em sete anos a idade mínima, que passará a ser 35 anos!

Essa mudança não leva em consideração a carga das mulheres de forma geral, pois o fato desse nicho específico possuir alguma forma de deficiência, não as torna imune às amarras do patriarcado, ou seja, mesmo com limitações elas também exercem dupla e às vezes tripla jornadas diárias.

Nem mesmo as agentes de segurança pública escaparam! Se hoje as policiais se aposentam ao apresentarem 25 anos como contribuintes e 15 anos no exercício da função, agora, terão que ter a idade mínima de 55 anos, 30 anos de contribuição e 10 anos a mais no cargo, totalizando 25 anos no exercício da função! Agentes penitenciárias, antes não incluídas, agora também passarão a seguir essa mesma regra!

Outro ataque às mulheres, se dá também na pensão por morte, cuja grande maioria das beneficiárias são do gênero feminino. Hoje, se o sujeito que morreu for segurado, a esposa tem direito a 100% do valor da aposentadoria, com a nova regra isso passa para 60% e 10% a cada dependente até os 21 anos. Se o falecido não for segurado, aí é ainda mais complicado, pois a base de cálculo passa a ser a média salarial dos 80% maiores salários do segurado.

### 2.3 Reforma Danosa, machista e irresponsável

Como foi possível perceber no item anterior, os efeitos da reforma para as mulheres é muito mais que danosa, é desumana. Argumentar que uma professora tem condições de se aposentar com 40 anos de contribuição é um escárnio. Se pensarmos que em média uma profissional do magistério inicia sua carreira ao se formar na graduação, por volta dos 25 anos, estamos dizendo que para ter direito a

100% do salário ela terá que se aposentar, no mínimo aos 65 anos! Idade superior, inclusive a média de idade de algumas áreas da Federação mais pobres, como o Sul do Maranhão e a região da Gurgueia, no Piauí (IBGE, 2017).

As trabalhadoras rurais, serviço extremamente insalubre, obviamente também não irão se aposentar, afinal de contas, pensar que alguém com cerca de 60 anos ainda aguenta realizar os trabalhos braçais no campo é um verdadeiro devaneio, evidenciando o caráter irresponsável dessa nova lei.

Outro ponto importante a se entender é o caráter misógino dessa proposta. De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em 2017, os vencimentos das mulheres eram mais baixos ao se aposentar por contribuírem menos tempo com o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). O motivo para isso, obviamente, não era fruto de suas próprias escolhas, mas muito mais complexo.

A sociedade patriarcal coloca as mulheres em uma situação complexa, a denominada dupla (ou até tripla) jornada. Isso faz com que elas, além de exercer seu cargo profissional, tenha ainda que dar conta dos afazeres domésticos e do cuidado com a prole. Segundo o IBGE (2017), as mulheres dedicavam 17,3 horas semanais às tarefas do lar, já os homens somente 8,5 horas por semana.

Dessa forma, é possível perceber o nefasto papel que o patriarcado carrega para gênero feminino. Tratar do trabalho doméstico como algo culturalmente feminino, traz, para as mulheres, uma obrigação moral que não é dela, favorecendo seus companheiros a explorarem sua dupla jornada sem nenhum tipo de remuneração, algo descrito com propriedade por Engels (1995) ao mostrar a necessidade de superação dos afazeres do lar para a emancipação das mulheres e a construção de uma nova sociedade.

Isso mostra, portanto, como o modo de produção capitalista, além de explorar as mulheres através da mais valia, se utiliza do patriarcado como um instrumento facilitador de sua reprodução, pois, ao invisibilizar e tornar biológica as tarefas desempenhadas pelas trabalhadoras, garante a reprodução do exército de reserva proletário sem gerar ônus e/ou gastos ao Capital (COSTA, 2018).

Ainda sobre a população feminina, merece destaque mais outro fardo, que é o cuidado com a prole, os idosos e doentes. Tal circunstância faz com que em situações extremas como a falta de vagas em creches públicas, adoecimento de membros da família e a necessidade de atenção os idosos, as mulheres tenham que se afastar do mercado formal de trabalho, ainda que de forma temporária (BESERRA, 2019).

Essa circunstância, conseqüentemente tende a se refletir diretamente no processo de aposentadoria, que exige idade mínima e tempo de contribuição, culminando assim, exatamente no que os dados oficiais demonstram, que é um



vencimento mais baixo quando comparado aos indivíduos do sexo masculino.

Outro ponto que é possível prever, em relação a essa Reforma da Previdência, será o aumento da pobreza extrema, com destaque para a população de baixa renda chefiada por mulheres, que são a maioria. Com a diminuição do poder de compra das aposentadas, a quantidade de famílias que tendem a voltar para a miséria será imensa, pois a concentração de renda tende a aumentar novamente, algo visto nos anos 1990 e que, infelizmente, parece não ter ficado no passado, assombrando o presente de muitas famílias.

É importante mostrar que essa mudança na legislação previdenciária coloca homens e mulheres em termos de idade, em patamares muito semelhantes, mas, em momento algum foi colocado em pauta o fim da divisão sexual do trabalho, bem como a atribuição diferenciada de papéis socialmente construídos, que pesam de forma desigual na vida cotidiana das mulheres, submetendo-as uma rotina árdua e precária.

Assim, é possível compreender como a emenda constitucional N° 103/2019 penaliza os mais humildes, mas ainda mais as mulheres, contribuindo para o aumento da pobreza, do rentismo, da má distribuição de renda, do machismo e da manutenção do patriarcado, todos entraves fundamentais para qualquer projeto de desenvolvimento nacional soberano.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber ao longo desse artigo, é muito claro que a reforma da previdência é danosa para a classe trabalhadora, com destaque para a população feminina.

Se o argumento que o Ministério da Economia apresenta, mudança de perfil etário e diminuição de contribuições, fosse mesmo os principais motivos para essa nova lei, seria possível se pensar em outras propostas mais encorpadas e capazes de resolver o problema em questão.

A primeira delas seria reformar as aposentadorias do legislativo e do judiciário, que curiosamente, mesmo sendo as carreiras mais bem pagas do funcionalismo público, ficaram fora, curiosamente, da nova previdência social.

Outra sugestão importante a ser feita, seria reformular as aposentadorias de dependentes de oficiais com grande patente nas Forças Armadas. São dezenas os casos de filhas de generais que nunca se casam de maneira oficial para não perder a pensão do pai falecido.

Mais uma proposta, poderia ser uma reforma tributária capaz de taxar os mais ricos, da mesma forma as grandes transferências bancárias, heranças e fortunas, nada mais justo que quem recebe mais, pagar mais para garantir benefícios a quem

tem menos poder aquisitivo.

Por último, e não menos importante, temos a proposta de auditoria da dívida pública, países como Equador, que a realizou no passado, mostrou montantes economizados na casa de centenas de milhões de dólares.

Sendo assim, é possível concluir que a reforma da previdência além de nefasta, não é necessária da forma como o governo a coloca, pois existem outras ferramentas possíveis para controlar o gasto público relativo à seguridade social. O que temos, na prática, é uma opção neoliberal, misógina e classista, que opta pelo rentismo e a miséria em detrimento da distribuição de renda.

## REFERÊNCIAS

BESERRA, R. K. B. **Mulheres e Políticas de Moradias Populares**: o caso do Residencial Campo Alegre – Módulo Ecológico, no setor Sul da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. 111f. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Unidade Especial Acadêmica – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em:< [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:< [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Dados de seguridade social da população brasileira em 2017**. Disponível em:< <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html>>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Previdência Social**. Boletim de Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise, Brasília, v.13, p.45-76, 2007.

COSTA, F. A. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher em suas relações familiares. **Pretextos**, v.3, n.6, 2018.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota Técnica Acerca da Reforma da Previdência em 2017**. Disponível em:< <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec287Substitutivo.html>>. Acesso em agosto de 2019.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995

IBGE. **Unidades da Federação – Esperança de vida ao nascer**. 2017. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23200-em-2017-expectativa-de-vida-era-de-76-anos>> Acesso em Novembro de 2018.

LENIN, V. I. **O imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Campinas: FE/UNICAMP (Navegando Publicações), 2011.

PEC 6/2019. **Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 6/2019**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências. Disponível em:< <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>>. Acesso em agosto de 2019.

## A OLIMPÍADA NORTE-NORDESTE DE QUÍMICA E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES EM FORTALEZA (CE)

Data de aceite: 27/03/2020

### Anderson Victor da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Maracanaú  
Maracanaú – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/4602597827266974>  
<https://orcid.org/0000-0003-4513-2851>

### Marcos Cirineu Aguiar Siqueira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Maracanaú  
Maracanaú – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/2035015911316904>  
<http://orcid.org/0000-0003-4086-0497>

**RESUMO:** Neste trabalho, que possui natureza bibliográfica, foi feita uma revisão de literatura para discutir a importância das olimpíadas de Química como metodologia pedagógica e o perfil das escolas que pontuam nas Olimpíadas Norte-Nordeste de Química, contribuindo, assim, nos processos de ensino e aprendizagem dentro das escolas de ensino médio, bem como no incentivo aos estudantes para que eles possam vir a contribuir de forma isonômica para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no país. Foram coletados os dados referentes às premiações nas edições que vão de 2007 a 2018 e eles mostram claramente a ausência

completa das escolas estaduais e das escolas técnicas federais dentro do rol de premiações. Este trabalho tem como marcos teóricos a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e a teoria da motivação de Frederick Herzberg, que representa o seu marco fundamental, a partir do qual se propõe o uso desses recursos conceituais para resgatar o interesse e o engajamento dos alunos de escolas públicas nas olimpíadas de Química. A quase inexistência de material teórico acerca desse tema na internet e no mercado bibliográfico brasileiro tem servido como motivação para esta pesquisa e para outros estudos pioneiros desta área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Olimpíadas de Química, Ensino de Química, Educação.

### THE NORTH-NORTHEAST CHEMISTRY OLYMPIAD AND ITS IMPACTS ON PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS IN FORTALEZA (CE)

**ABSTRACT:** In this work, which has a bibliographical nature, a literature review was conducted to discuss the importance of the chemistry olympiads as a pedagogical methodology, thus contributing to the teaching and learning processes of chemistry in secondary schools, as well as encouraging

students so they can contribute to the development of science and technology in the country. Data were also collected regarding the awards in the editions of the North-Northeast Chemistry Olympiad in the period from 2007 to 2018 and they clearly show the complete absence of state schools and federal technical schools within the list of awards. This work has as theoretical frameworks the theory of meaningful learning of David Ausubel, the theory of motivation of Frederick Herzberg and the cognitive theory of Jean Piaget that represents its fundamental landmark, from which the use of these conceptual resources to rescue interest and engagement of public school students in chemistry olympiads is proposed. The almost inexistence of theoretical material about this subject in the internet and in the Brazilian bibliographic market has served as motivation for the research and the pioneering studies of this area.

**KEYWORDS:** Chemistry Olympiad. Chemistry Teaching. Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

As Olimpíadas Científicas são ferramentas utilizadas em vários países do mundo na otimização dos processos de ensino e aprendizagem (LIMA, 2017), bem como no incentivo para que os alunos do ensino médio, ou equivalente, busquem fazer uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos pela ciência, mas também, sobre suas aplicações à tecnologia e ao progresso social, possibilitando aos participantes buscarem carreiras acadêmicas, tecnológicas e até mesmo, industriais.

Especificamente na área de Química e no meio escolar, a Olimpíada Brasileira de Química é, de modo especial, o evento competitivo de maior importância em âmbito nacional, indispensável e de suma importância para complementar a formação de estudantes do ensino médio, pois, através desta, as oportunidades de ingresso desses mesmos estudantes em universidades federais, estaduais ou particulares são ampliadas.

Entretanto, as políticas públicas voltadas para a educação e para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino desenvolvido em escolas públicas não recebem investimentos suficientes para que os professores possam, com o apoio das instituições, desenvolver um programa alternativo capaz de ampliar a difusão das olimpíadas de Química, dando atenção direcionada para os alunos aprovados nos processos seletivos e proporcionando um acompanhamento psicopedagógico ao aluno que não foi aprovado, para compreender quais as razões dele não ter sido aprovado e para motivá-lo a continuar estudando de modo a poder participar das olimpíadas no ano seguinte.

A demanda por motivação está presente em todos os ambientes sociais, principalmente nas instituições de ensino, sendo de suma importância para estimular os desenvolvimentos cognitivos, fazendo com que o estudante tenha interesse e

desejo para aprender. Quando um novo conteúdo se relaciona com os conceitos disponíveis na estrutura cognitiva (pontos de ancoragem), as novas informações irão encontrar um modo de integrar-se àquilo que o indivíduo já conhece (BOCK, 2008). Por exemplo, para que o estudante possa compreender o conteúdo de eletroquímica, ele deverá ter um conhecimento prévio de conceitos primários como nox e reações redox, para só depois acontecer a sedimentação dos conteúdos mais complexos e que supõem a compreensão desses primeiros conceitos. Para além disso, observa-se que o entendimento do conteúdo com maior complexidade, decorrente do treinamento olímpico, facilita uma compreensão mais ampla de outros, que embora sejam mais simples, não são bem esclarecidos nos livros de ensino médio e equivalentes. As olimpíadas auxiliam na melhoria do ensino tanto para os estudantes de turmas regulares, desde aquelas que exigem menos preparo, até mesmo as turmas preparatórias para vestibulares de medicina e de escolas militares, democratizando técnicas e modos de entender a Química anteriormente não mencionados em sala de aula.

Sabe-se que, de um modo geral, os professores não dispõem de materiais inovadores para conduzir uma aula produtiva e que é comum, por parte dos alunos, o descontentamento com as aulas expositivas tradicionais. Sendo assim, que fatores podem motivar intrinsecamente e extrinsecamente os estudantes envolvidos numa olimpíada de Química? Qual é o perfil das escolas bem-sucedidas nas olimpíadas Norte-Nordeste de Química na última década? O conhecimento de Química está democratizado dentro do ensino médio? Em que situação se encontra o estado da arte das pesquisas relativas ao impacto social das olimpíadas de Química no Brasil? São essas as questões com cuja elucidação a pesquisa pretende contribuir.

## 2 | METODOLOGIA

No Brasil, as provas da Olimpíada Brasileira de Química (OBQ) são distribuídas em três fases. A primeira fase é realizada na escola do aluno que irá selecionar os estudantes com maior desempenho para a Olimpíada Cearense de Química (OCQ), que é a olimpíada estadual. Na segunda fase, as provas serão elaboradas pela Coordenação Estadual em que os alunos com os melhores desempenhos irão para a fase seguinte, competir com escolas e instituições de outros estados. Na terceira fase, a prova será realizada em todos os estados da federação.

Neste trabalho, argumentamos com a importância das olimpíadas como ferramentas que auxiliam no processo de construção da aprendizagem (CONRADO; TEIXEIRA; GARCIA; ALBERGARIA, 2014) servindo também como oportunidade para mapear o ensino das disciplinas no país, podendo, inclusive, gerar materiais de estudo que podem ser usados para pesquisas acadêmicas, tanto em áreas

privadas, quanto em áreas governamentais (MARIUZZO, 2010) tratando dos principais impactos das olimpíadas nas escolas públicas.

No entanto, a pesquisa acadêmica acerca das olimpíadas escolares e dos impactos trazidos com ela são, praticamente, inexistentes na literatura, tanto brasileira, quanto internacional (REZENDE; OSTERMANN, 2012). Há uma carência de trabalhos que façam um levantamento acerca das dificuldades dos alunos frente aos conteúdos de Química, bem como a contribuição e aos desafios dos professores em sala de aula nas escolas dos municípios de Fortaleza.

O percurso metodológico deste trabalho compreendeu em duas fases, ambas baseadas na literatura disponível a partir da pesquisa bibliográfica. A primeira fase foi a seleção das leituras relacionadas aos problemas de pesquisa e a segunda fase foi a escolha dos critérios que usamos para compor este projeto. Em primeiro lugar, foi feito um levantamento acerca dos artigos disponíveis na rede mundial de computadores que tinham como abordagem principal as Olimpíadas Científicas de modo geral, tanto nas áreas de ciências humanas, quanto nas áreas de ciências exatas. Em segundo lugar, fizemos uma análise em toda a literatura disponível na web e selecionamos alguns artigos que possuíam, dentro de seu quadro teórico, alguns dos marcos fundamentais que utilizamos neste projeto, que estão dentre eles a teoria da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel e a teoria da motivação desenvolvida por Frederick Herzberg, utilizada para explicar o desenvolvimento cognitivo humano.

A inexistência de material acadêmico acerca do tema abordado neste trabalho tem servido como motivação para pesquisas exploratórias e para os estudos pioneiros desta área.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Um dos principais desafios que os professores enfrentam é o de fazer a disciplina de Química não ser algo decorativo ou mecânico, fazer com que os estudantes se sintam motivados a aprender e querer aprender é, também, um dos desafios dos professores e também da própria instituição de ensino onde o aluno estuda. Segundo a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, para que o conteúdo da disciplina estudada seja de fato fixada na memória do estudante, é preciso que o aluno esteja em contato constante com a matéria estudada e consiga ligar a nova informação com o que já é sabido (PELIZZARI, 2002). A utilização de técnicas como o mapa conceitual, que consiste em elaborar conceitos de maior importância e subdividir as que tenha menor importância, de forma categorizada, juntamente com a prática de exercícios que tenha ligação com o cotidiano é uma das formas de fazer com que o estudante possa desenvolver com plenitude a

aprendizagem significativa.

Para Fredrick Herzberg, existem dois fatores que podem influenciar o estudante no sentido da satisfação ou insatisfação em aprender Química e no sentido de manter-se proativo na sistematização dos seus conceitos teóricos, que são os fatores de cunho lúdico, que se relacionam aos desafios dos problemas específicos na busca do estudante pelo êxito, juntamente com o sentimento de autorrealização e reconhecimento pelo seu desempenho e dedicação em busca da medalha, fator de cunho mais relacional, e que se vincula à questão da infraestrutura tanto da instituição de ensino quanto à infraestrutura física e emocional do próprio estudante.

Seguem, logo abaixo, na tabela 1, os dados referentes à participação das escolas nas Olimpíadas Norte-Nordeste de Química, onde se assinalou com inicial 'A' as escolas particulares e com inicial 'U' as escolas públicas.

<b>Escola</b>	<b>Ouro</b>	<b>Prata</b>	<b>Bronze</b>	<b>Menção Honrosa</b>	<b>TOTAL</b>
<b>A1</b>	15	27	17	29	88
<b>A2</b>	14	37	27	53	131
<b>A3</b>	5	11	11	14	41
<b>A4</b>	8	9	11	17	45
<b>A5</b>	-	1	-	3	4
<b>A6</b>	-	-	-	4	4
<b>A7</b>	-	1	-	3	4
<b>U1</b>	1	1	-	1	3
<b>A8</b>	-	-	2	-	2

Tabela 1 – Relação das escolas da cidade de Fortaleza/CE participantes da ONNeQ de 2007 a 2018\*.

\*Com exceção do ano de 2012 e 2017. Dados das escolas não foram divulgados pela olimpíada.

Fonte: <http://www.obquimica.org/olimpiadas/norte-nordeste/resultados>

Foram, ao todo, 322 premiações computadas, e somente as duas escolas mais bem classificadas respondem por cerca de 70% do total, o que mostra uma grande concentração do conhecimento extracurricular no domínio de um pequeno grupo de estudantes e instituições de ensino. Percebe-se, além disso, que houve apenas uma escola pública contemplada nas premiações e que se trata de uma escola militar, o que indica a ausência completa das instituições estaduais e federais de ensino técnico no rol de premiações. Apesar das declarações constantes na mídia, por parte dos gestores da área, garantindo que existe um grande número de estudantes oriundos de escolas públicas participando do certame, os órgãos promotores dos eventos competitivos não têm divulgado os números que confrontam as escolas participantes, esclarecendo, com números, essa questão.

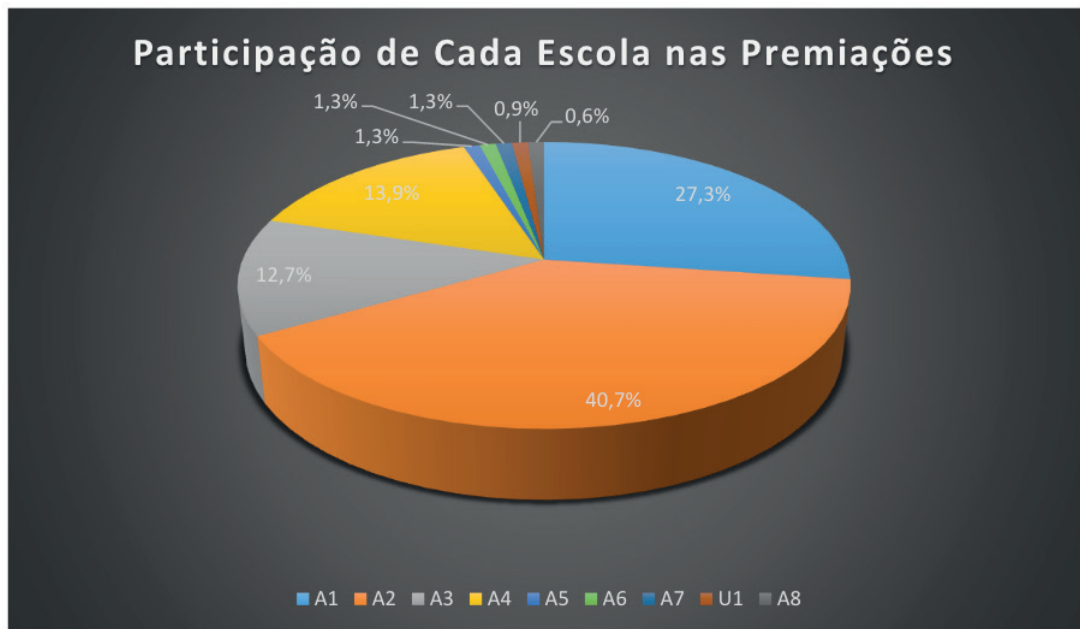


Figura 1 – Participação percentual das escolas na ONNeQ.

Fonte: Os autores.

O gráfico também permite ver que mais da metade das escolas elencadas obtiveram, juntas, pouco mais de 5% das premiações e que, dadas as dimensões regionais do evento, o número total de escolas contempladas por medalhas ou menções honrosas, ainda é muito pequeno.

A partir dos dados coletados acima e tendo em vista o confronto entre os textos estudados, destaca-se a situação das escolas públicas na competição. De um modo geral, entende-se que a maioria de seus alunos não possui recursos financeiros suficientes para ter acesso a materiais direcionados para a prática científica e seus professores são, em sua maioria, desvalorizados pelo poder público, tal como consta em Krawczyk (2003):

Lembrar as condições reais de trabalho, salariais e de formação dos docentes, a ausência de políticas para mudar essa situação e a falta de espaço da categoria na definição das políticas educativas pode levar a explicações mais fundamentadas. Estas não se devem ancorar na busca do “culpado”, e, ainda que não justifiquem a posição de alguns professores e agremiações, permitiriam compreender a cultura e prática docente no cenário no qual elas se engendram.

Diferentemente deles, os alunos de escolas privadas, na maioria dos casos, possuem um grande repertório bibliográfico como também, suporte financeiro para ter acesso aos melhores materiais, professores especializados e direcionados, como também, incentivo das instituições privadas oferecendo o suporte necessário para estudantes com alto desempenho escolar, tal como consta em Oliveira et al. (2017):

A exposição do conteúdo era mediada pelo uso do datashow, com animações e vídeos ilustrativos dos fenômenos estudados. Alunos das escolas particulares citaram, ainda, como facilitadora da aprendizagem, a exposição do professor



com a utilização da lousa digital. Fica claro, neste ponto, que o uso de tecnologias na educação, se bem aplicado, é valorizado pelos discentes, podendo revelar-se como instrumentos facilitadores no processo de ensino- aprendizagem.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a contribuição e os impactos acerca das olimpíadas de Química nas escolas públicas é de suma importância, pois só assim é possível obter um diagnóstico de como as diversas metodologias de ensino são utilizadas para efetivar a aprendizagem dos alunos de tais instituições, forjando assim, uma concepção clara de como o ensino é difundido nas escolas públicas. Foi constatado por Quadros et al. (2011) que grande parte dos estudantes do ensino médio público não estão satisfeitos com o ensino da disciplina de Química e, também, com a sua abordagem em sala de aula. Muitos dos estudantes alegaram que estudam Química somente por obrigação escolar e não pela vontade de aprender ou pelo prazer que o conhecimento em si proporciona.

Com isso, faz-se mister planejar uma carga horária que seja flexível, tanto para os professores quanto para os alunos, proporcionando aos estudantes maior tempo para revisar e resolver os exercícios, para que os professores possam ter mais tempo para elaborar uma aula com maior qualidade e que possam desenvolver aulas experimentais tanto em sala de aula quanto em laboratório. Isso permitiria que a aprendizagem significativa pudesse ser concretizada culminando numa aula prazerosa, divertida e motivadora. Os investimentos tanto financeiros quanto motivacionais também são necessários para que haja uma melhor disseminação das olimpíadas de Química no meio discente, criando assim, oportunidades para que os alunos participantes possam ingressar em universidades e contribuindo para aprimorar o contexto científico do país.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Maria de et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**, p. 138. São Paulo, 2008. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

CONRADO, Gabriela Rodrigues, TEIXEIRA, Andressa Sanches; GARCIA, Juliane Quintanilha; JARDIM, Suelem Garcia; **A promoção de Olimpíadas Científicas como estratégia metodológica**. Rio Grande, 2014. Disponível em <<http://5.propesp.furg.br/anaismpu/cd2014/ext/472.doc>> Acesso em 25/01/2018.

KRAWCZYK, N. **A escola média: um espaço sem consenso**. Cadernos de Pesquisa, v.120, p. 169-202, 2003. Acesso em 25/01/2018.

LIMA, Leonardo Bruno Pedroza Pontes. **Olimpíadas de Física e o ensino da Física Experimental**. 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARIUZZO, Patrícia. **Olimpíadas científicas estimulam estudantes e valorizam a atuação de professores na pesquisa.** Ciênc. Cult., v. 62, n. 2, p.12-13, São Paulo, 2010 Disponível em <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252010000200006&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25/01/2018.

OLIMPÍADA brasileira de química. Disponível em:<<http://www.obq.ufc.br/obqIndex.htm>>. Acesso em 28 de janeiro de 2018.

OLIMPÍADA cearense de química. Disponível em: <<http://www.obq.ufc.br/CE.htm>>. Acesso em 29 de janeiro de 2018.

OLIMPÍADA norte/nordeste de química. Disponível em: <<http://www.obquimica.org/olimpiadas/norte-nordeste/resultados>>. Acesso em 30/01/2018.

PELLIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

QUADROS, Ana Luiza de; DE FÁTIMA, Ângelo; ANDRADE, Frank Pereira de; ALEME, Helga Gabriela; OLIVEIRA, Sheila Rodrigues; & SILVA, Gilson de Freitas. **Olimpíadas Científicas: Motivação para o estudo da Química?** Educar em Revista, (40), 159-176, Belo Horizonte, 2009. Disponível em <[http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/novo\\_04.pdf](http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/novo_04.pdf)>. Acesso em 25/01/2018.

QUADROS, Ana Luiza de et al. **Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio.** Educ. rev., n. 40, p. 159-176. Curitiba, 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25/01/2018.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. **Olimpíadas de ciências: uma prática em questão.** Ciênc. educ., v. 18, n. 1, p. 245-256, Bauru, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132012000100015&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000100015&lng=en&nrm=isso)>. Acesso em 25/01/2018.

## A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÁSCARA DO SEU OBJETIVO EDUCACIONAL SOCIAL, IGUALITÁRIO E DEMOCRÁTICO

*Data de aceite: 27/03/2020*

### **Antônio Carlos Coqueiro Pereira**

Mestrando no Instituto de Educación Kyré y Sãso –Asunción –Paraguay  
antoniocarloscoqueiro@gmail.com

### **Warley Gomes Teixeira**

Mestrando no Instituto de Educación Kyré y Sãso –Asunción –Paraguay  
warleyteo@hotmail.com

### **Vera Belinato**

Mestrando no Instituto de Educación Kyré y Sãso –Asunción –Paraguay  
v78beli.12@gmail.com

### **Alexandre Rosa**

Mestrando no Instituto de Educación Kyré y Sãso –Asunción –Paraguay  
xadjvc@yahoo.com.br

**RESUMO:** Neste trabalho, partido das ideias de Michel Foucault e de Pierre Bourdieu, sobre a educação e o papel da instituição pública chamada escola em ser democrática, igualitária na concepção dos seus objetivos para poder transformar o sujeito em um ser pensante, crítico, transformador e condutor de atitudes que possa modificar a sua adversidade dentro de uma sociedade. Será que a instituição educacional escolar está tendo esses objetivos atualmente?

A indignação é poder ver o discurso nos tempos contemporâneos que a instituição escola promove uma educação igualitária e democrática para a sua clientela. Com base na declaração que a escola é democrática e igualitária, vem a refutação, demonstrando pelos fatos a seguir desse Artigo, que a educação e a instituição chamada escola está longe de ser democrática, libertária e igualitária. Hoje pode observar um despreparo na formação continuada dos agentes que fazem o papel importante nesse processo que são os professores com práticas metodológicas capazes de poder favorecer a instituição escolar como mecanismo contra a alienação e por conseqüente, o pouco caso em que o sistema controlador dessas instituições faz para o processo de formação continuada desses agentes. Para ter uma escola libertária, democrática e igualitária, está muito muito longe anos luz para poder ver o reflexo desse processo no meio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Libertária; Escola Democrática; Escola Igualitária.

EDUCATION OF EPISTEMOLOGY SCHOOL  
AND YOUR MASK EDUCATIONAL SOCIAL  
PURPOSE, AND EQUAL DEMOCRATIC

**ABSTRACT:** In this work, based on the ideas of

Michel Foucault and Pierre Bourdieu, on education and the role of the public institution called school in being democratic, egalitarian in the conception of its objectives in order to transform the subject into a thinking, critical being, transformer and driver of attitudes that can modify their adversity within a society. Is it that the school educational institution is currently having these goals? Indignation is being able to see the discourse in contemporary times that the school institution promotes an egalitarian and democratic education for its clientele. Based on the statement that the school is democratic and egalitarian, the refutation comes, demonstrating by the facts to follow of that article, that education and the institution called school is far from being democratic, libertarian and egalitarian. Today you can see a lack of training in the continuous training of the agents that play the important role in this process that are the teachers with methodological practices capable of being able to favor the school institution as a mechanism against alienation and therefore the little case in which the system controller of these institutions for the process of continuous training of these agents. To have a libertarian, democratic and egalitarian school, light years are far away to be able to see the reflection of that process in the social environment.

**KEYWORDS:** Libertarian School; Democratic School; Equal School

## 1 | INTRODUÇÃO

A elaboração desse Artigo Acadêmico tem por objetivo geral, tentar compreender como a epistemologia da educação escolar que deveria ser de uma educação social, democrática e igualitária, entender suas inferências positivas dentro da formação do educando para práticas de conhecimentos adquiridos nas quatro paredes da sala de aula no papel de escola para a sociedade. A metodologia é voltada para campo bibliográfico, com observações no Plano Político Pedagógico - PPP, quanto a metodologia aplicada na unidade escolar, tais como uso de metodologias em que seja capaz de transformar um cidadão ignorante em um ser educado e com o saber escolar preparado para ser um agente multiplicador de conhecimento, de postura e com atitudes que possam sobressair para o seu sustento e a manutenção da vida. Será que a prática atual de metodologias colocadas em prática pelos educadores e o sistema educacional está promovendo uma escola com uma educação epistemologicamente escolar, com intuito de promover um cidadão para um patamar mais elevado de conhecimento ou está usando uma máscara que esconde a atual situação de emprego metodológico que faz o aluno ser um alienado do sistema e das classes de elites para serem mais um empregado nos campos de obras? Será que os órgãos governamentais, que tem a função de fornecer uma capacitação continuada está tendo e colocando em prática o que dá sua função para a preparação desses educadores? Para melhor compreender sobre essa inquietação, será pesquisado Henry Wallon, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e

outros para pesquisa e fontes de compreensão. Esta resposta vem ser questionada para uma possível solução para que tenhamos uma escola social, com igualdade, democracia e libertaria para poder fazer com que a clientela escolar tenha uma motivação para ter a vontade de aprender e praticar de forma racional, crítica e com sapiência o que aprendeu na escola libertária e com a sua vivência para a sua vida. A escola não deve ser uma máquina de reproduzir um ser alienado, a escola não pode ser um aparelho de sustentação elitista e de perpetuação de sistema atrelado ao mais ajustado e com melhor situação que tenha possibilidade de sobressair mais que outro dentro de uma sociedade tão injusta que temos nos moldes atuais nos países que ainda engatinha para um desenvolvimento e ser emergente de forma segura e com uma possibilidade que todos tenha uma educação igualitária justa, na sua prática, na sua concepção do objetivo da escola pública, da função de empregar verdadeiramente um aprender democrático e com todo esse aparato ser uma escola libertária de dogmas e estigmas que vem assolando a questão social mundial que é o analfabetismo funcional e regular.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A forma como é tratada a educação nos tempos contemporâneo, com metodologias ainda com preceitos da época do ensino tradicional, onde a questão do aprender consiste em forma de conhecimento bancária, onde o saber consiste em limitação do que aprender para satisfazer o sistema que ostenta o poder, de uma educação vinculada as quatro paredes, sem uma contextualização do conhecimento prévio para o conhecimento sistemático tradicional, uma educação de ostentação de status de quem ensina, de quem coordena e de quem gerencia para seres majoritários e tratados como a menos importante no processo ensino aprendizagem que são os alunos.

Uma educação que a importância são empregos de metodologias e conteúdo para a questão profissional de quem está aprendendo sem preocupar com o pensamento racional, social, coletivo e crítico de quem está precisando ser um ser crítico, participativo e transformador de dogmas e de estigma no decorrer do seu desenvolvimento e crescimento com um ser vivo e social.

A educação sempre tem uma ideologia enganadora de acordo o que propõe governantes e dirigentes educacionais para o crescimento da educação moderna, progressiva e transformadora. É uma máscara enganadora no papel e na prática, escola alienada a grande quantidade de conteúdos que muitas vezes são transmitido de forma incompleta e errônea, sem uma pluralidade de mecanismo em âmbito regional, estadual e nacional, imperando o que podemos chamar de uma educação elitista e singular. Vejamos o processo avaliativo do saber desse educando que

consiste em uma nota quantitativa, uma avaliação que diz processual, democrática e igualitária e na sua realidade é voltada para uma diferenciação peculiar para diferentes regiões, sem uma base curricular satisfatório que atinge todos os alunados de diferentes idades e séries. Uma questão de agravante na formação dos educadores que tem oportunidades de estarem em sala de aula pelos órgãos governamentais limitadas e apadrinhadas para conseguirem vagas em campos de pesquisa na esfera estadual e federal, ficando a mercê de quem está dentro dessas instituições responsáveis para tais capacitações e aperfeiçoamentos. Tiramos como exemplos países que tem uma tradição em preocupar com a qualidade da sua nação no que trata de metodologias inovadora para a sala de aula. Onde a maior preocupação está voltada para o crescimento e para o desenvolvimento intelectual e pessoal para refletir na questão profissional. Isso nos deixa em uma desvantagem de cem anos em retrocesso quanto trata de países como os tigres asiáticos, os países da Europa, na maior parte da América do Norte e Chile. Muitas vezes preocupam com investimentos mirabolantes com uma educação de qualidade e não alcançando e muitos vezes, sem muitos gastos financeiro, só com estratégias metodológicas concretas podem alcançar uma educação de qualidade motivada por uma ideologia direcionada por desenvolver o aprendizado concreto do educando.

Outro fato marcante para isso pode ser relacionado a fatores históricos sociais de cada países, tendo como exemplo, quando um país foi colônia de exploração em vez de ser de expansão. A epistemologia da educação retrata, muitas vezes, na forma como cada governo interessa para desenvolver políticas públicas para melhor obter resultado do seu interesse ou da maioria da classe elitista no preparo de mão de obra qualificada, para serem “peões” e muitas vezes “escadas” para sustentar o interesse da minoria que ostenta o poder aquisitivo financeiro e social de uma sociedade. Procuram reformas mirabolantes, metas, planos, etc. E para poder sustentar o interesse de uma educação capitalista, imperando a desigualdade educacional, econômica e social dentro de uma realidade que no mundo onde está sempre buscando uma igualdade de todo lado social, uma educação nos moldes de ver com maior clareza a função da educação na sua maior essência e finalidade para o crescimento do seu humano. Uma escola libertária, tem o poder de transformar um universo social, intelectual e racional de um indivíduo, faz com que esse indivíduo seja conhecedor do que é necessário para a sustentação física, intelectual e ser transformador em um universo carente de quem pensa no plural. Uma escola libertária e interacionista é capaz de mudar uma estrutura convencional para uma estrutura multi direcional para o saber. Analisar uma linha de pensamento que diz Michel Foucault que “as instituições pedagógicas são para reproduzir sujeitos” para Foucault, é na escola que o sujeito nasce e que os moldes de um escola direcionada ideologicamente, pode fazer com que o sujeito seja um mero

coadjuvante em um mundo social capitalista de sustentação de quem faz parte do sistema que manipula as classes menos favorecidas.

Foucault, nas suas publicações, faz com a educação seja vista no ponto arqueológico, genealógico e ético e ver claramente como isso se relaciona para ter uma escola libertária, sem uma tendência de classe social e sem uma concepção política ideológica, porém, a instituição escola, nos moldes da educação do poder, faz com que seja um mecanismo de alienação e de condução de tendências humanas no universo social. Quando trata do tema arqueológico, está mostrando a história da humanidade e o poder do mais forte, de quem tem a concepção da esperteza e da sapiência, é a relação do homem com o homem, quando trata da genialidade, vem à tona a questão da capacidade humana de transformar e de ser transformado, tanto para a forma positiva quanto para a forma negativa, vai depender da concepção de quem tem a força da persuasão e mostra claramente o poder e o lado ético vem da questão moral, do poder, do saber científicos, humanos e de se relacionar entre si com sapiência e moral. Segundo Foucault, esses três elementos proporciona o saber para que a consistência do conhecimento humano e é nesse ponto que entra a instituição escolar no processo da transformação desse homem.

Há sem dúvida uma vontade de verdade no século XIX, que não coincide com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica, nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objectos aos quais se dirige, nem pelas técnicas em que se apoia. Voltemos um pouco atrás: na viragem do século XVI para o século XVII (e na Inglaterra sobretudo) apareceu uma vontade de saber que, antecipadamente em relação aos seus conteúdos actuais, concebia planos de objectos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito que conhece (e de algum modo antes de toda a experiência) uma certa posição, um certo olhar e uma certa função (ver em vez de ler, verificar em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico onde os conhecimentos deveriam investir-se para serem verificáveis e úteis. Tudo se passa como se a partir da grande partilha platónica a vontade de verdade tivesse a sua própria história, que não já a das verdades que constroem: história dos planos de objectos a conhecer, história das funções e posições do sujeito que conhece, história dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento. (FOUCAULT, 1970. p.4)

Na concepção de Foucault, a educação orientada por uma escola que não tem um poder libertário para transformar o sujeito para uma concepção crítica, inovadora, transformadora e com a capacidade de poder modificar situações que faz com que ele, o sujeito não tenha capacidade de ser um ser, moral, ético, ideológico e de capacidade de transpor adversidades para ter uma vida adequada nos moldes natural de uma sociedade. A escola será uma mera sustentação da elite, da alienação do mais forte e do que vai ostentar o poder para diferenciar classe social e de condição humana.

A importância do saber consiste atualmente em obter nota, de aprender codificar, de ter concluído um grau na esfera educacional sem preocupar com a qualidade

com que esse indivíduo está sendo preparado para competir com igualdade com quem tem uma instituição diferenciada de ensino e que vai preparar o cidadão de casta para o mundo do poder através de sustentação de melhores quadros de trabalho e renda. É vergonhoso quando diz que a escola pública prepara o cidadão para um universo competitivo que o mundo do conhecimento.

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído. Evoquemos aqui, e a título simbólico somente, o antigo princípio grego: a aritmética é tratada nas sociedades democráticas, porque ensina as relações de igualdade, mas a geometria apenas deve ser ensinada nas oligarquias, dado que demonstra as proporções na desigualdade. (FOUCAULT, 1970, p.4)

Pierre Bourdieu tem uma ideologia quase similar à de Michel Foucault, quando retrata a educação e a prática pedagógica como um processo de libertar o sujeito para uma vida democrática e de uma condição igual para que possa enfrentar de justa igualdade no campo social com aqueles que tem uma vida privilegiada com dinheiro, tempo de poder estudar com mais eficiência e sem preocupar com a desigualdade social e neste termos ele afirma que:

Segundo, a oportunidade de reunião de pesquisadores vindos de disciplinas e instituições diferenciadas permite o trânsito de ideias e a sistematização dos produtos e resultados de pesquisas capazes de apontar para outras possíveis leituras e apropriações. O tempo de maturação de seus conceitos e métodos aplicados em pesquisas no campo de estudos da informação, enquanto domínio de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, parece ter atingido um patamar que justifica o diálogo interdisciplinar proposto. Por último, no momento histórico presente, no qual os laços sociais e os produtos culturais alcançam relevo mundanizado nos intensos fluxos de comunicação e informação, reconfigurando as formas de leitura, interação e aprendizagem, cabe redimensionar o pensamento de um autor que dedicou suas pesquisas a reflexão sobre os processos de dominação simbólica e de diferenciação social por meio de uma abordagem sócio antropológica do conhecimento. (BOURDIEU, 1989)

Pode afirmar que o autor via de formar renovadora o papel da instituição escolar pública como uma opção salvadora daqueles que buscavam a aprendizagem igualitária para poder disputar a sua sobrevivência dentro de uma classe social. Porém, a instituição escolar foi transformada para a sustentação de dogmas e estigmas que sobressaía no seu currículo e na prática pedagógica a alienação do indivíduo para ser algo de sustentação para aquele que tinha o poder. Segundo Bourdieu:

Simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos



dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (BOURDIEU, 1998)

A escola libertadora, fazendo uma análise do que diz Bourdieu, devia ser o principal mecanismo de libertação para que o indivíduo possa interagir e sobreviver as injustiças sociais que são tratadas simplesmente por uma máscara que diz que a instituição escolar é uma entidade democrática e libertadora.

### 3 | CONCLUSÃO

Através das obras pesquisadas produzidas pelos autores mencionados neste Artigo e pelo conhecimento adquirido durante os estudos na academia, pode entender que a educação e a instituição escola ainda continua com uma metodologia que há muito tempo não foi inovada, que os professores não tem por parte do sistema uma formação continuada na sua totalidade, poucos conseguem obter vagas para a tal sonhada formação continuada pública, a educação e a instituição escolar continua tendo uma ideologia que favorece a elite, os burgueses, os senhores do poder do sistema e fazendo com que o indivíduo fica a cada vez mais mercê na base inferior da pirâmide etária da classe social de uma sociedade. Neste contexto, é preciso que tenha uma política pública voltada com seriedade, com mais responsabilidade e fiscalização no processo com que possa elaborar uma educação e uma instituição pública escolar voltada para ter uma democracia, uma liberdade e igualdade no seu sistema na elaboração de curriculum, não atender ideologia religiosa, partidária e nem de cunho social financeiro, de uma base nacional com verdadeira intensão de promover uma educação e escola de qualidade para todos, não tendo uma distinção da instituição escolar pública ou privada. Uma educação e instituição inovadora e libertadora.

### REFERÊNCIA

ALMEIDA, L.R. “ **Wallon e a educação** “. In: ALMEIDA, L.(org.) e MAHONEY, A.A. (org.). Henri Wallon - Psicologia e Educação. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2ª edição, 2002.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A produção social da cultura, do conhecimento e da informação** / organização Regina Maria Marteleto e Ricardo Medeiros Pimenta. - 01. ed. - Rio de Janeiro : Garamond, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Vigiar e punir**. – (Biblioteca de teoria política; 9) ISBN 978-972-44-1809-4 CDU 316 340 321.01

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Foucault e a educação**. Coleção Filósofos e Educação. São Paulo: Paulus, 2011, DVD. 1 entrevista (60 min), widescreen, color.

Michel Foucault - Um crítico da instituição escolar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição especial 10/2008.

O pensador de todas as solidões. **Revista Educação – Especial Foucault pensa a educação**, São Paulo, v. 3, p. 16-25.

PARO, Vítor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter (org.). **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976, p. 15-30.

## A REPRODUÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DIFERENCIADA DA CLASSE MÉDIA

Data de aceite: 27/03/2020

### Danilo Martins Brandelli

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCS/UFU)  
Uberlândia – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/4537928358431147>

### Aldo Duran Gil

Professor Associado III do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), integrante do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFU)  
Uberlândia – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/8082052415256978>

**RESUMO:** A obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* de Louis Althusser causou impacto significativo no meio acadêmico, principalmente no campo da educação. Mesmo com as críticas endereçadas ao longo do tempo, a obra acabou inaugurando um horizonte de análise muito preciso que especifica a escola como ambiente de manutenção da divisão do trabalho. Assim, a instituição escola apenas colaboraria com a divisão já existente na sociedade capitalista

entre os trabalhadores manuais, não-manuais e proprietários. Entretanto, tal análise não levaria em conta, para os críticos dessa análise, a riqueza do real concreto e a possibilidade de mudança dentro do próprio ambiente escolar, como uma educação proletária que formaria o trabalhador para a luta de classes, além de seu “fatalismo” ao não possibilitar a análise de saída desse sistema tido como perverso. Mesmo com as críticas endereçadas ao autor, podem-se comprovar várias de suas teses no processo sócio-histórico real, como a formação diferenciada das classes nas práticas educativas e na educação em geral. O maior exemplo seria a classe média, à qual é a classe que mais estuda e, portanto, mantém seu papel na sociedade capitalista de trabalhador não-manual/improdutivo, enquanto existe uma abissal diferença para a classe operária que muita das vezes nem sequer chega a terminar os estudos do ensino médio. Com isso, procura-se nesse trabalho situar as contribuições de Althusser para o desenvolvimento desta perspectiva crítica que muito auxilia a análise da realidade da formação diferenciada entre as classes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reprodução. Qualificação. Classe Média. Estado burguês. Luta de classes.

## THE REPRODUCTION OF THE DIFFERENTIATED QUALIFICATION OF THE MIDDLE CLASS

**ABSTRACT:** The work Louis Althusser's Ideology and State Ideological Apparatus had a significant impact on academia, especially in the field of education. Even with criticism addressed over time, the work eventually inaugurated a horizon of very precise analysis, in which specifies school as an environment for maintaining the division of labor. Thus, the school institution would only collaborate with the division already existing in capitalist society between manual, non-manual workers and owners. However, such an analysis would not take into account for the critics of this analysis the richness of the concrete real and the possibility of change within the school environment itself, as a proletarian education that would form the worker for the class struggle, besides his "fatalism" by not enable the output analysis of this system considered perverse. Even with the criticisms addressed to the author, can be verified several of his theses in the real socio-historical process, as the differentiated formation of the classes in the educative practices and the education in general. The greatest example would be the middle class, which is the class that studies the most and therefore keeps its role in the capitalist society of non-manual / unproductive worker, while there is an abyssal difference to the working class that very often do not finish your high school studies. Therewith, this paper seeks to situate Althusser's contributions to the development of this critical perspective that greatly assists the analysis of the reality of the differentiated formation between the classes.

**KEYWORDS:** Reproduction. Qualification. Middle class. Bourgeois State. Class Struggle.

### INTRODUÇÃO

Althusser (1980) chama a atenção para a reprodução dos meios de produção e das forças produtivas, o que auxilia a compreender o fenômeno da classe média na perspectiva da corrente marxista estruturalista. De fato, Althusser inicia um campo de estudos que identifica na escola a manutenção da divisão do trabalho capitalista, isto por sua vez, abre pressupostos explicativos para se pensar porque a classe média é a maior beneficiária do sistema de ensino<sup>1</sup>.

A partir disso, irá se focar na reprodução das forças produtivas (trabalhadores), no que tange a qualificação diferenciada dos proletários, algo que cria verdadeiros estratos sociais no interior da classe trabalhadora, através do sistema escolar capitalista e da hierarquia de trabalho, as ocupações tidas como manuais e não-

---

1. Cf. Nogueira (1990), apesar da crença de ser possível, nos anos 1960, a realização de reformas na educação para equalizar os indivíduos.

manuais são diferenciadas. No interior das classes trabalhadoras também existem diferenciações de renda, status e poder político.

Buscamos demonstrar, com base em Althusser, Bourdieu e Passeron, e Saes basicamente, a qualificação diferenciada das classes sociais, bem como os motivos pelos quais se mantêm tais diferenças e a reprodução dessas no aparelho ideológico de Estado – Escolar.

## DESENVOLVIMENTO

É fundamental para uma formação social qualquer, a reprodução das condições de produção (materiais), ao mesmo tempo em que as produz. Sendo assim, a condição última da produção é a reprodução das condições de produção. Para existir, toda formação social deve reproduzir: 1) as forças produtivas e 2) as relações de produção existentes (ALTHUSSER, 1980, p. 9-10).

Althusser (1980, p.19-22) alerta, não basta assegurar as condições materiais de reprodução das forças produtivas, devem-se desenvolver as competências dessas, para que sejam postas em funcionamento no processo complexo de produção capitalista. Esse desenvolvimento das forças produtivas em conjunto com o tipo de unidade histórica em que constitui num dado momento, resultaria para Althusser na qualificação diversificada entre os trabalhadores e, portanto seria reproduzida enquanto tal, segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho<sup>2</sup> em seus diferentes postos e empregos - ou seja, a formação social capitalista reproduz a qualificação diversificada e também desigual entre as forças produtivas.

Em outras palavras, a divisão social-técnica do trabalho imprimiria o ritmo da qualificação diversificada, embora, diferentemente das formações sociais anteriores ao capitalismo, não é na produção que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho, mas sim, fora dela, no sistema escolar.

Desse modo, chegamos ao centro de nossa discussão, a escola ensina algo para além dos saberes práticos *savoir faire*, ensina também o respeito a regras e bons costumes em última instância que coadunam com a ordem vigente, segundo Althusser (1980, p.21-23).

Mas por outro lado que a escola ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a bem falar, a redigir bem, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a mandar bem, isto é, (solução ideal) a falar bem aos

---

2. A divisão social-técnica do trabalho na verdade oculta a divisão e organização de classe (dominante) do trabalho, segundo Althusser (1980).

Althusser nos diz que a reprodução da força de trabalho exige não apenas a reprodução de sua qualificação, como ao mesmo tempo em que a qualifica, reproduz a submissão dos trabalhadores à ideologia dominante passada na escola.

Essa qualificação, segundo Althusser (1980, p.22), não ocorre de forma igualitária entre todos os trabalhadores (forças produtivas), uma qualificação para os operários e outra aos agentes da exploração e da repressão, no qual, reproduz a capacidade de manejar bem a ideologia dominante, a fim de que possa assegurar também, pela palavra a dominação da classe dominante. Em outras palavras, a escola é reprodutora das relações de produção e destina funções de acordo com a classe a que pertence.

Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos profissionais da ideologia (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia, para desempenharem conscienciosamente a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus funcionários), etc. (ALTHUSSER, 1980, p.21-22).

Nesse sentido, a classe média no capitalismo coaduna com a ordem vigente ou tende na maioria das vezes a isso (reprodução das relações de produção), pelo fato de ser educada no aparelho ideológico de Estado para continuar exercendo determinada tarefa de forma consciente e, portanto, não crítica ao ponto de pôr em risco as estruturas de dominação, como no seu papel de quadros de auxiliares da exploração.

Apesar das diferenças entre os aparelhos de Estado - repressivo e ideológico - , no qual, o primeiro é mais preponderante a violência, enquanto o segundo é a ideologia, mesmo que ambos utilizem tanto da violência como da ideologia para funcionarem. O que unifica as suas contradições e diversidade é a ideologia dominante da qual não se separam, mesmo com a respectiva autonomia relativa que esses têm frente ao Estado, de acordo com Althusser (1980, p.43).

A escola também funciona de forma violenta, mesmo que atualmente não utilize mais métodos de violência física, essa faz uso de violência simbólica nos métodos de sanções, exclusões e seleção dos estudantes, de acordo com Bourdieu e Passeron (1982, p.40-43), como nas provas de domínio do conhecimento dominante; maior exemplo disso, é o vestibular, ao mesmo tempo em que exclui/seleciona para o ensino universitário, difunde a ideologia meritocrática entre os demais agentes da produção como justificativa do sucesso profissional/escolar de alguns e o fracasso de tantos outros.

Analisaremos nesse artigo um desses Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), o AIE escolar: o sistema das diferentes escolas públicas e privadas. Partindo da tese de Althusser (1980, p.60), em que a escola é o aparelho ideológico de Estado

dominante nas formações capitalistas avançadas, pretendemos analisar e detectar o seu caráter de classe e sua função na reprodução das relações de produção.

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, saberes práticos (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai na produção: são os operários ou os pequenos camponeses (ALTHUSSER, 1980, p.64-65; grifos do autor).

Dessa forma, o sistema escolar é o AIE mais dominante, até mesmo, por dispor de mais tempo para inculcar as crianças, ou seja, muitos dias da semana e por muitas horas elas estão submetidas à ideologia dominante, na qual substituiu o papel que fora da Igreja e da família pelo duo Família-Escola, como aponta Althusser (1980, p.57-62). Portanto, para analisar a escola em Althusser torna-se necessário problematizar a família enquanto maior reprodutora da ideologia dominante em aliança com a escola. Daí, a relevante diferença de desempenho no domínio dos conhecimentos dominantes entre os estudantes oriundos de famílias de trabalhadores não-manuais e improdutivos e de famílias de trabalhadores manuais e produtivos, positiva para os primeiros e negativos para os segundos<sup>3</sup>.

O desenvolvimento dessa relação está presente em autores que partem da premissa do AIE dominante althusseriano, tais como Bourdieu e Passeron (1982), e Saes (2005). Tais autores, sustentam a tese segundo a qual no âmbito familiar não só se reproduz a ideologia dominante como também é fundamental para o sucesso e fracasso escolar na ocupação dos melhores cargos da hierarquia de trabalho capitalista. Os setores médios são os mais beneficiados no sistema escolar para esses autores, por ser reproduzidos em seus próprios lares a ideologia dominante.

A ideologia consiste para Althusser (1980, p.77-85) em: 1) representar a relação imaginária dos indivíduos com as condições de existência (realidade) e, 2) ter uma existência material, pois sempre necessita de um aparelho ou de uma prática para ser realizada. Ou seja, é uma relação imaginária dotada de uma prática.

Assim, qual seria a realização (material) da ideologia dominante no AIE escolar? Interpretando de forma livre a obra de Althusser *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1980), podemos defender a tese de que a existência material da ideologia na escola seria (em última instância) a reprodução das relações de produção e as provas seriam a prática recorrente de inculcação ideológica.

Segundo Bourdieu e Passeron (1982, p.171) o exame inspira a todos o

---

3. Tese discorrida inicialmente por Bourdieu & Passeron (1982, p.40-43), que consiste na existência de uma superioridade na assimilação dos conhecimentos dominantes por parte de estudantes oriundos de famílias de trabalhadores não-manuais e improdutivos, e que demonstra nesse sentido, que esses reproduzem com maior facilidade a linguagem (dominante) exigida no sistema escolar.

reconhecimento dos vereditos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam. Os eliminados se identificam com aqueles que fracassam, enquanto aqueles que são eleitos veem em sua eleição a comprovação de um mérito e de um dom que explica o motivo pelo qual são preferidos ao invés dos outros.

Assim, os examinadores seguem as normas implícitas que retraduzem e especificam a lógica escolar os valores das classes dominantes. Desse modo, os candidatos devem suportar uma desvantagem segundo esses valores estarem mais afastados da sua classe de origem. Isto explica, por sua vez, o fracasso na privação do ensino e prorrogação da eliminação da classe operária que é a mais distante dos valores das classes dominantes.

De acordo com Althusser (1980, p.98-102) a ideologia se realiza através do sujeito e para o sujeito, a ideologia interpela os indivíduos para se tornarem sujeitos de subjetividade livre, centro de iniciativa, autores e responsáveis por suas práticas, seres submetidos a uma autoridade superior.

Ela é centrada no sujeito absoluto (Sujeito) que ocupa um lugar único no centro e interpela uma infinidade de indivíduos como sujeitos refletindo a vontade do sujeito absoluto como a vontade dos sujeitos em geral (sujeito). Em suma, necessita de um reflexo do sujeito (Sujeito = absoluto) para agir nos demais sujeitos que são subjugados por esse. O que Althusser (1980, p.110-111) designa por estrutura redobrada da ideologia em geral é esquematiza no quadro abaixo:

- 1) a interpelação dos indivíduos como sujeitos,
- 2) a sua submissão ao Sujeito,
- 3) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento do sujeito por ele próprio,
- 4) a garantia absoluta que tudo está bem assim, e que, na condição de os sujeitos reconhecerem o que eles são e de se conduzirem em consequência, tudo correrá bem: Assim seja (ALTHUSSER, 1980, p.111-112).

Resultado disso e conclusão de Althusser (1980): os sujeitos andam sozinhos pela ideologia. Sendo assim, e analisando o caráter reprodutivo da ideologia em geral, a ideologia interpela os indivíduos a agirem como sujeitos, portanto, responsáveis por suas práticas, convergindo-os em reprodutores em última instância das relações de produção vigentes, algo a ser seguido como a conduta correta.

Transpondo tal análise para a classe média na reprodução das forças produtivas e qualificação diferenciada dessa classe (trabalhadores no geral), podemos observar que a escola é o grande laboratório de obediência à sociedade capitalista de acordo com Althusser (1980), seja pelo respeito da divisão e hierarquia do trabalho, pela ideologia dominante ou submissão aos superiores. Atenta-se para o seguinte, quem passa tais preceitos para as forças produtivas não é a classe



dominante e sim, os próprios trabalhadores, especificamente o docente, esse um trabalhador improdutivo, o qual classificamos aqui, com base nas análises de Saes (2005), como sendo pertencente à classe média.

Dessa forma, o sujeito (docente) interpela os outros sujeitos (força produtiva) para respeitarem o Sujeito (capitalista) ou seus quadros de agentes da exploração (classe média) e entre outros, ou seja, em geral (via de regra), o docente não ensinará o contrário para os trabalhadores.

Contudo, podemos sustentar no caso da ideologia meritocrática que, esta interpela os indivíduos em sujeitos de suas práticas, que seja a equalização dos desiguais. Nesse sentido, o sistema escolar igualiza todos os indivíduos em sujeitos, independentemente se são oriundos de famílias de trabalhadores não-manuais ou manuais e até mesmo, de proprietários dos meios de produção, no caso da escola única, são compelidos assim, pelo (Sujeito) docente a mando do sistema de ensino na capacidade igual dos desiguais na assimilação dos conhecimentos dominantes, como sustenta Saes (2005 e 2008).

O resultado disso não seria diferente, reproduz as mesmas distinções entre as classes de origem no que são exigidos delas para a reprodução da força produtiva. Tais diferenças serão avançadas no decorrer do artigo.

Em o *Capital e Tecnologia - manuscritos econômicos 1861-1863*, Marx defende a tese segundo a qual o capitalismo foi o primeiro modo de produção a pôr a ciência a serviço direto do processo de produção. A ciência está contra o trabalhador direto e não funciona para o seu benefício imediato, até mesmo por ser utilizada para se obter maior produtividade em menor tempo, que tem por consequência o aumento da mais-valia relativa, mas também, da mais-valia absoluta; já que em um possível aumento das horas trabalhadas significaria muito mais lucro com a utilização de máquinas do que sem o seu uso, pelo simples fato de que o uso desse agente de produção (ciência e tecnologia, máquinas) é mais barato do que o uso da força de trabalho humano vivo.

Marx apenas retira os conhecimentos científicos circunscritos no conjunto da ideologia burguesa, e elabora a Economia Política erguida pelo marxismo, não só contrária a tal ideologia mas também a supera. Nesse mesmo sentido, pode-se indagar que o conhecimento é posto em funcionamento pela burguesia e por isso, carrega consigo a ideologia dominante em sua aplicação.

Assim, partindo desse pressuposto - que vai desaguar nas teses sobre a educação em Althusser e ter seus resquícios em Bourdieu e Passeron, além de Saes - pode-se deduzir que o conhecimento dominante é da classe dominante, burguês, melhor dizendo, o conhecimento está imbuído de ideologia dominante (burguesa), não sendo desta maneira, neutro, mas antes, fruto da luta de classes. E isto irá influenciar o pensamento dos autores referidos acima ao refletir o conhecimento

enquanto um domínio de classe<sup>4</sup>.

Nesse sentido, buscamos compreender a contribuição de Althusser, Bourdieu e Passeron e Saes na reflexão sobre as diferenças de formação entre os trabalhadores não-manuais e manuais<sup>5</sup>. Vale dizer, ao se pensar a educação na sua relação direta com a divisão do trabalho capitalista, esses autores conseguiram explicar as diferenças de aprendizagem segundo as classes e, sobretudo, examinar o fenômeno da classe média na sociedade capitalista<sup>6</sup>.

O conteúdo passado na escola é uma cultura e uma linguagem de classe, resta saber se todos os indivíduos de uma formação social a interiorizam da mesma forma a ação pedagógica dominante. Bourdieu e Passeron (1982, p.43) respondem a esse dilema. O êxito da interiorização de tal ação pedagógica, para os autores, diferencia de acordo com os grupos e classes, em virtude, primeiro, do sistema de disposições relativo à ação pedagógica dominante e da instância que a exerce como produto de interiorização: a) o valor que a ação pedagógica dominante confere por suas sanções as várias ações pedagógicas familiares; b) o valor dado por esses grupos e classes para as sanções objetivas e os demais produtos da ação pedagógica dominante. Em segundo lugar, pelo capital cultural que, em suma, é a distância da ação pedagógica familiar a ação pedagógica dominante.

Assim, pode-se afirmar que a classe média, sob a ótica de Bourdieu e

---

4. Para maior compreensão deste problema, Poulantzas (1978, p.257) oferece o conceito de *monopólio do saber*, o qual é a forma de apropriação capitalista dos conhecimentos científicos e da reprodução das relações de dominação-subordinação, excluindo os subordinados do conhecimento científico (classe operária) e resguardando esse conhecimento para alguns apenas, como os engenheiros e técnicos da produção.

5. Para autores como Nogueira (1990, p.56), a penetração do pensamento estruturalista na educação veio responder a complexidade das relações entre o sistema educacional e as outras instituições sociais como a divisão social do trabalho. Desse modo, buscava interpretar as desigualdades educacionais e os fracassos dos ideais de democratização do ensino, como os sociólogos ingleses social-democratas da década de 1960 acreditavam, isso por sua vez, teria influenciado o paradigma da reprodução, tão comumente denominado pela pedagogia como teoria *crítico-reprodutivista*. A esse respeito Saviani (uns dos principais autores da chamada teoria histórico-crítica) separa Althusser de outros autores importantes daquilo que denomina “paradigma da reprodução”, como Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet: tidos como pertencentes a teorias diversas da educação que fariam parte do conjunto maior – teorias crítico-reprodutivistas, analisando assim, as diferenças entre os autores: Althusser seria parte da teoria enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE); os segundos fariam parte da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, e os terceiros fariam parte da teoria da escola dualista. A diferença de Althusser para Bourdieu e Passeron posta por Saviani (1999, p.35) seria a de que o primeiro não nega a luta de classes como os segundos (e o terceiro grupo de autores).

6. Esclarecemos que não trabalhamos com a classificação geral feita por Saviani (e Nogueira, que segue esse autor) em relação aos autores mencionados acima por ser, a nosso ver, por um lado, genérica e estanque, não detectando as diferenças de fato em relação a Althusser. Lembremos que em *Sobre a reprodução* (2008, obra que foi publicada em francês em 1995), Althusser abarca a pesquisa sobre a ideologia, Estado e a reprodução social no final da década de 1960 na ótica do marxismo estruturalista, do qual foi extraído o texto *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Por outro lado, Saviani parte do pressuposto segundo o qual a teoria crítico-reprodutivista nada teria a dizer sobre a transformação social no âmbito da educação e na transformação geral ou revolucionária, contrariamente ao que o Althusser e os autores althusserianos sustentaram sobre a dialética marxista e a transformação revolucionária das formações sociais capitalista e socialista. Sobre Althusser basta indicar as obras *Pour Marx*, *Lire Le Capital*, além de *Sobre a reprodução*. Um autor althusseriano crítico que aborda as questões da educação (inclusive fazendo críticas a Althusser, Poulantzas, Bourdieu e Passeron, entre outros) na sociedade capitalista e a transformação revolucionária é Saes, ver: “Marxismo e história” (1994), “Althusserianismo e Dialética” (2016) e uma obra em que aborda a questão da educação é *Cidadania e classes sociais* (2016), entre outros textos.

Passeron (1982, p.40), como classe cuja ascensão depende diretamente da escola e que se distingue das classes populares por sua docilidade escolar, se exprime ao interiorizar melhor o efeito simbólico da ação pedagógica dominante das suas punições e recompensas, cujo efeito é a certificação social dos títulos escolares. E que por sua vez, condiz com um capital cultural superior ao das classes populares, portanto, seu arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar está mais próxima do arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante na escola.

Enquanto o contrário ocorre com as classes populares, segundo Bourdieu e Passeron (1982, p.52-53), por estarem mais distantes da cultura dominante, a ação pedagógica dominante tende menos inculcar a informação da cultura dominante para as classes populares. Contudo, é importante ressaltar o fato que chama a atenção dos autores, a obrigatoriedade do ensino consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos desvalorizando respectivamente, o saber e o saber-fazer que de forma efetiva essas classes dominam. Como no exemplo oferecido pelos autores, ao mesmo tempo em que há uma valorização do direito, da medicina, do entretenimento e da arte, ocorre a desvalorização do direito consuetudinário, medicina doméstica, técnicas artesanais, língua e artes populares, o que configura para os autores um verdadeiro etnocentrismo ético e lógico.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1982, p.128-129) existem dois modos de falar bem definidos, o modo burguês e o modo vulgar, se resumindo na língua burguesa e na língua popular. A língua burguesa tem uma tendência à abstração e ao formalismo, ao intelectualismo e à moderação eufemística, enquanto em oposição, a língua popular consiste na expressividade ou no expressionismo que se manifesta na tendência de ir diretamente do caso particular ao caso particular, da ilustração à parábola, ou de fugir da ênfase dos grandes discursos ou da afetação dos grandes sentimentos, pela zombaria, pelo atrevimento e pela impudicícia<sup>7</sup>.

Essas diferenças querem dizer muito, pois a língua utilizada na escola não condiz com a língua das classes populares que estão mais distantes do que é cobrado como o modo de falar correto. Tanto é que para Bourdieu e Passeron (1982, p.128-129) o capital linguístico verificado pela escola é uma das formas mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre origem social e êxito escolar e também o sinal distintivo mais seguro da posição social do locutor.

O Estado burguês<sup>8</sup> tem papel fundamental para a manutenção desse tipo

7. Encontra-se mais a respeito das diferenças das línguas e mais especificamente da língua das classes médias em nota dos autores: “Para não se tomar senão um exemplo, os traços distintivos da língua das classes médias, tais como a hipercorreção falível e a proliferação dos sinais do controle gramatical, são índices entre outros de uma relação com a língua caracterizada pela referência ansiosa à norma legítima de correção acadêmica [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.144-145).

8. O Estado burguês organiza de um modo particular a dominação de classe. Esta dominação corresponde a relações de produção capitalistas na medida em que somente uma estrutura jurídico-política específica, torna

de educação, jamais ele poderia qualificar todos os indivíduos, com boa parte da qualificação da classe média, em seus estudos universitários, pois assim, entraria em contradição, segundo Saes (2008, p.169). Primeiro, porque o Estado necessita encaminhar uma minoria de alunos para ocupar os postos de dirigente da divisão do trabalho (não manual *versus* manual) e segundo, até mesmo pela lógica reprodutiva do capitalismo de encaminhar a maioria dos estudantes a postos subalternos, ou seja, para o trabalho de execução.

Para Saes (2005, p.97-98) o processo de busca pela educação é comum a todas as classes, já que todos os indivíduos necessitam da educação para inserirem nas práticas sociais da cultura, economia, família, política entre outras. O que não garante que todos lutem em prol do mesmo objetivo da escola universal, até mesmo porque, a classe capitalista vive o impasse de não criar maior demanda do que a oferta de trabalhadores não-manuais, gerando assim, um amplo contingente de sobrequalificados que se converterão em fator de atrito dentro do processo de trabalho e exercerão de forma espontânea pressão a favor da redefinição dos seus objetivos gerais.

A classe capitalista busca na educação por iniciativas filantrópicas privadas segundo Saes (2005, p.98), como as escolas privadas geridas pela própria indústria no início do capitalismo ou programas empresariais de alfabetização e a resistir ao cumprimento do princípio imposto por qualquer outra classe, por exemplo, a escola universal imposta pela classe média.

Enquanto as crianças das classes trabalhadoras constituem mão de obra suscetível de ser colocada a serviço da reprodução material da unidade familiar, portanto, não valorizam a universalização da educação de base, mas antes, a autoeducação proletária que seriam para as classes trabalhadoras a melhor arma contra a exploração do trabalho de modo a evitar a incorporação das crianças de origem popular à escola pública, ideológica e politicamente controlada pelo Estado burguês, conforme aponta Saes (2005, p.99-100).

Já as classes médias para Saes (2005, p.101) tiveram o papel histórico de vanguarda da educação pública nas sociedades capitalistas, como na Terceira República Francesa (1870-1940), são os movimentos que representam ideologicamente a classe média e nela se encontram sua base social de apoio e força política que sustentam o projeto de instauração do ensino público, gratuito e obrigatório cuja função social era propiciar a mesma educação para todos. Na Espanha, são os partidos radicais representantes ideológicos e políticos da classe média que defenderam o ensino público, gratuito e obrigatório contra o domínio da

---

possível a reprodução das relações de produção capitalistas, tais relações por sua vez, apresentam dois aspectos: 1) consiste na relação de produtor direto – não proprietário dos meios de produção e o proprietário dos meios de produção; 2) separação entre produtor direto dos meios de produção, algo específico das relações de produção capitalistas. (SAES, 1985, p.25-27).

## Igreja e das classes dominantes.

No Brasil do século XX, o desenvolvimento da classe média – um dos aspectos centrais da primeira fase do processo brasileiro de transição para o capitalismo – desaguará na eclosão da Revolução de 1930 (que foi, em parte, uma revolução de classe média) e, a seguir, na deflagração da luta dos seus representantes ideológicos (escolanovistas, nacionalistas, progressistas, etc.) a favor da escola pública, atacada de modo mais ou menos aberto pelos representantes - clericais ou meramente privatistas – das classes dominantes (SAES, 2005, p.102).

Desse modo, a classe média tende a defesa de um tipo de educação que foi vitoriosa nos países citados acima, a educação pública, gratuita e obrigatória. Mas qual o interesse da classe média em defender tal tipo de educação? Saes (2005, p.102-103) responde que esse tipo de educação corresponde às aspirações educacionais da classe média, mas essa não defende por acreditar que tal ensino garantirá uma boa educação aos seus filhos. Na realidade, aponta o autor, a classe média é a única classe social que considera sua reprodução econômica e social através da educação escolar. Sob esta ótica, a escola não precisa ser obrigatória para que a classe média leve seus filhos, porque a escola tem um papel central na reprodução de uma classe social definida pelo desempenho de trabalho predominantemente não-manual.

Entretanto, muitas vezes a classe média recusa a gratuidade do ensino para inscrever seus filhos em instituições privadas sob o intuito de garantia da qualidade do ensino, como aponta Saes (2005, p.103). Porque a classe média apesar de não necessitar do ensino público, gratuito e obrigatório, defende tal sistema de ensino? A resposta é a seguinte, conforme o autor (2005, p.103-104): a classe média depende do ensino elementar público, gratuito e obrigatório, pois, é a via institucional para difundir o mito da escola única, arma fundamental na luta ideológica que essa classe trava com vistas a se promover econômica e socialmente, haja vista que introduz ambas as classes (não proprietárias e proprietárias) a um mesmo ensino, o que por sua vez, propicia iguais oportunidades de sucesso profissional a todos, independente de sua condição de classe.

Desse modo, a classe média persegue o ideal da escola única, instaurando uma escola elementar, pública, gratuita e obrigatória, ou melhor, a aparência de igualdade que a classe média persegue, porque dela depende sua promoção econômica e social. Assim, o culto a meritocracia por parte da classe média no sucesso profissional, econômico e social condizendo com aqueles que revelam maior capacidade para tanto, não deve ser considerado o seu real interesse, antes, é uma ideologia de segundo grau para Saes (2005, p.105). Pois, oculta o verdadeiro interesse de classe que consiste na promoção econômica e social dos trabalhadores não-manuais relativos aos trabalhadores manuais.

Para se valorizar econômica e socialmente a classe média, de acordo com Saes (2005, p.107-108), precisa da forma-Escola única e, por conseguinte, da configuração institucional que a viabiliza; a escola elementar pública, gratuita e obrigatória – lugar de competição ilusória entre as capacidades individuais que tem como função ideológica sugerir que aqueles indivíduos situados no topo da hierarquia do trabalho ocupam tal lugar por terem provado na vida escolar (mediante exames, provas, testes etc.) serem mais capazes que os indivíduos situados na base da hierarquia de trabalho. Ilusória, pois, assim como Bourdieu e Passeron (1982), Saes (2005) analisa a desigualdade de recursos culturais com que contam os competidores inseridos na escola (classe média, classes trabalhadoras manuais) – que vai desaguar em diferentes padrões de desempenho escolar e a diferentes trajetórias escolares, como curta para as classes de trabalhadores manuais que concluem até o ensino fundamental ou técnico de nível médio, ou longa para as classes médias e proprietárias que concluem o ensino superior e cada vez mais a pós-graduação, conforme apontado pelo autor (2008, p.166). E deve manter a ilusão (aparência de competição entre iguais) porque a classe média precisa disso para se valorizar econômica e socialmente.

Concerne em Saes (2008, p.169) que o Estado burguês não poderia difundir a educação de forma equânime para todas as classes, pois entraria em contradição, porque jamais no modo de produção capitalista, o Estado poderia assumir uma postura no campo da educação como um Estado socialista, a generalização da educação não lhe circunscreveria, antes, depende necessariamente do baixo valor da maioria da força produtiva (trabalhador manual).

Mas o que explicaria a aparência igualitária e niveladora no seio da educação? Para Saes (2008, p.169-170) é da essência do Estado burguês de se apresentar como representante dos interesses gerais da população, isso não seria diferente no seu aparelho escolar, passa-se essa ideologia para o conjunto social, ocultando as diferenças entre as classes. Desse modo, a escola é um espaço privilegiado para se observar a ideologia dominante da sociedade aberta, na busca da cidadania (burguesa), na oportunidade igual a todos para se chegar ao topo da escala social.

No artigo *Escola pública e classes sociais no Brasil atual* Saes (2008) aborda a diferença entre as classes sociais no sucesso e fracasso escolar no Brasil, enquanto parte considerável dos estudantes oriundos das classes operárias abandonam o ensino fundamental, as classes médias concluem a pós-graduação. “Sobre essa diferença, há dados bastante significativos. Segundo o PNAD de 2001, 85% dos alunos com renda mensal média inferior a meio salário mínimo ainda não chegaram, aos 14 anos, à oitava série” (SAES, 2008, p.167).

O proletariado estudantil só chegava minoritariamente ao vestibular nas universidades públicas, pois já foi excluído do sistema escolar bem antes disso, por força da

Apesar dos estudantes da classe operária serem a maioria na escola pública eles não entram na universidade pública que ainda é ocupada majoritariamente pela classe média. Alguns autores como Bourdieu & Passeron e o próprio Saes oferecem pressupostos analíticos para explicar esse fenômeno, como a linguagem erudita utilizada pelas classes médias fora do âmbito da escola, como por exemplo, dentro da família, o que ofereceria vantagem considerável para a classe média se sobressair a demais classes no sistema escolar capitalista; o que, por sua vez, reproduziria no âmbito familiar o conhecimento dominante, pois dessa forma se sobrevalorizaria como trabalhador não-manual/improdutivo mais qualificado do que o trabalhador manual.

Embora, poderíamos nos perguntar qual a saída para a classe operária (trabalhadores manuais) para esse caráter de classe da educação? Para transformar essa escola pública que beneficia a classe média para uma verdadeira escola a serviço da maioria social (classe operária dos trabalhadores manuais) Saes (2008, p.174) pontua que é necessário o rompimento do compromisso orgânico do aparelho educacional do Estado com a reprodução da divisão capitalista do trabalho. Para o autor, uma escola a serviço do proletariado teria que integrar o processo de produção com a transmissão de conhecimentos. Entretanto, tal revolução no interior da escola somente poderá ser feita por uma democracia socialista de massa.

## CONCLUSÃO

A qualificação diferenciada é estrutural ao modo de produção capitalista, portanto, não há reforma possível no aparelho ideológico de Estado-Escolar que faça com que elimine o fracasso de boa parte dos estudantes oriundos da classe operária.

Podemos visualizar com o texto esboçado acima, a grande contribuição para se pensar o sucesso e o fracasso escolar das classes inseridas no sistema de ensino e o porquê a classe operária é a que menos estuda. Assim, a corrente marxista estruturalista (Althusser e os autores althusserianos, dadas suas diferenças e limitações) que analisa a questão da educação e da escola, logra demonstrar uma explicação consistente sobre o fenômeno da classe média e de seu posicionamento político na sociedade capitalista – opção pela promoção ininterrupta do trabalho não manual/improdutivo frente ao trabalho manual e produtivo em decorrência da oscilação da classe média entre classe dominante e classe dominada; caráter esse de classe que consiste no interesse de classe da escola e, portanto, no insucesso escolar da classe operária, que não consegue acompanhar os patamares de

classe média pautados pela educação continuada. Consegue também explicar a qualificação diferenciada da força produtiva, trajetória escolar longa para as classes proprietárias e classe média, bem como, curta para as classes operárias.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3ª Ed. Lisboa: Presença, 1980.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- NOGUEIRA, Maria A. **A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**. [S.l.] 1990. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1774/1745>. Acesso em: 01 de ago. de 2019.
- MARX, Karl. **Capital e tecnologia: manuscritos de 1861 – 1863**. [S.l.] 1861-1863. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/tecnologia.htm>. Acesso em: 08 de jul. de 2018.
- SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Cidadania e classes sociais. Teoria e história**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2016.
- \_\_\_\_\_. “Classe média e escola capitalista”, **Crítica Marxista**. vol. 1, nº. 21, [S.l.], 2005, São Paulo: Revan, pp.97-112. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\_biblioteca/artigo122artigo5.pdf>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.
- \_\_\_\_\_. “Escola pública e classes sociais no Brasil atual”, **Linhas Críticas**. vol. 14, nº. 27, jul./dez., 2008, Universidade de Brasília, pp.165-176. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517382007>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.
- \_\_\_\_\_. “Marxismo e história”. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, nº 1, 1994.
- \_\_\_\_\_. “Althusserianismo e Dialética”. In: PINHEIRO, J. (Org.). **Ler Althusser**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32ª Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999. Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2019.
- POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



## ABORDAGEM DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO DE UBÁ/MG

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 20/12/2019*

**Artur Pires de Camargos Júnior**

Universidad de la Empresa (UDE), Facultad de  
Ciencias de la Educación  
Montevideo – Uruguay  
<http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

**RESUMO:** A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Básica é uma possibilidade que surgiu no contexto cibercultural. Neste sentido, o tema desta pesquisa foi a abordagem de competências digitais em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, modalidade presencial. O estudo envolveu Instituições de Ensino Superior públicas localizadas em um raio de até 200 Km do município de Ubá/MG. O objetivo geral era conhecer a abordagem daquelas competências nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia presencial das instituições selecionadas. A realização da pesquisa justificou-se, entre outras razões, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, que prevê a cultura digital como

umas das competências gerais a serem desenvolvidas por estudantes da Educação Básica. Para desenvolver o estudo, optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, com características exploratórias e procedimentos de pesquisa bibliográfico-documental. Os principais conceitos envolvidos neste estudo foram: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, cibercultura, competências digitais e Projeto Pedagógico de Curso. A análise de dados indicou que as competências digitais foram abordadas de forma irregular nos Projetos Pedagógicos de Curso. A dimensão pedagógica foi mais contemplada que as dimensões de cidadania digital e desenvolvimento profissional, o que sugere desafios e possibilidades para as Instituições de Ensino Superior selecionadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências digitais. Pedagogia. PPC.

### DIGITAL SKILLS APPROACH IN PEDAGOGY COURSES OF PUBLIC UNIVERSITIES IN THE REGION OF UBÁ / MG

**ABSTRACT:** The use of Digital Information and Communication Technologies in Basic Education is a possibility that emerged in the cybercultural context. In this sense, the theme of this research was the approach of digital

competences in Pedagogical Projects of Full Degree Courses in Pedagogy, presential modality. The study involved public higher education institutions located within a radius of up to 200 km from the municipality of Ubá/MG. The general objective was to know the approach of those competences in the Pedagogical Projects of Full Degree Courses in Pedagogy of the selected institutions. The research was justified, among other reasons, by the implementation of the Common National Curriculum Base, which foresees digital culture as one of the general competences to be developed by students of Basic Education. To develop the study, we opted for a qualitative methodology, with exploratory characteristics and bibliographic-documentary research procedures. The main concepts involved in this study were: Digital Information and Communication Technologies, cyberculture, digital competences and Pedagogical Course Project. The data analysis indicated that the digital competences were approached irregularly in the Pedagogical Course Projects. The pedagogical dimension was more contemplated than the dimensions of digital citizenship and professional development, which suggests challenges and possibilities for the selected Higher Education Institutions.

**KEYWORDS:** Digital skills. Pedagogy. PPC.

## 1 | INTRODUÇÃO

A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma das possibilidades de mediação de conteúdos na Educação Básica. A formação docente pode contribuir para a utilização ética, segura e crítica dessas tecnologias ao desenvolver competências específicas em estudantes de Licenciatura. Neste sentido, o tema deste artigo foi a abordagem de competências digitais em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura Plena em Pedagogia, modalidade presencial. O estudo envolveu Instituições de Ensino Superior (IES) públicas localizadas em um raio de até 200 Km do município de Ubá/MG.

O problema investigado foi: Como Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade presencial, de IES públicas abordam competências digitais de futuros Pedagogos? O objetivo geral, então, era conhecer a abordagem dessas competências nos PPC de Licenciatura Plena em Pedagogia presencial das IES selecionadas. Os objetivos específicos foram: identificar trechos dos PPC com menção direta ou indireta a competências digitais para classificação conforme uma matriz de tais competências; analisar ementas de disciplinas referentes à utilização de TDIC como recurso didático-pedagógico para comparação de conteúdos e identificar nos PPC as TDIC disponíveis em IES para análise da previsão de recursos essenciais à abordagem de competências digitais em cursos presenciais de Pedagogia.

A justificativa deste estudo partiu do fato de que os cursos de Pedagogia

selecionados podem ser mais acessíveis por serem oferecidos por IES públicas próximas de Ubá. Assim, é interessante refletir sobre a abordagem de competências digitais naqueles cursos, uma vez que os egressos poderão atuar em escolas e órgãos de Educação Básica pública de Ubá e região. Optou-se por estudar cursos presenciais devido à oferta de até 40% das disciplinas na modalidade a distância. Consideraram-se também como justificativas para o estudo a quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (referente à cultura digital) e a meta 7.15 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (referente à utilização pedagógica de TDIC).

Os principais conceitos envolvidos na pesquisa foram: TDIC (SANTOS; SALES, 2017), cibercultura (LÉVY, 2014) e competências digitais (COMISSÃO EUROPEIA, 2018). Para desenvolver o estudo, optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, com características exploratórias e procedimentos de pesquisa documental. A análise dos dados coletados indicou que nem todas as competências digitais, considerando a matriz de competências proposta pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), foram abordados pelos PPC considerados neste estudo. A dimensão pedagógica foi mais contemplada que as de cidadania digital e desenvolvimento profissional, o que sugere desafios e possibilidades para as IES selecionadas.

## 2 | METODOLOGIA

O desenho metodológico deste estudo foi de cunho qualitativo. Para Gil (2017), pesquisas deste tipo abordam dados que não podem ser quantificados, uma vez que são passíveis de interpretação a partir do contexto em que foram coletados. Trata-se de atribuir sentido a dados que a quantificação pouco ou nada acrescentaria, tal como em relação à abordagem de competências digitais em cursos de Pedagogia.

A pesquisa apresentou características exploratórias, pois os objetivos visavam a familiaridade com o problema em um determinado contexto (GIL, 2017). Neste sentido, o fenômeno da abordagem de competências digitais em PPC de Licenciatura em Pedagogia poderia ser analisado sob diferentes perspectivas traduzidas em objetivos específicos.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, esta investigação aproximou-se da pesquisa bibliográfico-documental. Gil (2017) afirma que existem semelhanças entre estes dois tipos de pesquisa, incluindo em relação às etapas de realização de ambas. Basicamente, desenvolver-se-ia um estudo a partir de fontes bibliográficas e documentais sobre como três IES abordavam competências digitais no curso de Pedagogia. Assim, a natureza das fontes de dados demandou uma pesquisa que inter-relacionasse informações disponíveis em PPC de Licenciaturas

em Pedagogia com livros, notas técnicas e outros tipos de publicação bibliográfica.

Para analisar os PPC das IES selecionadas, utilizaram-se princípios da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) em uma perspectiva qualitativa (SILVA; FOSSÁ, 2015). Desta forma, realizou-se uma leitura flutuante dos PPC à luz do referencial teórico. Em seguida, ocorreu a codificação a partir de palavras-chave e expressões oriundas da matriz de competências digitais do CIEB (tecnologia, novas tecnologias, TDIC, tecnologias digitais, tecnologias digitais de informação e comunicação, tecnologias de informação e comunicação, competências digitais, competências tecnológicas e competências em TDIC). Por fim, categorizaram-se os dados em função da matriz do CIEB para que eles pudessem ser interpretados.

Selecionaram-se três IES a partir dos seguintes critérios: ser universidade pública, possuir o curso de Pedagogia ofertado na modalidade presencial, disponibilizar o PPC de Pedagogia para consulta pública na época da pesquisa e estar localizada em um raio de até 200 Km de Ubá/MG. Nos termos da Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011), nos sites das três IES selecionadas consta que as informações são públicas, ou seja, não foram classificadas como reservadas, secretas ou ultrassecretas. Além disso, nenhum dado de ordem pessoal ou profissional envolvendo seres humanos foi utilizado nesta pesquisa. Elegeram-se, no entanto, algumas estratégias para garantir sigilo: codificação dos nomes das IES (de acordo com o quadro 1) e paráfrase dos trechos selecionados nos PPC.

IES	DESCRIÇÃO
IES1	Pertence ao governo estadual mineiro, localiza-se a aproximadamente 70 km de Ubá/MG e oferece apenas o curso presencial de Licenciatura Plena em Pedagogia.
IES2	Pertence ao governo federal, localiza-se a aproximadamente 105 km de Ubá/MG e oferece mais de 90 cursos superiores (incluindo Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado, nas modalidades presencial e a distância).
IES3	Pertence ao governo federal, localiza-se a aproximadamente 60 km de Ubá/MG e oferece mais de 120 cursos superiores (incluindo Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado, nas modalidades presencial e a distância).

Quadro 1 – Codificação das IES

Fonte: Elaboração do autor

### 3 | BREVE REFERENCIAL TEÓRICO

A utilização de TDIC em diversos aspectos da sociedade contemporânea, tal como educação, economia, transporte, turismo, lazer e outros, pode gerar transformações nos modos tradicionais de ser, estar e relacionar-se no mundo. Lévy (2014) denominou esta realidade como cibercultura ou cultura de utilização de TDIC. Este tipo de tecnologia, por sua vez, pode ser definido como recursos que permitem informar e comunicar de forma síncrona ou assíncrona por meio de redes

digitais sem fio (SANTOS; SALES, 2017). Incluem-se nesta categoria, portanto, smartphones, computadores (de mesa e notebooks), tablets e outros.

Na Educação Básica, a utilização de TDIC demanda dos cursos de licenciatura a abordagem dessas tecnologias como recurso didático-pedagógico. Libâneo (2010) diferencia os termos Pedagogia e Didática da seguinte forma: o primeiro denota o amplo campo de estudos referente à Educação; o segundo, os aspectos inerentes à organização de situações de aprendizagem, constituindo-se como parte da Pedagogia. Assim, nesta pesquisa considera-se que recurso didático seria aquele utilizado em sala de aula para favorecer o ensino e a aprendizagem. Recursos pedagógicos, por sua vez, seriam aqueles utilizados não somente em sala de aula, mas no planejamento, elaboração de materiais e escrituração escolar, por exemplo.

Parada (2016) enfatiza o caráter externo das TDIC em relação à Educação, uma vez que elas não foram criadas com finalidades educacionais e portam, muitas vezes, ideologias capitalistas e de controle. Lévy (2014), no entanto, considera incorreta a metáfora do impacto que essas tecnologias causam na Educação, uma vez que professores e gestores podem se apropriar delas conscientemente em contextos educacionais.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia encontra-se regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais daquela graduação. Segundo o documento, o curso destina-se à formação docente inicial para atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso Normal de nível médio, nas funções de Gestão Escolar (Supervisão, Orientação, Inspeção, Coordenação, Planejamento e Administração) e em outras áreas em que conhecimentos pedagógicos forem necessários (BRASIL, 2006).

A abordagem e o desenvolvimento de competências digitais em cursos de licenciatura, tais como o de Pedagogia, podem favorecer a utilização de TDIC na Educação Básica. Essas competências referem-se ao uso ético, legal, seguro e crítico de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em diferentes campos da vida humana, incluindo a Educação (COMISSÃO EUROPEIA, 2018). Neste sentido, o PPC assume fundamental importância, pois apresenta a concepção dos processos de ensino e aprendizagem que norteia um curso de graduação. Além disso, o PPC define a natureza (tipo, área de estudos e outros aspectos), a estrutura (currículo, corpo docente, setor administrativo e infraestrutura) deste curso, formas de avaliação e normas internas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019).

O CIEB apresentou uma matriz de competências digitais (Quadro 2). Ela foi utilizada nesta pesquisa porque o CIEB baseou-se em estudos sobre o contexto cibercultural brasileiro. Abordar e desenvolver tais competências em cursos de

licenciatura, como os de Pedagogia, constitui-se, nos termos de Pischetola (2016), como uma forma de promover a inclusão digital de futuros profissionais da Educação.

DIMENSÕES				
PEDAGÓGICA	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e nas suas estratégias de ensino.	<b>AVALIAÇÃO</b> Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	<b>PERSONALIZAÇÃO</b> Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	<b>CURADORIA E CRIAÇÃO</b> Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino-aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	<b>CIDADANIA</b> Ser capaz de utilizar TICs para incentivar a participação social e cívica, promovendo a cidadania digital.	<b>USO RESPONSÁVEL</b> Ser capaz de fazer e promover o uso responsável da tecnologia (privacidade, rastro digital e implicações legais).	<b>USO CRÍTICO</b> Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	<b>INCLUSÃO</b> Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	<b>AUTODESENVOLVIMENTO</b> Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	<b>AUTOAVALIAÇÃO</b> Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	<b>COMPARTILHAMENTO</b> Ser capaz de usar a tecnologia para promover e participar em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	<b>COMUNICAÇÃO</b> Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Quadro 2 – Matriz de Competências Digitais Proposta pelo CIEB

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019)

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao primeiro objetivo específico, optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) para identificar trechos dos PPC com menção direta ou indireta a competências digitais. Estes trechos foram copiados e categorizados a partir da matriz de competências digitais proposta pelo CIEB. Em seguida, parafrasearam-se todos os trechos para manter em sigilo a identificação das IES. Os quadros 3, 4 e 5 apresentam os resultados obtidos nesta fase da pesquisa.

		PRÁTICA PEDAGÓGICA	AVALIAÇÃO	PERSONALIZAÇÃO	CURADORIA E CRIAÇÃO
DIMENSÃO PEDAGÓGICA	IES1	1) Impacto das TDIC na aprendizagem, na metodologia e recursos de ensino; 2) Relações entre os meios de comunicação e processos didático-pedagógicos; 3) TDIC no ensino de Língua Portuguesa; 4) Uso de recursos e inovações tecnológicas na Educação convencional.	Sem correspondência.	Dominar TDIC para estimular aprendizagens significativas.	Sem correspondência.
	IES2	1) Pedagogia e tecnologias; 2) Relações entre os meios de comunicação e processos didático-pedagógicos; 3) Processos interativos e construção do conhecimento em ambientes digitais.	Pedagogia e tecnologias.	1) Pedagogia e tecnologias; 2) Processos interativos e construção do conhecimento em ambientes digitais.	Sem correspondência.
	IES3	1) TDIC nos processos de ensinar e aprender; 2) Debate sobre a função das TDIC nos processos de ensinar/aprender e na formação docente; 3) Debate e práticas de utilização de TDIC.	TDIC nos processos de ensinar e aprender.	TDIC nos processos de ensinar e aprender.	1) TDIC nos processos de ensinar e aprender; 2) Criação de recursos digitais e objetos educacionais para o ensino e a aprendizagem.

Quadro 3 – Classificação de Trechos dos PPC em Relação à Dimensão Pedagógica

Fonte: Elaboração do autor a partir do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019)

A prática pedagógica foi o aspecto mais abordado no que se refere à dimensão pedagógica das competências digitais de acordo com a matriz do CIEB. Nos PPC dos cursos de Pedagogia das três IES, encontrou-se a concepção de que ensinar e aprender são processos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019), ou seja, ocorrem a partir da interação de uma sequência de ações docentes e discentes. A utilização de TDIC como recurso didático-pedagógico que favoreceria estes processos (LIBÂNEO, 2010; PARADA, 2016) emergiu, então, na análise dos documentos.

A IES3 abordou todos os aspectos da dimensão pedagógica, considerando a concepção de ensinar e aprender como processos complementares e

interdependentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019). Assim, incluíram-se vários aspectos da prática pedagógica (ensinar, aprender, avaliar, personalizar e criar) naquela concepção. Deve-se destacar, ainda, que o PPC de Pedagogia da IES1 não apresentou correspondências para avaliação e curadoria/ criação, o que poderia criar lacunas de competências nestes aspectos da dimensão pedagógica.

A avaliação deve ser coerente com os processos de ensinar e aprender (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019) e, se houve utilização de TDIC nestes momentos, a avaliação também poderia ocorrer com o uso de tecnologias digitais. Além disso, criar recursos digitais é uma das competências que sugerem autonomia na prática docente em relação à utilização de TDIC como recurso didático-pedagógico (LIBÂNEO, 2010). Ao desenvolver esta competência, o futuro docente poderá apropriar-se de potencialidades que as TDIC oferecem, criando recursos didático-pedagógicos ajustados ao contexto de atuação profissional.

Os próximos quadros indicam uma menor correspondência entre trechos dos PPC analisados e as competências digitais indicadas pelo CIEB.

CIDADANIA DIGITAL		CIDADANIA	USO RESPONSÁVEL	USO CRÍTICO	INCLUSÃO
	IES1	Sem correspondência.	Sem correspondência.	Sem correspondência.	Sem correspondência.
	IES2	1) Mídia e socialização; 2) Estudantes que pertencem à geração digital e as TDIC.	Sem correspondência.	Sem correspondência.	TDIC e mudanças no ambiente educacional: acesso às tecnologias digitais.
	IES3	Sem correspondência.	Sem correspondência.	Sem correspondência.	Promoção da inclusão digital pela utilização de recursos e linguagens das TDIC.

Quadro 4 – Classificação de Trechos dos PPC em Relação à Cidadania Digital

Fonte: Elaboração do autor a partir do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019)

A cidadania digital foi a dimensão menos abordada nos PPC selecionados. O uso responsável e o crítico não foram abordados por nenhuma IES nos documentos que constituíram a amostra desta pesquisa. Destaca-se, ainda, que a IES1 não abordou a dimensão da cidadania digital. De acordo com a Comissão Europeia (2018), esta dimensão seria importante porque envolve o futuro Pedagogo no contexto mais amplo da utilização de TDIC, ou seja, a vida em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.



Essa dimensão das competências digitais contribui para o trabalho com TDIC na escola de forma crítica, norteando práticas de Pedagogos no sentido de estimular nos estudantes as mesmas competências referentes à cidadania digital. Neste contexto, a inclusão digital (PISCHETOLA, 2016) foi mencionada pela IES2 e pela IES3.

No quadro a seguir, encontram-se os resultados da classificação de trechos dos PPC segundo a abordagem do desenvolvimento profissional.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		AUTODESENVOLVIMENTO	AUTOAVALIAÇÃO	COMPARTILHAMENTO	COMUNICAÇÃO
	IES1	Sem correspondência.	Sem correspondência.	Reconhecimento da importância das TDIC para produzir e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos nas diversas áreas da Educação.	Sem correspondência.
	IES2	1) Teorias da comunicação e suas relações com TDIC; 2) Processos interativos e construção do conhecimento em ambientes digitais.	Sem correspondência.	Processos interativos e construção do conhecimento em ambientes digitais.	Processos interativos e construção do conhecimento em ambientes digitais.
	IES3	1) Debate sobre a função das TDIC nos processos de ensinar/aprender e na formação docente; 2) Formação docente para utilização de TDIC; 3) Ensino híbrido (presencial e EaD) em disciplinas presenciais.	Sem correspondência.	Sem correspondência.	Sem correspondência.

Quadro 5 – Classificação de Trechos dos PPC em Relação ao Desenvolvimento Profissional

Fonte: Elaboração do autor a partir do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019)

Esta dimensão das competências digitais foi pouco abordada nos PPC. No Quadro 5, a IES2 foi a que apresentou mais trechos com correspondência. Destaca-se que o aspecto da autoavaliação não correspondeu a nenhum dos trechos selecionados nos três PPC. Nota-se, ainda, que nenhuma das três IES mencionou a formação docente continuada no que se refere ao desenvolvimento de competências digitais ao longo da carreira de Pedagogo.

Em relação ao segundo objetivo específico, a técnica de Análise de Conteúdo

(BARDIN, 2016) permitiu analisar ementas de disciplinas que abordaram a utilização de TDIC como recurso didático-pedagógico. Esta fase da pesquisa tornou-se importante devido ao fato de que tais disciplinas poderiam concretizar o desenvolvimento de competências digitais entre os graduandos. As ementas foram, então, subdivididas em tópicos com palavras ou expressões relacionadas ao tema deste estudo. Parafrasearam-se os trechos, em seguida, para manter em sigilo a identificação das IES. Os resultados constam no próximo quadro.

CONTEÚDO DAS EMENTAS	IES1	IES2		IES3
		Disciplina 1	Disciplina 2	
Introdução ao tema				X
Educação e Comunicação	X		X	
Pedagogia e tecnologias			X	
Informática na Educação	X			
Tecnologia educacional no contexto brasileiro	X		X	
Utilização de TDIC na Educação	X	X		X
Inovações tecnológicas	X			
Educação presencial	X			
EaD	X			X
Estudantes da geração digital		X		
Impactos da tecnologia na escola	X			
Integração de tecnologias na escola		X		
	Obrigatória	Eletiva	Eletiva	Obrigatória

Quadro 6 – Conteúdos de Disciplinas sobre Utilização de TDIC

Fonte: Elaboração do autor

Conforme o quadro 6, as competências digitais não foram explicitamente abordadas como conteúdo nas ementas das disciplinas das três IES selecionadas para este estudo. Percebe-se que a IES1 apresentou uma ementa com quantidade maior de conteúdo em relação às demais instituições. Nota-se, ainda, que na IES 1 e na IES2 estabeleceram-se relações entre Educação e Comunicação, uma vez que TDIC podem servir como recursos para informar e comunicar. Nesta mesma perspectiva, estabeleceram-se relações entre Pedagogia e tecnologias na IES2, o que corrobora a necessidade de formar futuros Pedagogos para a utilização didático-pedagógica (LIBÂNEO, 2010; PARADA, 2016) de TDIC.

A contextualização do tema das disciplinas na realidade brasileira foi considerada na IES1 e na IES2. Inovações tecnológicas podem ser manifestações de autonomia na utilização de tecnologias digitais (COMISSÃO EUROPEIA, 2018), porém somente a IES1 abordou este conteúdo. Em relação à Informática na Educação, a IES1 destacou um tipo específico de TDIC: computadores e notebooks.

O PPC da IES1 considerou que estes recursos podem ser utilizados em situações didáticas (em sala de aula, como recurso para mediação de conteúdos) e no âmbito pedagógico (planejamento, elaboração de recursos de ensino e aprendizagem de conteúdos, além de elaboração de registros sobre o desempenho dos estudantes), conforme Libâneo (2010).

As três IES selecionadas nesta pesquisa demonstraram a concepção de que as TDIC não foram originalmente projetadas para fins educacionais (PARADA, 2016). Ao utilizarem as metáforas do impacto e da integração (LÉVY, 2014), a IES1 e a IES2 revelam a concepção de que TDIC são algo externo (PARADA, 2016). Subentende-se, então, a necessidade de abordar a utilização didático-pedagógica desses recursos.

Duas modalidades de Educação (presencial e EaD) constam na ementa da disciplina da IES1, o que supera a ideia de que TDIC seriam utilizadas apenas na Educação a Distância. Apenas a IES2, no entanto, considerou os estudantes da geração digital, o que seria interessante para favorecer o planejamento de atividades significativas para esses discentes.

Em relação ao terceiro objetivo específico, percebeu-se uma previsão desigual de recursos tecnológicos para abordagem de competências digitais nos cursos de Pedagogia das IES selecionadas. Conforme sugere a Universidade Federal de Minas Gerais (2019), é importante prever os recursos necessários à formação de futuros Pedagogos no que se refere à utilização de TDIC como recurso didático-pedagógico. Aulas práticas são essenciais ao desenvolvimento daquelas competências e demandam, no mínimo, uma infraestrutura tecnológica razoável.

A IES1 desenvolve atividades acadêmicas e administrativas nas dependências de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Para tanto, estabeleceu-se uma parceria formal entre a IES1 e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os recursos tecnológicos disponíveis são: 25 computadores com acesso à Internet, 1 impressora e sistema operacional Windows Profissional. A coabitação com uma escola estadual pode restringir os espaços para desenvolvimento de atividades acadêmicas e administrativas da IES. Há, no entanto, a vantagem de a formação de futuros Pedagogos ocorrer no próprio espaço em que estes poderão atuar.

A IES2, no PPC consultado, não apresentou referências às TDIC disponíveis (computadores com ou sem acesso à Internet, tablets, notebooks e Laboratórios de Informática, por exemplo) para a execução do curso de Licenciatura em Pedagogia. Esta observação contrapõe-se ao fato de que esta IES oferece o maior número de disciplinas (2) relacionadas à utilização de TDIC na escola.

Já a IES3 apresentou detalhadamente a infraestrutura tecnológica disponível para o curso. Encontrou-se um capítulo do PPC dedicado exclusivamente às

TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem. O documento enfatizou que a infraestrutura tecnológica disponível deve ser utilizada para criar recursos digitais que apoiem as atividades didático-pedagógicas do curso. Há no PPC desta IES uma breve descrição de um ambiente virtual criado pela instituição com o objetivo de mediar a construção do conhecimento com o apoio de TDIC. Ele oferece suporte para diferentes formatos de arquivos, além de ferramentas de interação síncrona e assíncrona. No PPC da IES3, especificou-se, ainda, a intenção de promover a inclusão digital (PISCHETOLA, 2016) dos graduandos em Pedagogia. No capítulo sobre a infraestrutura disponível, mencionaram-se dois Laboratórios de Informática, projetores multimídia e acesso à Internet.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa indicou que os PPC de Licenciaturas em Pedagogia de IES localizadas em um raio de até 200 Km de Ubá/MG abordaram de forma irregular as competências digitais de futuros Pedagogos. Da mesma forma, percebeu-se que as ementas de disciplinas relacionadas à utilização didático-pedagógica de TDIC apresentaram níveis distintos de aprofundamento de conteúdos referentes ao tema nas três IES. A previsão de recursos e de infraestrutura também não foi contemplada com o mesmo nível de detalhamento nos PPC analisados.

Dificuldades de desenvolvimento de competências digitais de estudantes de Pedagogia podem surgir em instituições que não oferecem a devida atenção ao tema. Assim, a futura atuação profissional destes graduandos em contextos ciberculturais poderá ser comprometida. Considera-se, neste sentido, a necessidade de corresponder à demanda de utilização de TDIC devido ao perfil atual de estudantes da Educação Básica. Estes desafios podem transformar-se em possibilidades para IES, docentes e outros profissionais envolvidos na formação de Pedagogos.

Ao concluir esta pesquisa, deparou-se com a necessidade de colher dados empíricos que corroborem ou refutem o estudo. Devem-se considerar as limitações da pesquisa bibliográfico-documental para encontrar lacunas nesta investigação que possam ser preenchidas com dados obtidos no contexto real de implementação dos PPC selecionados para este estudo. Esforços nessa direção poderão contribuir para a qualidade da formação de Pedagogos e melhores resultados da Educação Básica em contextos ciberculturais.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Nota técnica 8**: competências de professores e multiplicadores para uso de TICs na Educação. Disponível em: <[http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB\\_NotaTecnica8\\_ABRIL2019.pdf](http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB_NotaTecnica8_ABRIL2019.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2019.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências e tecnologias digitais na educação**. Disponível em: <[https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology_pt)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: 34, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARADA, E. A. **TICs na escola**: balanço de teses e dissertações brasileiras. Curitiba: Appris, 2016.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, C. A.; SALES, A. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 1-14, jan.-jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico de curso**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/destaque/ppc.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE PARA O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Data de aceite: 27/03/2020

**Sibele Leandra Penna Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia – IFMG  
Ponte Nova – MG

<http://lattes.cnpq.br/1060988957144710>

**Amelia Carla Sobrinho Bifano**

Universidade Federal de Viçosa – Departamento  
de Economia Doméstica  
Viçosa - MG

<http://lattes.cnpq.br/6205029941313302>

**RESUMO:** O objetivo do presente estudo foi apresentar o estado da arte das produções científicas brasileiras sobre o estudo do trabalho docente sob a perspectiva ergonômica. Utilizou-se a revisão sistemática de literatura no período de 2001-2018, sendo analisados 53 artigos que compuseram o presente estudo. A análise dos dados apontou para maioria de estudos qualitativos e relacionados à saúde e condições de trabalho docente. Os resultados sugerem para significativo adoecimento docente, condições inadequadas de trabalho, intensificação do trabalho docente, prescrições e normas sem condições de execução. Concluiu-se pela importância da contribuição da ergonomia no estudo do trabalho e sugere-

se novas pesquisas com tal perspectiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho docente, Ergonomia da Atividade, Educação, Revisão Sistemática.

THE CONTRIBUTIONS OF THE ACTIVITY  
ERGONOMY TO THE TEACHING WORK  
STUDY: A SYSTEMATIC REVIEW

**ABSTRACT:** The aim of this study was to present the state of the art of Brazilian scientific productions on the study of teaching work from an ergonomic perspective. A systematic literature review was used in the period 2001-2018, and 53 articles that comprised the present study were analyzed. Data analysis pointed to the majority of qualitative studies related to health and teaching working conditions. The results suggest for significant teaching illness, inadequate working conditions, intensification of teaching work, prescriptions and norms without conditions of execution. It is concluded by the importance of the contribution of ergonomics in the study of the work and it is suggested new researches with such perspective.

**KEYWORDS:** Teaching work, Activity Ergonomics, Education, Systematic Review.

## 1 | INTRODUÇÃO

O trabalho docente constitui-se em prática situada, contextualizada e complexa, resultante de um processo que abrange múltiplos saberes da formação, das disciplinas, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura em que se insere. A complexidade da docência advém da diversidade de características exigidas do professor para formação do aluno e sua própria formação; da pluralidade de ações que são executadas para a realização do trabalho docente; e das diversas interações e relações estabelecidas para sua execução; como prática situada, a atividade docente está condicionada a singularidade dos contextos em que se realiza, sendo sua compreensão de forma aprofundada a da análise em situações reais nas quais se insere (TERRIEN; LOIOLA, 2001).

Tardif e Lessard (2005) apontam que o estudo do trabalho docente deve considerar o ambiente da docência, as condições e estruturas aos quais o docente está submetido, podendo ser efetuado por meio da análise das atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores, tais como são realizadas nos próprios locais de trabalho, considerando-se a totalidade do trabalho, sendo relevante mencionar que o sistema educacional, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os processos, os conhecimentos e os resultados são partes fundamentais para o entendimento acerca da docência e seu aspecto laboral.

Contudo, o cotidiano e a rotina da docência não têm relevância apenas na evidência e na preocupação com a saúde física e mental dos docentes, mas também é imperioso ressaltar as mudanças sociais, econômicas e políticas decorrentes dentro de um contexto de reforma do Estado, no sentido de novas formas de gestão pública descentralizada e direcionadas por conceitos neoliberais, que na educação têm como base a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tendo como finalidade a implantação da lógica de mercado nos sistemas educacionais, as reformas realizadas por diferentes governos e as transformações contextuais delas decorrentes afetaram diretamente o agir do professor (MACHADO, 2007).

Entretanto, as mudanças, apesar de aumentarem a responsabilidade das por produtividade e excelência, estas nem sempre apresentaram aspectos físicos e organizacionais que correspondiam às exigências. Dessa forma, as demandas tornaram-se mais complexas, causando a intensificação do trabalho docente, que parece ocorrer no magistério público no Brasil e em todos os tipos de instituições (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). O trabalho do professor não se caracteriza pela homogeneidade, pois as demandas e as atribuições dependem diretamente do contexto de trabalho em que estes profissionais estão inseridos.

Nesse contexto, o professor passou a ser visto como um trabalhador, suas

atividades concebidas como complexas, tendo surgido as primeiras abordagens do trabalho docente com base na Ergonomia.

A Ergonomia considera o trabalho sob duas dimensões: trabalho prescrito, referindo-se ao que deve ser feito sob determinadas condições; e trabalho real, representando o que realmente é feito de acordo com a imprevisibilidade inerente às condições de execução. Segundo Guérin *et al.* (2001), a tarefa é apontada como o modo de apreensão concreta do trabalho abrangendo normas, prescrições, leis de segurança, que busquem o atendimento aos objetivos estabelecidos pela organização; já a atividade de trabalho é o elemento central e organizador dos componentes da situação de trabalho, exercendo um papel de mediadora entre o sujeito e o objeto, pois ao agir sobre o objeto, o sujeito é ao mesmo tempo transformado pelo resultado de suas ações.

No estudo do trabalho docente devem ser consideradas a atividade e os fatores que o condicionam, relacionados às políticas educacionais, ao sistema de ensino, ao professor, a escola e também ao que está prescrito; e a tarefa, que sendo preexistente à atividade representa a antecipação de um resultado e nem sempre consiste em uma imposição, mas sim na condição real de atuação humana, pois considera o que se espera de determinado trabalho.

O trabalho docente é uma atividade que ocorre no cotidiano, condicionada pela singularidade dos contextos nos quais se realiza (TERRIEN; LOIOLA, 2001), e pode ser compreendida a partir das situações reais em que ocorre, pois somente nestas é possível verificar o que os professores de fato fazem, por que fazem e que saberes mobilizam para realizar o que é definido pelas prescrições.

As considerações apresentadas motivaram o presente estudo para conhecer como o trabalho docente vem sendo abordado sob o enfoque da ergonomia nas pesquisas científicas, para criar subsídios que auxiliem compreender o processo de complexidade da atividade docente. Além disso, considera-se a possibilidade de contribuir para a formação de um quadro acerca do uso da ergonomia, como teoria e/ou método de estudo do trabalho docente. O presente estudo questiona: Qual a contribuição da ergonomia para o estudo do trabalho docente?

Tendo como objetivo conhecer/analisar os estudos sobre o trabalho docente, a partir da perspectiva ergonômica foi realizado um levantamento das produções acadêmicas sobre o assunto, utilizando-se a pesquisa bibliográfica, por meio da qual foi realizada a sistematização das produções científicas nacionais publicadas no período de 2001 a 2018. Buscou-se identificar a frequência de produções por ano, as áreas de formação dos autores, as abordagens e métodos utilizados na produção das pesquisas e os conteúdos abordados nas pesquisas.



## 2 | TRABALHO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE

De acordo com Abraão *et al.* (2009, p. 20), “o homem das cavernas já se preocupava em produzir artefatos cada vez mais apropriados às suas necessidades e características”, o que pode ser observado na evolução dos instrumentos utilizados para caçar. Eles foram sendo aperfeiçoados para aumentar a produtividade e reduzir os danos causados ao homem.

A Ergonomia Francófona surgiu a partir de grupos que buscavam melhorar a eficiência do trabalho humano por um lado e reduzir o sofrimento e riscos à saúde do homem por outro, com uma abordagem antropocêntrica, tendo seu foco no funcionamento global do homem, em toda sua amplitude (LAVILLE, 2007; MACHADO, 2007).

Dentro desta perspectiva, o trabalho humano e a forma como este é desenvolvido tem sido o enfoque da ergonomia, visto que a ação ergonômica não se resume apenas a aplicação de métodos que precisam ser ajustados às condições do ser humano, dentro de um contexto de aplicação, que a transformação do trabalho tem sido a primeira finalidade do estudo e atuação ergonômica (GUÉRIN *et al.*, 2001). A ergonomia busca entender de que forma o trabalho realizado em um contexto pode ser desenvolvido de maneira que atenda a necessidade e objetivo dos trabalhadores, da organização e, ainda, de consumidores.

A atividade docente possui natureza interativa, uma vez que o objeto de sua atuação docente envolve relações humanas e envolve ações direcionadas para outros seres humanos, em um processo de interação, tendo como propósito o desenvolvimento da aprendizagem e a socialização de todos os envolvidos (TARDIF; LESSARD, 2005).

Corroborando com esta proposição, Amigues (2004) aponta que a atividade de ensino não pode ser entendida como único trabalho desenvolvido pelos docentes, visto que é parte deste, embora tenha uma natureza particular e complexa compreendida por meio de diversas variáveis. Saujaut (2004) ensina que os professores, no desenvolvimento de suas atividades se vinculam com normas, com programas, e com documentos e ferramentas pedagógicas, bem como políticas educacionais que propiciam características diversas para as escolas e estudantes.

Machado (2007) ressalta que o trabalho docente faz parte de uma rede de múltiplas relações sociais existentes, em um contexto sócio histórico, em que se insere o sistema educacional específico. Constitui-se em uma atividade desenvolvida por determinado sujeito, que age sobre o meio, em interação com outros, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos social e historicamente, dos quais se apropria e transforma em instrumentos para seu agir, sendo por estes transformados (MACHADO, 2007).

A aplicação da ergonomia aos estudos do trabalho docente considera a dinâmica entre o sujeito, o contexto a prescrição e a atividade executada em situação real (TERRIEN; LOIOLA, 2001), possibilita a constituição de um quadro geral a partir da análise de diferentes ações criadas e executadas pelo docente no desenvolvimento de suas atividades e, também, das prescrições que dão forma e características ao trabalho do professor.

### 3 | MÉTODO

O presente estudo é de natureza qualitativa, elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, buscando apoio em outras pesquisas científicas já efetuadas e bibliografias pertinentes ao assunto. O método para a pesquisa foi de revisão sistemática de literatura, tendo sido coletado material sistemático sobre a produção científica acerca da temática e que atenderam aos critérios de seleção eleitos: artigos científicos publicados em Língua Portuguesa disponíveis gratuitamente em bases de dados on-line, publicados no período de 2001 a 2018.

A partir das bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, Scientific Electronic Library On-line – Scielo e Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS, considerando os seguintes descritores: “trabalho docente” AND ergonomia, foram selecionadas e analisadas 50 produções que compuseram o estudo.

### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos selecionados foram tabulados e analisados, tendo sido extraídas informações acerca das produções e os conteúdos tratados por meio da Análise de Conteúdo Categorical (BARDIN, 2002; MINAYO, 2007). Os conteúdos das publicações foram segregados em três categorias: “Saúde e Trabalho Docente”; “Condições de Trabalho Docente”; Políticas Educacionais e Trabalho Docente”.

Em todos os anos houve a ocorrência de pelo menos uma publicação, destacando-se os anos de 2010 e 2011, com cinco publicações em cada. A o que pode estar relacionado ao fato da ergonomia ser uma área de estudos relativamente nova no Brasil, tendo-se iniciado as primeiras abordagens na década de 1970, influenciadas por Alan Wisner (LÚCIO *et al.*, 2010).

Houve variedade na formação de autores, tendo sido verificado maior investimento de profissionais da área de educação, seguido das áreas de Psicologia, Letras e Fisioterapia. O maior investimento de profissionais da área de Educação sugere que os educadores tenham maior interesse em aprofundar estudos sobre a natureza de seu próprio trabalho e se apropriem da ergonomia para tal. Quanto à variedade na formação dos pesquisadores, corrobora como o enfoque interdisciplinar

da ergonomia, que aplica conhecimentos de diversas áreas para construção de situações de trabalho (DANIELLOU, 2004).

Houve maior concentração de estudos vinculados à instituições na Região Sudeste e menor concentração ocorreu na Região Norte, corroborando com Sidone *et al.* (2016) ao afirmarem que a distribuição regional de publicações e pesquisadores se concentra na região Sudeste, especialmente em virtude da localização de universidades públicas, responsáveis pela maior parte da produção científica

Quanto à classificação Qualis da CAPES, os resultados apontam para uma maior concentração de artigos publicados em periódicos no estrato B1 seguido do estrato A, inclusive com quantidade relevante no estrato A1, sugerindo que a temática abrange periódicos com alcance internacional e de excelência relevantes no Brasil.

Verificou-se que parte dos estudos contemplou mais de um nível de ensino, sendo especialmente Fundamental e Médio, tendo o Ensino Infantil e Superior baixa incidência. Os resultados sugerem que o foco de maior interesse de investigação dos pesquisadores é o Ensino Fundamental e Médio, que são mais suscetíveis ao conviver em ambientes conflituosos, com alto grau de exigência e pressão temporal, exercício de tarefas extraclasse e indisciplina de alunos (CARLOTTO, 2010; SANTOS; MARQUES; NUNES, 2013).

A metodologia apresentou predominância da abordagem qualitativa, que tem por característica trabalhar com uma realidade com significados subjetivos (MINAYO, 2001); o estudo de caso como delineamento, para uma investigação aprofundada dentro do contexto real, sendo preservadas suas características (YIN, 2005); quanto aos instrumentos de coleta de dados, a entrevista e a observação prevaleceram com o maior número de ocorrências, permitindo contato e interação entre pesquisador e o objeto de pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003). A Análise Ergonômica do Trabalho (AET) proposta por Guérin *et al.* (2001) foi utilizada como metodologia, o que aponta para a busca de maior compreensão do trabalho docente.

A categoria “Saúde e Trabalho Docente”, englobou temas que seguem desde as doenças osteomusculares e disfonia em, envolvem aspectos que implicam no prazer e sofrimento no trabalho, observando ainda questões relativas ao adoecimento mental e condições de readaptação de professores em momento posterior ao período de afastamento motivado por doença ocupacional.

A categoria “Condições de Trabalho Docente”, cujas produções abordaram a infraestrutura e organização do trabalho docente, prescrições e realização das atividades docentes tiveram como enfoque a estrutura física e material, organização e divisão do trabalho docente, artefatos e condições concretas de desenvolvimento das atividades, tendo ainda tratado de questões relativas às prescrições e realização das atividades em condições reais de trabalho e sua relação com a intensificação

do trabalho docente.

Na categoria “Políticas Públicas e Trabalho Docente”, os trabalhos enfocaram a docência como profissão, formação e saberes considerados necessários ao exercício da docência, experiências práticas anteriores como fonte de conhecimento docente, gestão organizacional e do ensino, controle e avaliação do trabalho docente.

De forma geral, foi possível verificar que o estudo do trabalho docente deve considerar o que foi prescrito e o que foi realizado, sendo necessário que se ultrapasse a busca pela análise somente dos pontos de vista normativos, ao que a ergonomia proporciona subsídios uma vez que considera o trabalho sob duas dimensões: prescrito e real.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência, sujeita às normas do sistema educacional, que visam organizar o trabalho, não podem antecipar variabilidades e acontecimentos imprevisíveis que ocorrem no cotidiano e com os quais o professor se depara nas situações reais de trabalho. Nesse sentido, pode-se apreender que a utilização da ergonomia da atividade ao estudo do trabalho docente possibilita uma maior compreensão desta profissão e da construção de seus saberes, auxiliando na apreensão da atividade de trabalho docente a partir de sua realização, em situações reais de trabalho, indicando de que forma a construção da prática docente é realizada cotidianamente.

Foram analisados de forma sistemática produções do período de 2001 a 2018, tratando de estudos sobre a ergonomia da atividade direcionada ao estudo do trabalho docente, sendo identificados textos que apesar de demonstrarem ser o tema relevante, ainda é reduzido o número de produção científica brasileira acerca da temática.

A formação acadêmica dos autores apresenta uma diversidade de áreas de conhecimento, tendo os profissionais da educação se destacado, referindo-se ao interesse interdisciplinar pela temática e de forma mais enfática dos educadores de pesquisar sobre seu próprio trabalho e a apropriação dos conhecimentos da ergonomia para tal.

A pesquisa qualitativa foi utilizada com maior frequência do total de produções analisadas, justificando-se o resultado pela abordagem possibilitar maior aproximação do pesquisador com seu objeto e permitir o conhecimento maior da realidade do sujeito estudado.

Os artigos foram categorizados de acordo com o conteúdo central, tendo-se destacado o agrupamento de produções que tratam do uso da ergonomia no estudo

da relação do trabalho docente e saúde dos professores, sugerindo maior interesse nas pesquisas de fatores e condições que podem conduzir ao adoecimento docente.

Apontam-se como limitações do estudo a escolha e a combinação de descritores e das bases de dados e o período de estudos, que podem ter limitado os resultados.

Dessa forma, o trabalho propiciou o desenvolvimento de mapeamento de produção acerca do uso da ergonomia em estudos que enfocam o trabalho docente propiciando reflexão sobre a temática em foco e o estímulo que se apresenta para novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J.; SZNELWAR, L.; SILVINO, A.; SARMET, M.; PINHO, D. **Introdução à ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2009.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002. (Obra original publicada em, 1977).

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout**: O estresse ocupacional do professor. Canoas: Ulbra, 2010.

DANIELLOU, F. Questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: DANIELLOU, F. (org.) **A ergonomia em busca de seus princípios**: Debates epistemológicos. São Paulo: Edgar Clucher, 2004, p. 8-10.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: A prática da ergonomia. São Paulo: Edgar Blucher, 2001.

LAKATOS, E. M. A.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAVILLE, A. Referências para uma história da ergonomia francófona. In: FALZON, P. (ed.). **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2007.

LÚCIO, C. C.; ALVES, S. A.; RAZZA, B. M.; SILVA, J. C. P.; PASCHOARELLI, L. C. Trajetórias da ergonomia no Brasil: Aspectos expressivos da aplicação em design. In: SILVA, J. C. P.; PASCHOARELLI, L. C. (org.) **A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros**. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010, p. 91-103.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A. M. M.; Machado, A. R. **O interacionismo sociodiscursivo**: Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 77-97.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo:

HUCITEC, 2007.

SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C.; NUNES, I. J.; Condições de saúde e trabalho de professores no ensino básico no Brasil: uma revisão. **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, n. 166. Mar. 2012.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: Uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transformação**, Campinas, v. 28, n. 11, p. 15-31, jan./abr. 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Tradução de D. Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANALISE DA CONCEPÇÃO E DAS HABILIDADES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO JAYRO SENTO-SÉ

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 30/12/2019*

**Helisandra dos Reis Santos**

Universidade Autônoma de Assunção

<http://lattes.cnpq.br/6766610302810866>

**RESUMO:** Este artigo apresenta a análise de um estudo sobre a prática interdisciplinar dos professores do Colégio Estadual Dep. Jayro Sento-Sé, com o objetivo de analisar a concepção e as habilidades dos professores do ensino médio sobre prática interdisciplinar no Colégio Estadual Deputado Jayro Sento-Sé, na cidade de Sento-Sé/Bahia no ano de 2017. A pesquisa é de enfoque qualitativo e quantitativo, com desenho não experimental, com corte transversal, do tipo descritiva que buscou, inicialmente, elaborar uma revisão da literatura referente a temática, em seguida aplicação de questionário e observação participante durante os momentos de atividade complementar e reuniões pedagógicas e análise do Projeto Político Pedagógico com o objetivo de colher informações necessárias à realização da pesquisa em apresentação. No entanto, o resultado desta pesquisa nos possibilitou

perceber que os professores reconhecem a importância da prática interdisciplinar para a promoção da aprendizagem significativa, apontaram os fatores que podem dificultar o desenvolvimento da interdisciplinaridade na Unidade Escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** interdisciplinaridade, contextualização, prática docente e integração.

### ANALYSIS OF THE DESIGN AND SKILLS OF HIGH SCHOOL TEACHERS ON INTERDISCIPLINARY PRACTICE AT JAYRO SENTO-SÉ STATE COLLEGE

**ABSTRACT:** This article presents the analysis of a study on the interdisciplinary practice of Dep. Jayro Sento-Sé State College teachers, with the aim of analyzing the conception and skills of high school teachers on interdisciplinary practice at the State College Deputy Jayro Sento-Sé, in the city of Sento-Sé / Bahia in 2017. The research is qualitative and quantitative, with non-experimental design, cross-sectional, descriptive type that initially sought to elaborate a literature review on the theme, in followed by the application of a questionnaire and participant observation during the moments of complementary activity

and pedagogical meetings and analysis of the Pedagogical Political Project in order to gather the necessary information to carry out the research being presented. However, the result of this research allowed us to realize that teachers recognize the importance of interdisciplinary practice for the promotion of meaningful learning, pointed out the factors that can hinder the development of interdisciplinarity in the School Unit.

**KEYWORDS:** interdisciplinarity, contextualization, teaching practice and integration.

## 1 | INTRODUÇÃO

As discussões sobre a prática interdisciplinar vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação, principalmente com enfoque metodológico e pedagógico de grande relevância para a superação da fragmentação do conhecimento. Do ponto de vista epistemológico a interdisciplinaridade apresenta alta complexidade, pois é uma condição necessária para o estudo de fenômenos sociais, econômicos, culturais e científicos.

A interdisciplinaridade traz a possibilidade de desenvolver uma metodologia que busca o compartilhamento do conhecimento com uma visão holística do todo, mesmo através de diferentes disciplinas que se encontram estruturadas no currículo de maneira hierarquizada pelo sistema escolar. A integração dos professores e a interação na comunicação entre as disciplinas têm fundamental importância para o desenvolvimento dessa prática metodológica.

Carecemos buscar no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, ações que visem o bem coletivo. Sensibilizando no nosso cotidiano a construção de uma consciência cidadã. De acordo com Fazenda (2003, p.31) “o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar possui um grau de comportamento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos”.

A estrutura curricular hierarquizada no sistema escolar e a formação dos professores fragmentada, muitas vezes acabam tornando difícil o exercício da prática interdisciplinar. Assim, precisamos dar importância ao desenvolvimento dessa prática no currículo escolar, para promover a contextualização do ensino, levando em consideração as diversidades sociais, econômicas e culturais, como perspectiva de transformação social.

Para Morin (2006, p.22), “a educação deveria mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para o cidadão do futuro. A reforma mais ampla no ensino pode começar a ser feita em cada sala de aula”.

A interdisciplinaridade exige a interação na comunicação entre as disciplinas das diversas áreas do saber, para construir o conhecimento com uma visão holística



do todo. Para tais mudanças, é necessário promover no ambiente educacional a integração curricular, num processo interdisciplinar, contextualizando os conteúdos com a realidade vivida, buscando formar cidadãos autônomos e críticos que possam interagir e intervir no meio social em que estão inseridos, na perspectiva da formação humana integral.

Os professores que buscam desenvolver a prática interdisciplinar precisam ter conhecimento da teoria e conhecimento de conteúdo de outras disciplinas. Eles necessitam refletir sobre sua prática procurando transformá-la quando necessário. A ação comunicativa tem que estar presente nesse processo, e nessa comunicação o ouvir é um dos processos mais importantes.

Mediante a relevância da interdisciplinaridade para a prática docente, ela ainda se encontra distante dos ambientes escolares. Sendo que um dos motivos é a formação acadêmica dos professores de maneira fragmentada que dificulta o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Portanto, faz-se necessário que os currículos dos cursos de formação de professores sejam repensados para atender as necessidades reais da sala de aula, onde a teoria seja trabalhada em parceria com momentos de prática. O professor precisa se reconhecer como mediador no processo da construção do conhecimento, tendo uma postura de abertura ao novo, de interação entre os alunos e professores, que direcione os caminhos através da contextualização com realidade vivida.

Com a perspectiva de conhecer o desenvolvimento da prática interdisciplinar no ambiente escolar, a partir das percepções dos professores, pretende-se investigar: Análise da concepção e das habilidades dos professores do Ensino Médio sobre a prática interdisciplinar no Colégio Estadual Deputado Jayro Sento-Sé, na cidade de Sento-Sé - Brasil 2017.

Mesmo compreendendo que a interdisciplinaridade é um tema bastante discutido e pesquisado na atualidade e que existem várias descobertas sobre práticas interdisciplinares no processo de ensino, este estudo visa responder a seguinte pergunta: Qual a concepção e as habilidades dos professores do Ensino Médio sobre a prática interdisciplinar no Colégio Estadual Deputado Jayro Sento-Sé?

As perguntas norteadoras do problema central foram: Quais as concepções de interdisciplinaridade dos professores? Qual a prática interdisciplinar do professor em sua metodologia de ensino? Qual a integração dos professores no momento do planejamento? Que ações interdisciplinares realizam os professores em sua prática de ensino? O projeto político pedagógico da escola aborda a interdisciplinaridade?

Diante do problema desta pesquisa determinou-se verificar as seguintes hipóteses: os docentes estão envolvidos na aplicação do ensino interdisciplinar em sua prática docente. Ou, os docentes não estão envolvidos na aplicação do ensino

interdisciplinar em sua prática docente.

O objetivo geral deste estudo é: Analisar a concepção e as habilidades dos professores do ensino médio sobre prática interdisciplinar no Colégio Estadual Deputado Jayro Sento-Sé.

E para consolidar essa análise, tendo como objetivos específicos:

- Identificar as concepções de interdisciplinaridade dos professores;
- Descrever a prática interdisciplinar do professor em sua metodologia de ensino;
- Conferir a integração dos professores no momento do planejamento;
- Constatar ações interdisciplinares na prática de ensino dos professores;
- Verificar se o projeto político pedagógico da escola aborda a interdisciplinaridade.

Para o direcionamento dos objetivos, foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativo e quantitativo, com desenho não experimental, descritiva, de corte transversal. Como técnica para coleta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário e observação participante, a docentes do Ensino Médio, do Colégio Estadual Dep. Jayro Sento-Sé.

## 2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada no Município de Sento-Sé, situado no território do Sertão do São Francisco, na borda do Lago de Sobradinho, no Norte do Estado da Bahia, no Colégio Estadual Dep. Jayro Sento-Sé, no ano de 2017. A escola atende turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com uma população de 701 alunos matriculados e 45 funcionários, sendo 29 professores, a maioria com formação específica e especialização na área de atuação. Sendo a pesquisa realizada com a população de 26 professores do Ensino Médio, mas 2 optaram por não participar.

Diante das perspectivas mencionadas, essa pesquisa visa responder a seguinte pergunta: Qual a concepção e as habilidades dos professores do Ensino Médio sobre a prática interdisciplinar no Colégio Estadual Deputado Jayro Sento-Sé?

É uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. Quanto ao qualitativo está relacionado em compreender e interpretar os dados de opiniões dos professores pesquisados, sobre o conhecimento de interdisciplinaridade e refletindo suas concepções e desenvolvimento na prática docente. A quantitativa estará mensurando dados em números e gráficos com as técnicas de estatísticas para

averiguar a hipótese em pesquisa e confirmar com exatidão a teoria.

O tipo é descritivo, para Sampieri, Collado e Lucio, (2013, p.102): “Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise”. Com o desenho não experimental, que segundo Sampieri, Collado e Lucio, (2006) é quando realiza a investigação sem manipular deliberadamente as variáveis, de corte transversal. Como técnica para coleta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário e observação participante, a docentes do Ensino Médio. Iniciou-se com uma revisão bibliográfica para a construção do marco teórico desse trabalho, foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário e a observação participante, fazendo levantamento de informações em documentos da escola, com o intuito de refletir sobre a prática pedagógica dos professores base no ensino interdisciplinar.

### 3 | DESENVOLVIMENTO

Na atualidade um dos grandes problemas que os professores se deparam em sala de aula é a falta interesse dos estudantes. Raramente os alunos conseguem articular o conhecimento que aprende em cada disciplina, devido ao ensino de maneira compartimentada, como se cada conhecimento fosse armazenado em uma gaveta ou arquivo. A desarticulação entre as áreas do saber ainda é uma realidade da educação contemporânea, que dificulta o processo de ensino, gerando a desmotivação no ambiente escolar.

Mas desde 1989, Fazenda já observa essa falta de interesse e de comunicação entre professor e aluno, verificando que era algo que precisava ser trabalho em sala de aula, para melhorar essa postura.

Somos produtos da “escola do silêncio”, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido (FAZENDA, 1989, p.15).

A interdisciplinaridade é uma das ferramentas que traz a possibilidade de promover a motivação, o entusiasmo e interesse dos estudantes. Através de sua proposta metodológica, é possível envolvê-los, dando sentido aos conteúdos que são estudados em dimensão social, política, ambiental e econômica, relacionando-os com o contexto da realidade local, regional e global, para promover uma melhor compreensão e transformação da realidade. Conforme Fazenda (2011, p.84) “o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, quanto como meio de superar a

dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente”.

Para Morin (2006, p.22), “a educação deveria mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para o cidadão do futuro. A reforma mais ampla no ensino pode começar a ser feita em cada sala de aula”.

Como educadores precisamos acreditar em mudanças de hábitos, no âmbito de nossa prática docente, para tentar abrir espaços que possibilitem a reconstrução da sociedade. Carecemos buscar no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, ações que visem o bem coletivo. Sensibilizando no nosso cotidiano a construção de uma consciência cidadã. De acordo com Fazenda (2003, p.31) “o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar possui um grau de comportamento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos”.

A prática interdisciplinar nos traz a possibilidade de fortalecer o trabalho coletivo. A metodologia interdisciplinar vai a além da integração das disciplinas, busca a interação dos profissionais da educação, desenvolvendo um trabalho através do diálogo, da parceria, da reconstrução do conhecimento.

Hartmann (2007) confirma que:

A metodologia interdisciplinar pressupõe uma comunicação entre conhecimento e sujeitos. A comunicação, por sua vez, pressupõe uma linguagem comum que só será compreendida quando os interessados conhecerem seus símbolos e códigos. No trabalho escolar, o domínio da linguagem de cada disciplina é uma competência que os estudantes precisam desenvolver. Mas esse domínio não se faz, necessariamente, de forma isolada pelas disciplinas. Quando existe uma articulação entre elas, a leitura e a interpretação destas linguagens é promovida por todas integralmente, algo que pode parecer bastante difícil a princípio, mas que é possível quando existe uma atitude interdisciplinar por parte dos sujeitos. (p.55).

A interdisciplinaridade pode ser utilizada como um instrumento de transformação de social, em que o sujeito se reconhece como construtor de sua própria história e do conhecimento, intervindo e interagindo no meio social no qual está inserido. Passando a reconhecer que os conteúdos estudados em sala de aula estão relacionados com o cotidiano.

A comunicação é de extrema importância para o convívio em sociedade, e no processo educativo não é diferente. A ação comunicativa é um elemento presente na prática pedagógica. Para Habermas, filósofo e sociólogo alemão define a Teoria da Ação Comunicativa como uma teoria crítica e reflexiva, onde a teoria de entrelaça com a prática para promover a liberdade entre os sujeitos, usando a comunicação para chega a um entendimento. Conforme suas palavras:

Chamo *ação comunicativa* (grifos do autor) àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou

das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que, a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS, 1997, p.418).

Nessa perspectiva a prática interdisciplinar é uma ação comunicativa, pois exige a comunicação entre os professores, alunos e conteúdos, no contexto histórico, cultural, econômico, político, dentre outros. A partir dessa integração e do diálogo o conhecimento produzido terá significado.

Para que a prática interdisciplinar se efetive é necessária a interação de dois ou mais professores, que possam desenvolver estratégias e colocar em prática o ensino através da interdisciplinaridade, construindo uma relação de diálogo entre professor-professor e professor-aluno. Conforme Fazenda (2011, p.11) “a importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”. O Professor é o mediador na construção do conhecimento, direcionando o caminho, mostrando como e onde encontrar a informação. Paviani (2014, p.56) afirma que “o professor é o especialista que ensina o aluno como acessar as informações, como ir às fontes, como delimitar e formular problemas, como aplicar os resultados dos conhecimentos”.

Partindo do princípio que a educação é um processo contínuo, e dinâmico formador na construção e reconstrução do sujeito, e que o desenvolvimento da prática interdisciplinar exige um vínculo de interação entre a comunidade escolar. De acordo com Paviani (2014, p.16):

[...] não é demais reforçar a ideia de que a interdisciplinaridade realiza-se em cada situação de modo peculiar e pressupõe integração de conhecimento e de pessoas, de unidades e de sínteses de conhecimento ou de “conteúdo”, do uso ou da aplicação de teorias e métodos e de colaboração (princípio da colaboração) entre professores ou pesquisadores.

Na interdisciplinaridade o conhecimento se dá por meio da comunicação através da competência do diálogo. Fazenda (2003) defende que a prática interdisciplinar é um trabalho em colaboração que permite a formação de parcerias de trabalho entre os sujeitos que promovem a ação. Essa parceria se estabelece através do diálogo na busca de novos conhecimentos, onde os pensamentos entre os sujeitos envolvidos no processo possam se complementar.

O que nosso trabalho tem revelado é que, quer queiramos ou não, nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lermos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros de nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado (FAZENDA, 2012, p.85).

Portanto, a organização da ação interdisciplinar necessita da articulação, do diálogo, da integração, da interação, do entendimento entre as partes envolvidas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da prática interdisciplinar está vinculado à ação comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É através dessa educação dialógica que os homens podem alcançar a liberdade de pensamento e buscar a transformação do mundo.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão expostos e analisados os resultados obtidos durante a investigação, de maneira clara e objetiva, todos gerados a partir dos instrumentos de coleta de dados. Sendo realizada a análise descritiva e inferencial dos dados. Por se tratar de pesquisa mista, este capítulo está subdividido em duas principais seções, os dados qualitativos e os dados quantitativos.

### Dados qualitativos

Essa seção vai expor a análise dos qualitativos descritos nesta pesquisa, obtidos por meio da observação participante dos professores.

#### *Apresentação dos dados da observação participante*

A observação participante foi o instrumento de pesquisa escolhido para entender as atitudes e habilidades dos professores durante o processo de planejamento, chamado de AC (atividade complementar) e reuniões pedagógicas, seguindo um roteiro semi-estruturado para registrar as expressões de comportamentos verbais e não verbais, o período da observação aconteceu durante duas semanas.

A observação deu início com a análise da organização pedagógica. A escola não possui coordenador pedagógico, esse é um desafio enfrentado pela gestão da Unidade Escolar (UE) para promover a integração das atividades e interação entre os professores, sendo as reuniões pedagógicas direcionadas pela diretora. Sobre a importância de um coordenador pedagógico para promover a integração do grupo diante dos projetos a serem desenvolvidos.

Na observação da organização do AC, é realizada semanal e por área do conhecimento. Na terça-feira acontece a da área de Humanas, na quarta-feira a da área de Linguagens e na quinta-feira a da área de Ciências da Natureza e Matemática. Portanto, percebe-se que o planejamento semanal não acontece com o coletivo. Mas as reuniões pedagógicas são realizadas com o coletivo.

Pode-se conhecer a realidade distinta da carga horária dos professores efetivos e contratado. O professor efetivo a cada 20 horas de trabalho, ele trabalha 13 horas em sala de aula e 7 horas são para atividades complementares, sendo 4 horas precisam ser dentro da UE. Já o professor contratado de 20 horas, possui

16 horas aulas em sala de aula e 4 para atividades complementares, sendo que 2 horas precisam ser na UE. Portanto, pode-se perceber que nessa distinção da carga horária tanto em sala de aula quanto na atividade complementar na UE o tempo a ser cumprido é diferenciado e tem influência para a comunicação nesses momentos de planejamento semanal que já de certa forma é fragmentado por área do conhecimento.

Os professores que possuem vínculo de contratado com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia também possuem vínculo efetivo com a Secretaria de Educação Municipal. Durante as reuniões pedagógicas percebe-se que há a preocupação pela busca de uma organização em relação aos horários para que os todos possam se envolver nas atividades sem comprometer suas atividades das escolas do município. Mesmo com essa organização nota-se que em determinados momentos, como em atividade extraclasse, esses professores precisam optar em qual das escolas iram desenvolver suas atividades. Em algumas situações percebe-se que existem negociações entre a gestão das Unidades Escolares para que nenhuma saia em prejuízo, entrando acordo e dividindo os profissionais quando essas atividades coincidem na mesma data.

Nos momentos de observação participante, também se analisou o PPP da UE, levando em consideração que o mesmo encontrava-se em momento de reestruturação, pode-se constatar que os objetivos específicos mencionam a prática interdisciplinaridade como fator de para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, traz a elaboração e a implementação de projetos didáticos para a superação de práticas fragmentas.

## **Dados quantitativos**

### *Apresentação dos dados do questionário*

O questionário foi aplicado antes da observação participante aos professores do Ensino Médio. Este questionário teve como objetivo principal perceber a concepção e habilidades sobre interdisciplinaridade para diagnosticar o quanto eles conheciam a respeito da prática interdisciplinar.

Através dos questionamentos sobre as concepções da interdisciplinaridade, foi possível perceber que os professores possuem conhecimento sobre as concepções de práticas interdisciplinares.

Ao analisarmos os dados levantados referente ao desenvolvimento da prática docente, pode-se notar que apesar de serem conhecedores da fundamentação teórica da prática interdisciplinar não prática a ações que possibilitem o alcance da efetivação da interdisciplinaridade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um mundo globalizado, as informações se cruzam á todo momento e a sociedade contemporânea tem requerido pessoas com visão que ultrapasse o “eu”, e compreenda as diversidades e que estabeleça relações com os diversos campos de conhecimentos. Assim se espera que a multiplicidade de saberes contribua para manter diálogos constantes, e possa de fato se instituir um pensamento e uma prática interdisciplinar.

A pesquisa consistiu na prática interdisciplinar como uma pesquisa descritiva, mostrou que é um desafio que pode ser superado. Os professores reconhecem a importância da prática interdisciplinar para a promoção da aprendizagem significativa, apontaram as os fatores que podem dificultar o desenvolvimento da interdisciplinaridade na Unidade Escolar.

Esses resultados demonstram a hipótese como negativa, ou seja, **os docentes não estão envolvidos na aplicação do ensino interdisciplinar em sua prática docente no Ensino Médio do Colégio Estadual Deputado Jayro Sento-Sé.**

Nesta pesquisa foi possível fazer uma leitura crítica sobre as dificuldades encontradas pelos professores para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares. E que os estudiosos escrevem sobre as maneiras de desenvolver a prática interdisciplinar no ambiente escolar, mas não existe uma técnica pré-estabelecida para uma prática pedagógica dentro de um modelo interdisciplinar. Citou Peleias *et all* (2011, p. 506) que, “a definição da interdisciplinaridade parece estar em construção. A demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por ser uma proposta construída a partir das culturas disciplinares existentes”.

A sociedade contemporânea busca uma educação que possa buscar soluções para os problemas através da interação do conhecimento e das pessoas. Muito se fala e pesquisa sobre a prática interdisciplinar na educação, mas ainda é uma realidade distante dentro da Unidade Escolar que foi pesquisada. Percebe-se que a prática que predomina nesse ambiente educacional é a fragmentação do conhecimento. Mas, nos resultados da pesquisa, foram apontados fatores que podem ser determinantes para que a escola possa buscar alternativas para a implementação da interdisciplinaridade.

Desse modo, os resultados desta pesquisa colaboram para a compreensão e para a fundamentação da teoria da importância da prática interdisciplinar, colaborando a outros pesquisadores como um potencial exemplo para demais estudos e vivências.



## REFERÊNCIAS

- FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11ª Ed. Campinas: Papirus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11ª Ed. Campinas: Papirus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª Ed. Campinas: Papirus, 2012.
- HABERMAS, J. **Teoria de La acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.
- HARTMANN, A. **Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no Ensino Médio**. Tese de mestrado publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2007.
- MORIM, E. A escola mata a curiosidade. *Nova Escola*, 2006. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/894/edgar-morin-a-escola-mata-a-curiosidade>
- PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade conceitos e distinções**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.
- SAMPIERE, H., Callado, C. & Lucio, M. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5ª ed. Porto Alegre. Penso, 2013.
- SAMPIERI, R. H. Collado, C. H. & Lucio, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Murad, F. C., Kassner, M. & Ladeira, S. C. D. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill. p.583, 2006.

## ARQUITETURA E URBANISMO E A MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

*Data de aceite: 27/03/2020*

### **Jayron Alves Ribeiro Junior**

Mestrando do Curso de Mestrado em Engenharia de Infraestrutura e Desenvolvimento Energético da Universidade Federal - PA, jayronribeiro@gmail.com

### **Francisco Pessoa de Paiva Junior**

Doutorando do Curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal - PA, pessoa.junior@ifma.edu.br;

### **João Victor Batista Palheta**

Mestrando do Curso de Mestrado em Engenharia de Infraestrutura e Desenvolvimento Energético da Universidade Federal - PA, vicpalheta@gmail.com

### **Pablo Virgolino Freitas**

Mestrando do Curso de Mestrado em Engenharia de Infraestrutura e Desenvolvimento Energético da Universidade Federal - PA, pablo.freitas@ifma.edu.br

**RESUMO:** A busca pelo curso de Arquitetura e Urbanismo tem sido de maneira crescente, na relação candidatos por vaga, assim como o número de solicitações de autorização de novos cursos na área. Em 2017 surgiram os primeiros cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil na modalidade semipresencial e o Conselho de Arquitetura e Urbanismo, o Instituto dos

Arquitetos do Brasil e a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo julgam que esse modelo de formação a distância não atende a formação profissional exigida, sendo inadequada, atingindo a qualidade profissional. Embora seja cada vez mais crescente a busca por essa nova modalidade de ensino, diversos questionamentos têm surgido, principalmente na comparação da qualidade de ensino e competência dos novos profissionais que serão lançados no mercado de trabalho. A presente pesquisa aborda sobre a evolução do ensino do curso de Arquitetura e Urbanismo no Brasil e as contribuições do ensino a distância na formação destes profissionais, a partir de estudo de caso realizado em uma instituição de ensino superior privada, no estado do Tocantins.

**PALAVRAS-CHAVE:** arquitetura e urbanismo; educação a distância; modalidade semipresencial.

### **INTRODUÇÃO**

Com as exigências do mercado de trabalho, o ensino superior é de suma importância para a qualificação profissional. Devido as adversidades, nem todas as pessoas que procuram entrar no mundo acadêmico conseguem frequentar uma

instituição de ensino presencial. Nesse contexto, o ensino a distância tem ganhado cada vez mais notoriedade, uma vez que surge como oportunidade de possibilitar a inserção de mais acadêmicos ao ensino superior. Embora seja cada vez mais crescente a busca por essa nova modalidade de ensino, diversos questionamentos têm surgido, principalmente na comparação da qualidade de ensino e competência dos novos profissionais que serão lançados no mercado de trabalho.

A busca pelo curso de Arquitetura e Urbanismo tem sido de maneira crescente, na relação candidatos por vaga, assim como o número de solicitações de autorização de novos cursos na área. Em 2017 surgiram os primeiros cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil na modalidade semipresencial e o Conselho de Arquitetura e Urbanismo, o Instituto dos Arquitetos do Brasil e a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (2017, p.1) julgaram que esse modelo de formação a distância não atende a formação profissional exigida, sendo inadequada, atingindo a qualidade profissional.

Segundo a Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (1999), é considerado Arquiteto e Urbanista o profissional graduado a partir do currículo mínimo de 1969. Contudo, existem processos de avaliação da área de ensino exigidos pelo Ministério da Educação no que diz respeito à abertura de novos cursos superiores de Arquitetura e Urbanismo, assim como outras condições e diretrizes necessárias, afim de impedir o fenômeno do barateamento, manter a qualidade satisfatória do ensino e subseqüentemente, dos profissionais lançados no mercado de trabalho (Ibid., p. 2).

Contudo ficam questões abertas e lacunas a serem preenchidas. O que difere um bom profissional Arquiteto e Urbanista? Quais quesitos e a evolução necessária entre a fundamentação e a consolidação teórica? É possível manter essa relação ensino-aprendizagem sem o contato físico como na modalidade de ensino presencial? Portanto busca-se investigar como a modalidade de Ensino a Distância contribui para o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

## **METODOLOGIA**

O atual estudo tem como objetivo conhecimentos de aplicações práticas, direcionados à problemas específicos, envolvendo interesses, locais e verdades. Para que os objetivos possam ser atingidos, será utilizado o método de pesquisa exploratória, que, conforme OLIVEIRA (1999) caracteriza-se pela ênfase dada a descobertas e práticas ou diretrizes que precisam modificar-se na elaboração de alternativas que possam ser substituídas ou modificadas; de abordagem qualitativa com uso de estudo de caso; será feito uso de investigação bibliográfica acerca do tema proposto, afim de possibilitar identificar novas ideias ou relações existentes

entre os elementos do fenômeno pesquisado.

O local escolhido foi o polo 2 da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), localizada em Araguaína - Tocantins, com período de estudo entre agosto de 2017 a junho de 2018.

Para alcançar os objetivos deste estudo foi definido um procedimento de pesquisa que possibilitasse explicar como a modalidade de ensino a distância contribui para cursos de Arquitetura e Urbanismo, afim de relatar a experiência dos pares (acadêmicos, tutores e professores).

### **Desenho do estudo**

O atual estudo é de pesquisa aplicada, pois tem como objetivo conhecimentos de aplicações práticas, direcionados à problemas específicos, envolvendo interesses locais e verdades.

Para atingir seus objetivos foi utilizado o método de pesquisa exploratório de abordagem qualitativa com uso de estudo de caso na instituição de ensino União de Ensino a Distância UNOPAR de Araguaína - TO; fez uso de investigação bibliográfica com levantamento do histórico de ensino da Arquitetura e Urbanismo; da educação a distância e a importância do papel do tutor. Pois, à medida que se buscou maiores informações a respeito do assunto, possibilitou identificar novas ideias ou relações existentes entre os elementos do fenômeno pesquisado.

### **Objeto de estudo**

O objeto de estudo do presente trabalho é identificar como a educação a distância contribui para o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

### **Local e período de realização do estudo**

A pesquisa iniciou em Araguaína-TO, no polo II da UNOPAR após levantamentos bibliográficos. A escolha do local se deu pela oportunidade de poder atuar como tutor na instituição durante o período compreendido entre 2017/2 a 2018/1 e também devido ser a primeira universidade do Tocantins a oferecer o curso de Arquitetura e Urbanismo na modalidade semipresencial.

### **Procedimento de pesquisa**

A seguir é descrito uma síntese de cada passo do processo de pesquisa para viabilizar a verificação das hipóteses e apresentar uma solução para o problema de pesquisa apresentado no escopo deste projeto:

Passo 1 – Estudo bibliográfico, com identificação e levantamento das bases teóricas e exemplos que sustentam a proposta do presente trabalho. Para a estruturação desse projeto de pesquisa foi feita a busca por materiais publicados em base de dados de artigos científicos. Para a determinação da pesquisa, foram

feitas diversas combinações de palavras-chaves referentes ao tema de interesse para assim construir o referencial teórico.

Passo 2 – Realização de estudo de campo, como procedimento para coleta de informações a fim de alcançar os objetivos propostos. Dentro do contexto do ensino de Arquitetura e Urbanismo semipresencial, de 2017/2 até 2018/1, o autor teve a experiência de ser tutor nas disciplinas de Introdução à Arquitetura e Urbanismo, Desenho Arquitetônico, Geometria Descritiva Aplicada à Arquitetura I, Atelier de Projetos II, além de também atuar como substituto em algumas disciplinas do curso de Engenharia Civil. Assim compreendendo melhor a evolução histórica do tema proposto.

A partir de então, durante os cursos de formação continuada foram apresentadas as principais práticas contemporâneas pertinentes ao contexto da Educação a Distância e o papel do tutor. Após explicação de como funcionava o ensino a distância, durante o curso de formação de tutores, ficou evidente que o papel do tutor dentre outros, era acompanhar, tirar dúvidas e não ministrar aula, cabendo essa função ao professor online.

Logo no início da atuação em sala de aula, percebeu-se que tal pensamento sobre o papel do tutor não foi bem aceito pelos acadêmicos, que esperavam ter um professor presencial, embora soubessem que a modalidade de ensino era diferente.

Nos cursos de modalidade semipresencial (Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia e outros), de forma sucinta, todas as disciplinas acompanham livro específico e são ministradas da seguinte maneira: as disciplinas teóricas são ministradas por professores online em teleaulas ao vivo com acompanhamento do tutor online e presencial, sendo presencial em um dia específico na semana. Após isso, as teleaulas ficam disponíveis no portal do aluno. Já nas disciplinas que exigem aulas práticas, os alunos têm que comparecer uma vez na semana em laboratório com dia específico para elaboração de atividades que devem ser estudadas antes na vídeo aula disponibilizada pelo professor online no portal acadêmico. A partir de então, em laboratório, o tutor presencial auxilia no desenvolvimento das mesmas.

O tutor presencial tem dever de assistir a aula do professor online com antecedência para que possa auxiliar os acadêmicos em sala de aula, contudo, na prática acontece frequentemente de parte significativa dos alunos não assistirem as pré<sup>1</sup> aulas disponibilizadas no portal, assim como também ocorrem problemas inesperados que dificultam o andamento da aula, uma vez que as mesmas dependem do uso de tecnologia digital. Em relação à avaliação, a nota é obtida com base nas atividades desenvolvidas em sala de aula, provas online e presenciais, sendo o professor online responsável pela elaboração das mesmas.

1. Vídeo aulas nas quais o acadêmico assiste via portal do aluno.

Sabendo das dificuldades enfrentadas nessa nova modalidade de ensino que passa por constante fase de adaptação e sabendo reconhecer as dificuldades individuais dos acadêmicos, o autor desta pesquisa decidiu utilizar do conhecimento e experiências adquiridas durante seu processo de formação para contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos, a fim de que eles pudessem apresentar níveis de desenvolvimento compatíveis com a exigência de mercado.

Contudo, como tutor, o mesmo não podia intervir no cronograma, avaliação ou aula do professor online. Então buscou-se seguir a ementa da disciplina, o livro didático e etc., durante as aulas de cunho prático, de forma a adaptar<sup>2</sup> as aulas à realidade local, pois durante as teleaulas e vídeoaulas não há possibilidade de abranger diversas especificidades regionais.

## DESENVOLVIMENTO

O ensino da arquitetura e urbanismo no Brasil se deu a partir de experiências estrangeiras, contudo no século XX as escolas de Arquitetura e Engenharia Civil foram separadas, criando caminhos distintos. Embora a formação do arquiteto e engenheiro civil passem por disciplinas semelhantes, são formações distintas, principalmente em situações práticas.

Contudo, atualmente o ensino tem sido questionado pela sociedade e muitos ainda não sabem distinguir a diferença entre Arquiteto e Engenheiro. No ensino da Arquitetura, após a separação das escolas, diversos métodos de ensino e experiências foram testados, visando trilhar um caminho seguro, objetivando expor que é por meio do projeto bem concebido que a obra pode ir além, agregando conhecimentos técnicos com estética e funcionalidade.

## PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DA ARQUITETURA

A relação entre o mestre e o aluno que originou a formação de profissionais de arquitetura e urbanismo séculos atrás na Europa. Em Portugal, era no canteiro de obras que a teoria era colocada em prática e o aprendizado era construído entre arquitetos, engenheiros militares e mestres de obra. Em 1594, o curso criado por Felipe II teve grande relevância, chamado “Aula de Risco do Paço da Ribeira” (FEITOSA, 2016).

Batista (2017) e Feitosa (2016) afirmam que diversas escolas de arquitetura e engenharia militar surgiram no decorrer dos anos e, no Brasil, a carta régia de 1699 criou o Ensino formal de Arquitetura Militar nas capitanias hereditárias, que continham engenheiros.

2. Com elaboração de materiais de autoria própria que não fujam do contexto da aula do professor online.

Todos os cursos citados anteriormente foram precedentes relevantes para a fundação da Escola Politécnica e da Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie, em 1896, que veio emanar a arquitetura e posteriormente a estruturar seu ensino no Brasil. Em ambas, a influência foi estrangeira, pois a Mackenzie sofreu influência norte-americana, enquanto a Escola Politécnica da USP, seguiu o sistema germânico (FEITOSA, 2016).

O arquiteto Le Corbusier foi fundamental para o desenvolvimento da Arquitetura Moderna, partindo da Escola de Belas Artes. Já em São Paulo, na Escola Politécnica, o ensino era voltado para formação do profissional engenheiro-arquiteto, na qual a arquitetura era responsável para elaboração de projetos e execução de edificações em geral e a engenharia era voltada para projetos de grande porte, como portos, aeroportos, barragens, estradas, pontes, viadutos e outras (Ibid., p. 2). Batista (2017), relata que:

“Dentre os diversos cursos instalados no país, o único que tratava especificamente do ensino de Arquitetura e Urbanismo foi o da Escola de Arquitetura de Minas Gerais, nos outros cursos a formação era de engenheiro-arquiteto. (BATISTA, 2017, p. 26)

A Escola de Arquitetura de Minas Gerais foi fundada em 1930 e, em 1933, aconteceu a primeira regulamentação profissional do Arquiteto no Brasil (BATISTA, 2017). Porém o Arquiteto teve destaque maior como profissional a partir de 1940<sup>3</sup>, quando concebeu além dos projetos arquitetônicos, também os projetos complementares para a viabilização da obra.

No Rio de Janeiro, os cursos de Arquitetura e Engenharia foram separados em 1945, por ocasião da criação da Faculdade Nacional de Arquitetura, da Universidade do Brasil. Já em São Paulo, a separação dos cursos ocorreu no ano de 1947 a Faculdade de Arquitetura do Instituto Mackenzie, tornando-se a primeira do Estado, porém, em 1948 foi fundada a FAU USP - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (Ibid., p.2).

Contudo, durante o período de criação das escolas, foram evidenciados problemas acerca da estruturação do ensino, normas regulamentadoras e redução da quantidade de alunos matriculados nos cursos. Segundo Batista (2017, p. 26) *apud* Monteiro et al., (2013):

“Iniciou-se então reivindicações em prol da autonomia pelo curso e em prol da legalização da profissão de Arquiteto e Urbanista no Brasil. Isto porque, mesmo com o funcionamento dos cursos e legalização da profissão, não existiam normas específicas para atuação profissional, fator que implicava no alto índice de defasagem. ”

Conforme Batista (2017) *apud* Monteiro et al. (2013), no período de 1958 a

---

3. Após a concepção do Projeto Arquitetônico do Edifício do Ministério da Educação e Saúde (MES), que envolveu Affonso Reidy, Carlos Leão, Jorge Moreira, Oscar Niemeyer, Lucio Costa, Ernani Vasconcellos e Le Corbusier. O trabalho durou cerca de 6 anos para finalização, compreendendo o período de 1936 a 1942.

1962, foram realizados diversos encontros nacionais de Arquitetura e Urbanismo envolvendo docentes e discentes afim de formular um currículo mínimo nacional, resultando nas disciplinas a seguir:

1. Cálculo 2. Física Aplicada. 3. Resistência dos Materiais e Estabilidade das Estruturas 4. Desenho e Plástica 5. Geometria Descritiva 6. Matérias de Construção 7. Técnica de Construção 8. História da Arquitetura e da Arte 9. Teoria da Arquitetura 10. Estudos sociais e Econômicos 11. Sistemas Estruturais 12. Legislação, Prática Profissional e Deontologia 13. Evolução Urbana 14. Composição Arquitetônica, de Interiores e Exteriores. 15. Planejamento. (BATISTA, 2017, p. 28 *apud* MONTEIRO et al., 2013)

O currículo mínimo tinha intuito de manter a qualidade da profissão de Arquiteto e Urbanista como uma habilitação única no território brasileiro, porém aceitava adequações conforme as dimensões, tradições culturais regionais e desenvolvimento sociocultural do país. A Portaria Ministerial nº 159 de 1965 fixou a carga horária mínima de 4050 horas-aulas e a duração mínima do curso em 5 anos (BATISTA, 2017).

A profissão de Arquiteto foi separada do Engenheiro e Agrimensor em 1966 após a Lei nº 5194, onde foram criados os conselhos CONFEA<sup>4</sup> e CREAS<sup>5</sup>. Desta forma, não existia exclusividades para arquitetos ou engenheiros, uma vez que os conselhos eram multidisciplinares (Ibid., p. 28). Diante dos fatos, os órgãos de classe dos profissionais de engenharia e arquitetura, respectivamente, o IE - Instituto de Engenharia e o IAB - Instituto de Arquitetos do Brasil se posicionaram para as atribuições de ambas as profissões (FEITOSA, 2016).

Além das questões de atribuições, na época era discutida a qualidade dos cursos oferecidos tanto na rede pública, quanto particular e, conforme Monteiro et al. (2013):

“No auge da repressão militar foi implantada a Reforma Universitária, porém o descaso e a omissão dos órgãos governamentais para controlar a qualidade do ensino transformou o ensino em um produto mercadológico. Surgiram diversas propostas para criação de cursos alternativos e mais flexíveis que os das faculdades tradicionais. A estrutura dos cursos foi elaborada por mantenedoras privadas para viabilizar a implantação de novas escolas, enquanto empreendimentos empresariais. “ (Ibid., p. 29)

O incentivo a abertura de novos cursos, proveniente da iniciativa privada com auxílio da política expansionista adotada pelo Governo Federal por meio do MEC em 1990, resultou em um aumento da quantidade de cursos em todo o país. Com isso, a ABEA - Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo foi essencial no enfreamento dos problemas resultantes desse crescimento desenfreado dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil (BATISTA, 2017, p.29 *apud* MONTEIRO et al., 2013)

4. Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

5. Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.



Como um dos resultados obtidos pela ABEA, em 1994 o MEC lançou a Portaria nº. 1.770/94, que fixou diretrizes curriculares nacionais para o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Em 1995 e 1996, a ABEA teve como foco a reavaliação dos projetos pedagógicos e das práticas acadêmicas afim de propor uma readequação para manter os quesitos mínimos propostos pelas Diretrizes Curriculares e Conteúdos mínimos de 1994, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (MONTEIRO, et al., 2013).

Em 1997 a ABEA contribuiu com o processo de avaliação externa dos cursos para renovação de conhecimento. Em 1998, atendendo a convocação do MEC, a ABEA participou das decisões das novas Diretrizes Curriculares, que só foram aprovadas em 2006. Em 2010 as diretrizes curriculares foram alteradas pelo CNE<sup>6</sup> sem que houvesse consulta à área de ensino de Arquitetura e Urbanismo, alterando as regras para o Trabalho de Conclusão de Curso, alterações essas consideradas indesejáveis (Ibid., p.13).

Após esse episódio, em conjunto com as demais entidades nacionais representativas da classe profissional, reunidas no CBA – Colégio Brasileiro de Arquitetos, a ABEA dedicou-se em 1998 à construção de regulamentação própria e independente gerida por um conselho<sup>7</sup> único formado por arquitetos e urbanistas, desvinculadas das demais profissões que faziam parte do sistema multiprofissional CONFEA.

Como resultado dessas ações, em 2010 foi sancionada a lei nº 12.378 que regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo e cria o CAU, no final do ano de 2011, estabelecendo um novo patamar para o exercício profissional no país (Ibid., p.13).

Contudo, mudanças na prática profissional acarretaram em alterações na prática acadêmica e vice-versa, a acentuada amplificação da quantidade de vagas oferecidas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo aumentam gradativamente sem que o controle de avaliação do MEC consiga acompanhar, colocando em risco a qualidade do ensino e conseqüentemente, a sociedade (Ibid., p.14).

No caso do curso de Arquitetura e Urbanismo, a ABEA<sup>8</sup> já pronunciou ser contra a modalidade de ensino não presencial, lançando uma carta contra o ensino de Arquitetura e Urbanismo a distância. Na carta intitulada Aprender arquitetura e urbanismo a distância não funciona, referindo-se à formação do Arquiteto e Urbanista, a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - ABEA (2017, p.1) diz:

[...]Por isso mesmo exige, em sua formação, acompanhamento não somente presencial, mas de forma muito próxima em ateliers, laboratórios, canteiros

6. Conselho Nacional de Educação.

7. Denominado de Conselho de Arquitetura e Urbanismo – CAU.

8. Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo

experimentais e outros espaços vivenciais, em uma relação professor-aluno bastante reduzida, o que definitivamente não pode ser alcançado em cursos oferecidos totalmente a distância.

Como resposta, instituições de ensino superior afirmam proverem a qualidade de seus cursos perante ao MEC e ao mercado de trabalho, lançaram o curso superior de Arquitetura e Urbanismo na modalidade semipresencial.

## A MODALIDADE EAD E A CONTRIBUIÇÃO DO TUTOR NA QUALIDADE DE ENSINO

A educação a distância pode ser identificada ao longo da história da humanidade desde o século XIX e XX, com o ensino por correspondência com a utilização da escrita, rádio, televisão e, atualmente, encontra-se na era da tecnologia (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014). Apesar do ensino a distância não ser uma modalidade nova, no contexto atual ainda existe insegurança por parte dos alunos e professores, sendo julgada como ensino de baixa qualidade ou sem validade. Contudo não deixa de ser Educação e é importante que se reflita sobre sua qualidade e eficácia na aprendizagem dos sujeitos.

De forma geral, as universidades localizam-se em grandes centros urbanos, inviabilizando consideravelmente o acesso ao ensino superior à uma parcela da população. Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010), o ensino a distância se deu:

[...] no intuito de propiciar acesso ao ensino superior, a Educação a Distância e pela crença na aprendizagem nessa modalidade como um valioso instrumento para propiciar o acesso ao conhecimento a uma parcela maior da sociedade, principalmente, por aqueles que não são atingidos pelo ensino presencial.

O sistema de educação a distância contribui com a inovação tecnológica para o processo de ensino-aprendizagem, embora não seja a solução para os problemas educacionais do país. Nesta modalidade de ensino, embora não obrigatório, é de grande relevância que o aluno saiba se instruir, focar nos estudos de forma independente ou aprender sob mediação (Ibid., p. 8).

No ensino da Arquitetura e Urbanismo na modalidade semipresencial, as disciplinas teóricas são ministradas de forma *online* via portal do aluno ou tele aula ao vivo, e as disciplinas práticas são ministradas em laboratório específico. Nesse contexto, os ambientes não devem ser estáticos e únicos de proposta de ensino, mas devem ser submetidos à constantes alterações, de maneira a avaliar de forma constante os interesses dos sujeitos, garantindo a interação entre aluno, professor e tutor.

Diante deste contexto, o tutor surge como um elo forte para o alinhamento do ensino no sistema EAD, sendo responsável por diversos tipos de acompanhamento

do discente e elementos-chave no processo de permanência dos alunos (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014). Segundo Preti (2003), ser tutor inclui ser:

“[...]facilitador que ajuda os alunos a compreender os objetivos do curso e de assumir uma postura emancipatória no processo de aprendizagem, a de observador da realidade vivida por alunos, orientadores e demais parceiros da rede, a de conselheiro sobre métodos de estudo, a de psicólogo capaz de orientar o aluno em momentos de dificuldades e angústias inerentes ao processo de aprendizado e, finalmente, o de avaliador de todo o processo, devido à sua visão próxima da realidade dos alunos, que lhe confere uma capacidade de identificar problemas de implantação e prováveis causas de desvios dos objetivos.”

A tutoria pode ser desempenhada a distância, semipresencial ou presencial. A tutoria presencial se realiza por meio do contato pessoal, individualmente ou em grupos, visando elucidar questões e dúvidas acerca do conteúdo e metodologia do curso. A tutoria a distância tem os mesmos objetivos, porém acontece por meio de tecnologias de informação e comunicação. E, por último, a tutoria semipresencial combina as duas formas de ensino, sendo tanto presencial quanto a distância. Em ambos os casos, o contato frequente entre o tutor e os alunos é de fundamental importância para manter a motivação e contribuir para o melhor desempenho da turma (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014 *apud* MORAN, 2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período como tutor na instituição, o autor teve a oportunidade de atuar nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica e os resultados obtidos pelas ações e atitudes foram satisfatórios e reconhecidos pela comunidade acadêmica (alunos, técnicos e tutores). Notou-se que no processo da formação a distância, como não há professor presencial e sim tutor, o aluno pode se sentir solitário durante o processo de formação. O contato frequente, assim como atitudes do tutor são fundamentais para manter a motivação e contribuir para o melhor desempenho da turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento deste trabalho foram necessários diversos levantamentos bibliográficos com intenção de destacar a evolução da formação do profissional Arquiteto e Urbanista, bem como os quesitos necessários para sua formação.

De forma breve, comparando o ensino de Arquitetura e Urbanismo semipresencial com o modo de ensino presencial, é perceptível a existência de várias semelhanças, ficando a critério do estudante optar por qual modalidade lhe convém. Em relação à qualidade de ensino, independente da modalidade em que o

curso é oferecido, cabe ao MEC avaliar, fiscalizar e definir critérios e procedimentos de aprimoramento às instituições.

No tocante às contribuições da modalidade de ensino a distância para o ensino de Arquitetura e Urbanismo, consideramos de grande valia a forma como as disciplinas são explanadas, pois os alunos podem assistir de forma online quantas vezes forem necessárias e programarem seus horários conforme sua disponibilidade de tempo. Além disso, existem outros apoios caso o acadêmico necessite, como por exemplo o livro da disciplina, biblioteca online e física, fórum da comunidade acadêmica, professores e tutores online, portal do aluno, entre outros.

Contudo, apesar de todos estes recursos tecnológicos, consideramos o tutor presencial como principal ponto de refúgio no ensino na modalidade semipresencial, uma vez que ele é o primeiro a ser procurado em caso de dificuldades e é quem acompanha a evolução dos acadêmicos, assim como o professor no caso dos cursos presenciais. Em ambos casos, são educadores que possuem papel de grande relevância durante o processo de ensino-aprendizagem e que devem ser exemplo de característica imprescindível para a formação acadêmica, a determinação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (Brasil). **APRENDER ARQUITETURA E URBANISMO A DISTÂNCIA NÃO FUNCIONA**. 2017.

BATISTA, Eliana Nunes Ribeiro. **A interdisciplinaridade no ensino de Arquitetura**: análise a partir da disciplina de projeto arquitetônico. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; SILVA, Maria Aparecida da; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. **Evasão discente na ead: percepções do papel do tutor em uma instituição de ensino superior**:. In: ESUD 2014 – XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2014, Florianópolis. Florianópolis: Unirede, 2014. v. 1, p. 1 - 15.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (Brasil). Secretaria de Educação Superior. **Perfis da área & padrões de qualidade**: Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. 1999.

FEITOSA, Maria José Gomes (São Paulo). Conselho de Arquitetura e Urbanismo (Org.). **Arquitetura e Urbanismo**: seu ensino no Brasil. 2016.

MONTEIRO, A M. R. G. et al. **A construção de um novo olhar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**: os 40 anos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Brasília: Abea, 2013. 168 p.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia; FARIA, Elaine. **Graduações a Distância e o Desafio da Qualidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. 145 p.

OLIVEIRA, Silvio L. Tratado de metodologia científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 2º edição, 1999.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 82, n. 200-202, p. 26-39, 2003.

## A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL WHATSAPP COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE CASO NO ESTUDO DO SISTEMA CIRCULATÓRIO

*Data de aceite: 27/03/2020*

**Jose Daniel Barbosa Soares**

Centro Universitário Facex – UNIFACEX  
Natal - Rio Grande do Norte

**Leonardo Barbosa da Silva**

Centro Universitário Facex – UNIFACEX  
Natal - Rio Grande do Norte

**Ligia Saraiva Higino de Oliveira**

Centro Universitário Facex – UNIFACEX  
Natal - Rio Grande do Norte

**Lucia Maria de Almeida**

Centro Universitário Facex – UNIFACEX  
Natal - Rio Grande do Norte

**Paulo Ricardo Souza Costa**

Centro Universitário Facex – UNIFACEX  
Natal - Rio Grande do Norte

**RESUMO:** Nos últimos anos, é bem comum nos depararmos com o crescente avanço das tecnologias; principalmente quando nos referimos a educação, aonde o espaço escolar vem se diversificando a cada dia, no sentido de não obedecer mais aos métodos tradicionais estabelecidos pelos diversos contribuintes na construção do ensino no meio educacional. Tomando esses conceitos como base, foi elaborada essa sequência didática na qual teve como relevância o uso do aplicativo

Whatsapp, como recurso pedagógico no ensino do tema sistema circulatório, onde foi utilizado o meio de comunicação virtual como auxílio na aplicação do projeto, funcionando como uma extensão além do ambiente físico da sala de aula. Nesse sentido a proposta conseguiu atingir os objetivos, uma vez que proporcionou interação entre os discentes, além de permitir uma melhor avaliação de desempenho dos mesmos, possibilitando utilizar tal ferramenta como método de apoio as metodologias de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rede Social, Whatsapp, Educação, Métodos de Aprendizagem, Tecnologia.

THE USE OF WHATSAPP SOCIAL  
NETWORK AS A PEDAGOGICAL  
INSTRUMENT IN SCIENCE TEACHING:  
A CASE REPORT IN THE CIRCULATORY  
SYSTEM STUDY

**ABSTRACT:** In recent years, it is quite common to come across the increasing advancement of technologies; especially when we refer to education, where the school space is diversifying each day, in order to no longer obey the traditional methods established by the various

contributors in the construction of education in the educational environment. Taking these concepts as a basis, this didactic sequence was elaborated in which the use of the Whatsapp application as a pedagogical resource in the teaching of the circulatory system theme was used, where the virtual communication medium was used as an aid in the project application, functioning as an extension beyond the physical environment of the classroom. In this sense, the proposal was able to achieve the objectives, since it provided interaction between the students, as well as allowing a better evaluation of their performance, enabling the use of such a tool as a support method for teaching methodologies.

**KEYWORDS:** Social Network, Whatsapp, Education, Learning Methods, Technology.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na literatura o sistema circulatório é apresentado como um conjunto de órgãos responsáveis pela distribuição de sangue e nutrientes, estando também encarregado por administrar um conjunto de funções no que se refere o funcionamento do organismo humano. Sua “função básica é levar material nutritivo e oxigênio as células”, (DANGELO; FATTINI 2011, p. 125). Transportar várias substâncias, ajudar na regulação de processos vitais, além de proporcionar proteção contra doenças; “consistindo em três componentes inter-relacionados: o sangue, o coração e os vasos sanguíneos” (TORTORA; DERRICKSON, 2012, p. 358).

No entanto a forma como este conteúdo é ministrado em sala de aula torna-se um problema ao processo de aprendizagem significativa do público discente. Na atualidade mesmo em meio ao fácil acesso as tecnologias digitais, assuntos mais específicos como é o caso do sistema circulatório ainda enfrentam déficits quanto a sua aplicação dentro da sala de aula.

Não obstante a difícil realidade das instituições públicas; o ensino ainda se detém a formas de transmissão de mensagens descontextualizadas, que por sua vez não surtem eficácia ao entendimento do aluno, conforme descreve (FREIRE, 1996). Piaget (1978), já evidenciava a necessidade em atingir o censo cognitivo do aluno de forma que o sujeito possa sentir-se a vontade para aprender de forma espontânea.

De acordo com (BRASIL, 2003) o livro didático ainda é o principal recurso de documentação e pesquisa utilizado em sala de aula. Alguns livros didáticos de biologia trazem resumos desconexos ao entendimento do aluno, e apresentam abordagens dos sistemas como é o caso do sistema circulatório de forma superficial e equivocada, colocando para o professor o papel de interpretar e transmitir aos alunos os conceitos em um curto intervalo de tempo, (COSTA; PANSERA; BIANCHI, 2017).

Em relação às metodologias educacionais da contemporaneidade (RODRIGUES, 2015 p. 2) descreve que “modelos educacionais que rompem com os métodos convencionais de ensino tem se tornado mais plausíveis, a partir de transformações causadas pelas tecnologias digitais de informação”; dessa forma rompendo às barreiras das dificuldades atreladas a relação professor-aluno.

Com a implantação das TICs (tecnologia de informação e comunicação) no meio educacional, faz-se necessárias mudanças nas formas de ensinar, pelo simples fato de que estamos substituindo as tecnologias antigas pelas atuais. Nesse sentido não dá para negar que “a evolução das novas tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as dimensões, inclusive na educação”, (PURIFICAÇÃO et al. 2018 p. 2).

A inserção de TICs na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para tanto esse contexto necessita de uma organização na comunidade escolar visando um aproveitamento educativo de qualidade (IGISCK, 2018). Esses recursos tecnológicos podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo da forma como elas são utilizadas; cabendo ao educador lidar com estas funcionalidades e orientar seus discentes, tendo em vista que “toda técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação”, (SOARES-LEITE; NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012 p. 1).

Quando falamos de internet na educação, vale salientar a grande dificuldade em associar esse sistema gigantesco de informações ao ensino e aprendizagem, pois como se sabe a internet como entre outras coisas “tem seus dois lados”, o primeiro é que se usado de forma correta pode influenciar no ensino rápido e significativo, ao mesmo tempo se não, essa tecnologia pode acarretar vários problemas ao ensino, tais como pesquisas indevidas, e conteúdos paralelos, (NERI, 2015). Este mesmo autor descreve que os professores tendem a disputar cada vez mais a atenção dos alunos em relação ao uso de comunicadores instantâneos, cabendo então ao docente aliar estes instrumentos a suas metodologias de ensino, de forma a manter um controle e atenção de seus educandos.

A internet, associada com outros meios de comunicação digital por rede, já tem sido utilizada por professores para auxiliar o estudo de culturas diferentes, discutir e debater problemas sociais, consultar cientistas e autores, e procurar informação em assuntos específicos (TRAVAGLIA, 2000). Por se tratar de algo tão comum nos dias de hoje, a internet deve ser incluída no ensino, devido a sua vasta facilidade de acesso ao conhecimento quando comparado a ter que pesquisar em livros; e quando coordenado de forma correta torna-se um importante aliado para o professor em suas aulas.

Tem se tornado comum enquanto o professor ministra a aula, o aluno estar



alheio navegando nas redes sociais, descentrado da atenção, mas o mesmo tem a oportunidade de associar tais redes de comunicação à utilização no processo de ensino, (NERI, 2015); (PURIFICAÇÃO, et al. 2018). Nesse contexto o docente tem a chance de inserir o ensino híbrido a seus educandos, por se caracterizar por estratégias pedagógicas que combinam ensino presencial atrelado a atividades realizadas com o auxílio de meios de informação e comunicação digital, conforme destaca (VALENTE 2015). No entanto o mesmo esbarra na realidade e nas possibilidades oferecidas pelo ensino público, cabendo ao mesmo elaborar como inserir o ensino híbrido a seus discentes, sem os recursos básicos necessários.

Atualmente o whatsapp está entre as redes sociais mais utilizadas pelo público jovem. Os autores (BRUM; CORREA; MACHADO, 2019 p. 2) o descrevem como um “aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular... além das mensagens básicas os usuários podem criar grupos, enviar imagens, vídeos e áudios”, tornando o aplicativo altamente interativo, ganhando cada vez mais popularidade.

Pereira e Pereira, (2015 p. 30) destacam que o aplicativo torna-se altamente viável devido a sua “portabilidade e a pouca necessidade de rede de banda larga”, favorecendo a troca de mensagens instantaneamente. Lima (2016), também evidencia que as constantes atualizações pelas quais o aplicativo tem passado desde o seu lançamento, tem o tornado cada vez mais dinâmico e interativo; sendo cada vez mais fácil sua usabilidade no contexto educativo.

De acordo com (NERI, 2015) no século que vivemos a nova geração, considerada geração “Z”, vem demonstrando dificuldade em se ater a métodos antigos como quadro negro e giz; com o uso do whatsapp isso muda completamente, devido à rápida transmissão de conteúdo digital e sua popularidade em meio a esta geração interativa.

Por outro lado a popularidade do aplicativo cria tendências por sua larga abrangência em apenas alguns toques na tela de smartphone, aliando a utilidade da ferramenta às ideias discutidas em assuntos vistos na sala de aula. Nesse sentido pode-se dizer que:

A disseminação do uso do Whatsapp, ferramenta gratuita e de fácil utilização, facilitou a introdução do aplicativo como ferramenta de ensino e que pode ser utilizado como auxílio a prática docente permitindo a troca de informações entre alunos/alunos e alunos/professor em sala de aula, tanto em EAD quanto no ensino presencial, (PEREIRA; PEREIRA, 2015 p. 30).

**Lopes (2016) destaca:**

É justamente por meio dessa capacidade de gerar redes sociais, que este aplicativo pode ser utilizado como ambiente de aprendizagem, especialmente fora da sala de aula e complementar a esta, uma vez que torna possível proporcionar aos alunos, alternativas que estimulem sua formação e constante aprendizado, através da aprendizagem móvel (Mobile Learning ou m-learning), (LOPES, 2016

Ainda assim se faz necessário saber coordenar os grupos quanto ao que se insere, para que haja uma ordem e um aprendizado significativo dos envolvidos, tendo o aplicativo como um aliado para o apoio ao ensino a fim de preencher as lacunas restantes durante os poucos momentos de aula presencial, (NERI, 2015).

Nesse sentido este trabalho buscou estimular a aprendizagem do aluno em fontes de pesquisa científica envolvendo o whatsapp como auxiliador do ensino, o colocando como aparato de aproximação pedagógica do aluno com o professor, a partir do acompanhamento de uma turma do ensino fundamental, sendo abordada a temática de sistema circulatório, de modo a permitir aos envolvidos entender sua importância e seu funcionamento, através de material de reforço distribuído aos discentes, por meio de um grupo formado no aplicativo.

## 2 | METODOLOGIA

A proposta de ensino foi realizada na Escola Estadual João Paulo I, localizada na cidade de Serrinha/RN; junto à turma do 9º ano do ensino fundamental, contando com a participação de vinte e oito alunos.

Foi trabalhado com a turma o assunto “Sistema Circulatório”, sendo este já visto no ano letivo anterior, mas com pouco aproveitamento, segundo a docente responsável. Por se tratar de um tema complexo houve uma exigência quanto à abordagem do mesmo, sendo dividido em momentos em sala, e de acompanhamento à distância para que a turma pudesse associar o máximo de conteúdo possível.

O plano de aula foi atrelado à utilização de um recurso tecnológico que viesse a favorecer o processo de aprendizagem da turma, sendo utilizado neste caso o aplicativo de mensagens whatsapp, devido ao fácil acesso dos discentes, sendo levado ao contexto de uma sala de aula EAD.

No primeiro contato em sala de aula foi realizado um pré-teste para averiguação do conhecimento sobre o assunto e conversado à utilização do aplicativo como método de apoio as atividades, e criado o grupo de estudo, bem como a realização das orientações para utilização do mesmo.

Com base na análise do questionário foram colocados no grupo links de páginas da internet e vídeos dinâmicos do youtube, que abordassem o conteúdo de forma compreensível aos discentes. As dúvidas eram colocadas no grupo e discutidas de forma coerente, e quando observado alguma dificuldade de compreensão as mesmas eram levadas à explicação em sala.

Os encontros em sala de aula foram utilizados para explicação de dúvidas e realização de atividades teóricas. No último momento houve a aplicação de

um pós-teste a fim de averiguar o aperfeiçoamento dos discentes em relação ao conhecimento que já haviam adquirido anteriormente, bem como o nível de satisfação dos mesmos em relação à metodologia aplicada.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar o questionário pré-teste, foi possível observar que os alunos possuíam um nível de conhecimento razoável sobre o assunto, uma vez que já haviam visto no ano letivo anterior, sendo observada a dificuldade de associação do sistema circulatório com as funções do corpo humano e os demais sistemas.

Com relação à utilização do whatsapp, os discentes tiveram uma participação ativa na troca de mensagens, mas foi possível observar que mesmo no mundo digital alguns alunos não sentem seguros para postar suas dúvidas, entretanto de acordo com o desenvolvimento do projeto onde a turma era estimulada a interagir, foi possível observar um aumento no fluxo de mensagens e no número de discentes ativos; onde os alunos desenvolveram interações com mais frequência e naturalidade, bem como a desenvolver as atividades propostas (figura 01).



Figura 01: Interação dos alunos no grupo de whatsapp.

Fonte: Autores.

Com a implementação do ensino de sistema Circulatório a rede social whatsapp, verificou-se que esse novo método de aprendizagem para a turma vinculada à internet foi de grande auxílio para uma melhor comunicação professor-aluno. Dessa forma contribuindo para um aproveitamento significativo, proporcionando uma melhor aprendizagem, através da inserção do meio tecnológico eficiente e

atrativo aos docentes, além de proporcionar ao professor um método de avaliação dinâmico além dos momentos em sala de aula, conforme evidência (NERI, 2015).

As informações eram inseridas no grupo sendo discutidas entre os participantes ativos e os orientadores, sendo necessário em alguns momentos inserir algum material de apoio para sanar alguma dúvida.

Ao analisar a questão da utilização do aplicativo para os fins educativos observou-se a ampla aceitação da turma, em relação ao apoio pedagógico para sanar eventuais dúvidas, e contactar o professor para auxílio em alguma questão lançada para discussão. Dessa forma foram comparados o nível de satisfação quanto ao aprendizado proporcionando a interação com as atividades propostas, sendo considerado o resultado da avaliação pós-teste (gráfico 1).

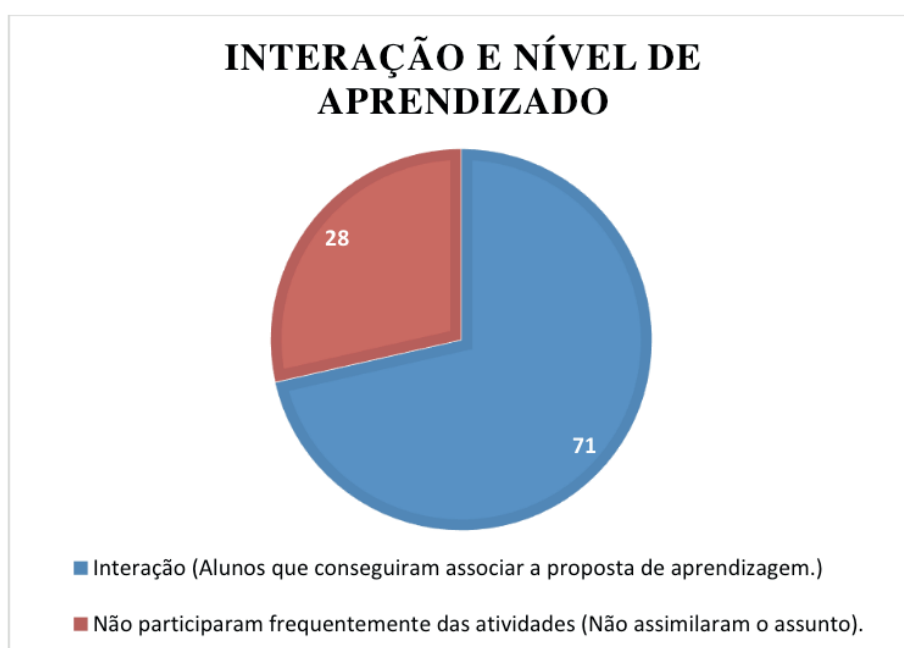


Gráfico 01: Avaliação da turma quanto à facilidade de aprendizagem e interação durante a proposta pedagógica.

Fonte: Autores

Desa forma é possível constatar que os discentes que fizeram uso regular do aplicativo conseguiram melhorar significativamente o processo de aprendizagem, e apresentaram um melhor rendimento se comparado apenas aos encontros presenciais em sala de aula com material teórico.

Como mencionado, a plataforma de mensagens torna-se inovadora para o ensino, tendo pesquisadores como (ALENCAR, 2015); (NERI, 2015), e (LOPES, 2016) que desenvolveram projetos educacionais envolvendo o whatsapp obtendo resultados significativos. Ramber; Bere (2013) conduziram um projeto na África do Sul com o objetivo de investigar os potenciais pedagógicos no emprego do envio de mensagens eletrônicas por meio da rede social whatsapp, para criar espaços

alternativos de diálogos propensos ao engajamento e a colaboração entre estudantes em um ambiente informal. Comparando os resultados destes pesquisadores com os resultados aqui obtidos, observados pela semelhança no alto nível de aceitação do whatsapp por parte do público envolvido, assim como demonstra que os envolvidos se mostraram bem participativos por meio das comunidades para interação e compartilhamento de conhecimento.

Nesse sentido, é possível adaptar as práticas pedagógicas dos docentes que não utilizavam os recursos tecnológicos por não possuírem a fluência necessária para integrar as TICs às suas práticas tradicionais. Com tudo, podemos observar que o modelo de comunicação proporcionada pelo whatsapp gerou impactos positivos ao ensino dos alunos, visto que aplicativo possibilitou criar uma extensão além da sala de aula, permitindo o desenvolvimento de assuntos vistos nos encontros durante a aula, em momentos diversos do dia-a-dia do discente, gerando discussões e compartilhando conceitos sem a necessidade de estar na sala de aula fisicamente (NERI, 2015); (LOPES, 2016).

Dessa forma pode-se evidenciar, o uso do whatsapp como recurso tecnológico na educação, por sua importância, no que se refere à facilidade de acesso, e suas multifunções que podem ser usados a favor do ensino, conforme destacam (ALENCAR, 2015); (RODRIGUES, 2015); (NERI, 2015) e (PURIFICAÇÃO et al. 2018).

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O whatsapp, embora seja uma ferramenta de comunicação amplamente conhecida em todo o mundo, ainda tem sido pouco explorado em projetos educativos. No âmbito educacional em meio às tecnologias modernas a ferramenta surge como uma estratégia alternativa para os professores inserirem os instrumentos tecnológicos aos alunos, visto sua usabilidade e popularidade entre a população jovem, tendo a possibilidade de associar conteúdo didático tornando o aplicativo um aliado para o acompanhamento do desenvolvimento do conhecimento discente.

O resultado do projeto de intervenção com a utilização do uso do whatsapp confirmou as referências encontradas na literatura acadêmica, onde todos os projetos apresentaram resultados positivos em relação à agregação da rede social ao processo de ensino aprendizagem. Foi possível notar que tais resultados foram mais bem atribuídos pela facilidade de manuseio da ferramenta e por sua popularidade junto aos alunos.

No entanto assim como a literatura científica utilizada como base norteadora para este trabalho foram observadas dificuldades quanto à administração do

grupo para que os discentes envolvidos não viessem perder o foco no objetivo real das atividades. Fica claro então que o a utilização do aplicativo como ferramenta de apoio educacional pode melhorar significativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, beneficiando os alunos e o educador.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Gersica et al. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2015. p. 787. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6117>> Acesso: 21 Set. 2019.
- BRUM, Paula Fernanda Rodrigues; CORREA, Janaína Martins; MACHADO, Juliana Brandão. O uso do WhatsApp no contexto educacional em tempos de Ciberultura. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v.5,mn.4, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1231>> Acesso: 01 Set. 2019.
- COSTA, Lilian Correo; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina; BIANCHI, Vidica. Sistemas digestório, respiratório e circulatório Humanos em livros didáticos de Biologia de Ensino Médio. Bio-grafia Escritos sobre la biología y su enseñanza, v. 10, n. 18, p. 19.27- 19.27, 2017.
- DANGELO, José G.; FATTINI, Carlo, A. Anatomia humana sistêmica e segmentar. 3ª ed. Revista- São Paulo: Editora Atheneu, 2011.
- FREIRE, P. (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- IGISCK, Nadine Pereira et al. O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 9, n. 7, 2018.
- LIMA, Mixilene Sales Santos et al. Experiência de aprendizagem móvel: o uso do WhatsApp no Ensino Fundamental. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2016. p. 820. Disponível em: <<https://www.br- ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7005>> Acesso: 10 Set. 2019.
- LOPES, Cristiano Gomes. O ensino de história na palma da mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1519/965>> Acesso: 02 Set. 2019.
- NERI, Juarez Heladio Pereira. Mídias sociais em escolas: uso do whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio. Estação Científica (Juiz de Fora. Impresso), p. 1-25, 2015.
- PEREIRA, Paulo Cesar; PEREIRA, Rafael Silva; DA CRUZ ALVES, Jesimar. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendiza-gem-o uso do WhatsApp como plataforma de m- learning. **Revista Mosaico**. v. 6, n. 1, p. 29-41, 2015. Disponível em: <<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/130>> Acesso: 20 Set. 2019.
- PURIFICAÇÃO, Marcelo M. et al. EU, VOCÊS E O WHATSAPP NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA CRIATIVA SOB O FAZERPEDAGÓGICO. Ciclo Revista, v. 3, n. 1, 2018.
- PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

RAMBE, Patient; BERE, Aaron. Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, v. 44, n. 4, p. 544-561, 2013.

RODRIGUES, Tereza. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. *Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação e Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias: Anais do 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias*, p. 7-8, 2015. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/A%20utiliza%20do%20aplicativo.pdf>> Acesso: 03 Set. 2019.

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf>> Acesso: 01, Ago. 2019.

TRAVAGLIA, Marcus. *Internet na educação*. 2000. 33 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência da Computação, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2000.

TORTORA, Gerard, J. DERRICKSON, Bryan. *Fundamento de Anatomia e Fisiologia*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

# CAPÍTULO 18

## AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COMPUTACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 09/01/2020*

### **Marcus Vinicius Silva da Costa**

Cataguases – MG

marcushta2@gmail.com

### **Priscila Thaise V. Nascimento**

Cataguases - MG

priscilathaise@yahoo.com.br

### **Fabiano de Paula Soldati**

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais

Ubá - MG

<http://lattes.cnpq.br/7046043527902052>

### **Eduardo Gomes de Oliveira**

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto

Ensinar Brasil

Cataguases – MG

Faculdade Santa Marcelina

Muriaé - MG

<http://lattes.cnpq.br/3039936159866354>

### **Gustavo Oliveira Rodrigues**

Cataguases - MG

<http://lattes.cnpq.br/4109674133774411>

### **Paôla Pinto Cazetta**

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto

Ensinar Brasil

Cataguases - MG

<http://lattes.cnpq.br/9555452401257190>

### **Matheus Licazali Novais**

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto

Ensinar Brasil

Cataguases – MG

licazalilkz@gmail.com

### **Alessandro dos Santos Rodrigues**

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto

Ensinar Brasil

Cataguases - MG

alerodrigues184@gmail.com

### **Arthur Webster Moreira**

Faculdades Unificadas de Cataguases – Instituto

Ensinar Brasil

Cataguases – MG

arthurwebster01@gmail.com

### **Joel Peixoto Filho**

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais

Muriaé - MG

joel.peixoto@ifsudestemg.edu.br

**RESUMO:** Na abordagem deste trabalho será discutido desde a história dos jogos computacionais, destacando os mesmos com base em algoritmos genéticos e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem, até o impacto do uso destes jogos como uma ferramenta de ensino. Posteriormente, será demonstrado qual o impacto da aplicação de um jogo em uma turma do ensino fundamental



e/ou básico de uma escola estadual e para chegar à conclusão da sua contribuição, será aplicado um teste que medirá os níveis de aproveitamento da turma após a aplicação do jogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos educacionais, metodologias ativas, ensino e aprendizagem

## THE CONTRIBUTIONS OF COMPUTER GAMES IN THE PROCESS TEACHING AND LEARNING

**ABSTRACT:** The approach of this work will be discussed since the history of computer games, highlighting them based on genetic algorithms and their application in the teaching and learning process, until the impact of the use of these games as a teaching tool. Subsequently, it will be demonstrated what is the impact of the application of a game in a class of elementary and / or elementary school of a state school and to reach the conclusion of its contribution, will be applied a test that will measure the levels of achievement of the class after the application. about the game.

**KEYWORD:** Educational games, active methodologies, teaching and learning

### 1 | INTRODUÇÃO

O uso dos jogos na educação tem sido constantes desde as primeiras etapas da pré-escola, servindo como estímulo para a criança e sendo uma ferramenta instrucional eficiente conforme Tarouco *et al.* (2006). O jogo explora os desejos da criança, criando assim uma realidade alternativa onde se torna possível a realização de seus sonhos. Essa realidade alternativa pode ser comparada ao mundo de faz de conta que toda criança conhece através de sua imaginação. Desde o primeiro dia de aula no jardim de infância até o início de matérias teóricas, a imaginação da criança é cultivada, preparada, para posteriormente serem trabalhados conceitos que conseguirá associar.

Essa preparação cria paradigmas para serem obedecidos em determinadas situações futuras uma vez que o jogo é norteado por um conjunto de regras. Segundo Orso (1999) *apud* Grubel e Bez (2006) a criança precisa ser alguém que joga para que, mais tarde, saiba ser alguém que age, convivendo sadicamente com as regras do jogo da vida. Na vida o adulto precisa de vários conceitos de lógicas que são ensinadas na infância. Um jogo onde o objetivo é achar a saída de um labirinto, por exemplo, pode ser a base para o adulto traçar uma rota otimizada de uma viagem.

Com a popularização do computador na vida cotidiana, houve uma verdadeira revolução na concepção de ensino e aprendizagem segundo Valente (2002). Portanto, atualmente existem as mais avançadas tecnologias que podem ser empregadas no processo de criação, testes e avaliação de produtos educacionais, com o intuito de

avançar um novo paradigma na educação, adequado à sociedade de informação para redimensionar valores humanos, aprofundar as habilidades de pensamento, tornar o trabalho entre mestres e alunos mais participativo e motivado. No ensino fundamental e/ou básico, os jogos computacionais têm o intuito de proporcionar aos alunos atividades que desenvolvam sua criatividade, seus reflexos, desafiar sua mente, auxiliar no desenvolvimento de seus valores, entre outras características.

Tendo como base as contribuições que os jogos podem apresentar no processo de ensino e aprendizagem da criança e a eficiência da utilização de AG, levanta-se uma série de questões sobre como um jogo pode contribuir para a evolução do aprendizado do aluno e como o jogo se comporta com esta evolução. Sendo assim tomamos como base deste trabalho a seguinte questão problema: Qual o estado da arte e as reais contribuições dos jogos computacionais no processo de ensino e aprendizagem?

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os inúmeros benefícios mostrados pelos jogos destacam-se dentro das salas de aula. Conforme Grubel e Bez (2006) a inserção dos jogos na sala de aula foi feita com o intuito de tornar o ensino mais fascinante para o aluno. Porém, vale lembrar que cada tipo de jogo causa um estímulo na criança, fazendo assim com que seja necessário verificar primeiramente qual a necessidade da criança e após isso, seja feita uma avaliação minuciosa pelo professor dos jogos disponíveis para que assim, ele possa introduzir na sala de aula momentos agradáveis de aprendizado e diversão.

Apesar das várias classificações que os jogos podem ter, neste trabalho destacaremos apenas os que podem ser usados com propósitos educacionais. Com base nas opiniões de Tarouco (2006) dividimos assim em algumas classes: Ação, Aventura, Lógico e Estratégicos.

Os jogos de Ação auxiliam no desenvolvimento psicomotor do aluno, desenvolvem seus reflexos, auxiliam no processo de pensamento rápido diante de uma situação inesperada, entre outros benefícios. Os jogos de Aventura por sua vez, são caracterizados pelo controle, sendo este dividido entre o usuário e o ambiente a ser explorado. Esses tipos de jogos auxiliam na simulação de atividades que não são possíveis de reproduzir em sala de aula, como um desastre ecológico ou uma falha de um experimento químico. Os jogos Lógicos desafiam a mente, são temporalizados, onde o aluno tem um limite de tempo para finalizar seu objetivo. Exemplos destes podem ser jogos que exijam uma solução matemática. Os jogos Estratégicos proporcionam que o aluno aplique seus conhecimentos adquiridos na sala de aula e ao longo de sua infância, demonstrando assim a forma prática do uso

desses conhecimentos.

Conforme Grubel e Bez (2006) independente da classificação dos jogos, os mesmos quando bem elaborados são uma estratégia de ensino, atingindo diferentes objetivos e diferentes níveis de dificuldade. Portanto os jogos educacionais podem influenciar de maneira substancial o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo do aluno.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

#### 3.1 Webbliomining

Para o embasamento científico do presente trabalho foi utilizado uma ampla pesquisa em material impresso, através de livros e revistas de cunho científico, bem como sites relacionados ao tema em questão com a assistência do método webbliomining que conforme Costa (2010) se trata de pesquisas realizadas em bancos de teses, dissertações e artigos disponíveis na web.

Visto que selecionar referenciais teóricos pode ser um trabalho complicado, esta técnica mostrou-se eficiente na investigação do tema. Na aplicação deste método, a pesquisa foi concentrada dentro do tema, Jogos Educacionais, nas bases privadas como Scientific Electronic Library Online (Scielo), Web of Science e Periódicos Capes.

Na a aplicação deste método, primeiramente definiu-se um grupo de palavras-chaves que serão usadas para orientar a busca. Após esta etapa, definem-se as bases para a pesquisa bibliográfica e assim aplicam-se as palavras-chaves nas bases e selecionam-se os resultados. Em certas bases, mesmo após a aplicação das palavras-chaves em conjunto, os resultados ainda podem apresentar valores elevados. Desta forma elegeram-se os artigos da seguinte forma: selecionaram-se os três mais antigos, os três mais atuais, os três mais citados e dez artigos intermediários.

Ao aplicar o método webbliomining definiu-se as palavras-chave na língua inglesa com suas respectivas traduções: Educational games (Jogos educacionais), Computer (Computacionais), Teaching and learning (Processo de ensino e aprendizagem), Genetic Algorithms (Algoritmos Genéticos).

Desmembrando o conjunto de busca para aplicar o método, foram detalhados os resultados obtidos. Inicialmente foi utilizado o termo Educational Games derivando os seguintes resultados: Scielo – 125 artigos, Web of Science – 6.653 artigos e Periódicos Capes – 11.078 artigos obtidos. No segundo nível de refinamento, acrescentou-se o termo Computer, sendo pesquisado assim o conjunto Educational Games and Computer, no qual foram obtidos os resultados seguintes: Scielo

– 8 artigos, Web of Science – 1.976 artigos e Periódicos Capes – 2.768 artigos apresentados. No terceiro nível, foi inserido no conjunto, o termo Teaching and Learning, alcançando os resultados a seguir: Scielo – 3 artigos, Web of Science – 355 artigos e Periódicos Capes – 550 artigos indexados. Objetivando purificar ao máximo os resultados, adicionou-se o último termo do conjunto, alcançando assim o filtro Educational Games and Computer and Teaching and Learning and Genetic Algorithms, ao quais os resultados das consultas foram: Scielo – 0 artigos, Web of Science - 0 artigos e Periódicos Capes - 507 artigos indexados.

Não foram apresentados artigos indexados no final da aplicação dos filtros na base Scielo, sendo assim foi necessário considerar os três artigos resultados no terceiro nível de refinamento, uma vez que os mesmos se mostraram relevantes para os três primeiros níveis do refinamento, formando o filtro: Educational Games and Computer and Teaching and Learning. Em uma situação similar, porém com um diferencial, a base Web of Science também não apresentou artigos indexados ao final dos filtros. No entanto, ao considerar o retorno dos filtros aplicados no terceiro nível, o número de artigos indexados foi muito elevado. Mostrou assim indispensável a utilização de um ponto de partida, que consiste em considerar os três artigos mais antigos, os três mais novos e os dez mais citados, totalizando dezesseis artigos para esta base. Utilizando a mesma definição de ponto de partida nos Periódicos Capes, foi aproveitada igualmente a quantidade de dezesseis artigos, uma vez que aplicando o conjunto completo para refinamento de quatro níveis nesta base, a quantidade de artigos indexados foi elevada.

## **4 | DISCUSSÃO E RESULTADOS**

### **4.1 Estado da arte**

Na tabela 1 estão organizados os artigos levando em consideração o ano de sua publicação e sua referência bibliográfica. Os recursos e métodos abordados em cada artigo foram: métodos de ensino, uso de ferramenta, aplicação prática, processo de aprendizagem, educação colaborativa, estudo de caso.

Revisão bibliográfica do conjunto de artigos selecionados							
Ano	Referência	Recursos e métodos					
		Métodos de ensino	Uso de Ferramenta	Aplicação prática	Processo de aprendizagem	Educação colaborativa	Estudo de caso
1976	Rutherford et. Al	x			x	x	x
1981	Davis, James A et. Al				x		x
1982	Driscoll, J.		x	x	x	x	x
1984	Hirata A et. Al			x			x
1985	Lepper, MR et. Al		x	x		x	x
1988	Hartsfld B W			x		x	x
1999	Amory, A (Amory, A)		x		x		x
2005	Hamilton, R (Hamilton, R)						x
2005	Virvou, M et. Al	x			x	x	x
2008	Kebritchi, M		x	x			
2008	Ke, Fengfeng	x			x		x
2008	Virvou, M et. Al		x	x			x
2009	Warburton, S	x	x	x	x	x	x
2009	Eow Y. L. et. Al	x	x				x
2009	Cogo A. L. P. et. Al	x					
2009	Tuzun, H et. Al	x	x	x	x		x
2010	Wrzesien, M (Wrzesien, Maja)	x	x	x	x	x	x

Revisão bibliográfica do conjunto de artigos selecionados							
Ano	Referência	Recursos e métodos					
		Métodos de ensino	Uso de Ferramenta	Aplicação prática	Processo de aprendizagem	Educação colaborativa	Estudo de caso
2010	Liliane dos Santos Machado et. Al	x			x		x
2010	Dennis Charsky et. Al	x			x		x
2010	Eow Y. L. et. Al				x		x
2010	Wolmet Barendregt et. Al				x	x	
2011	Brom C. et. Al				x		x
2011	Brom C. et. Al	x			x		x
2011	Eric Zhi Feng Liu						x
2012	Logan F. et. Al	x		x	x		x
2013	Sandra Sampayo Vargas et. Al	x		x			
2013	Gwo-Jen Hwang et. Al	x		x	x		x
2014	Lic. Isabel Legrá Font et. Al	x		x			
2015	Lopez S.	x	x	x	x	x	x
2015	Jon-Chao Hong et. Al	x					x
2015	Meng-Han Tsai et. Al				x		
2015	Bevilacqua, M et. Al	x		x	x		x
2015	Wu, KC	x		x	x	x	x
2016	A. Shimoda et. al	x			x	x	

Tabela 1: Webbliomining

A influência dos jogos no processo de ensino e aprendizagem pode ser questionada dentro de alguns cenários, pois o mesmo deve ser favorável para a absorção de conhecimento pela criança. Dentro dos artigos selecionados entre as bases, o tema “Jogos computacionais” foi abordado em 33 publicações, o que correspondeu a 92% dos artigos escolhidos. Conforme Charsky D. et.al.(2010), Hong J. C. et.al.(2015), Tsai M. H. et.al. (2015), Lepper, Mark R. et.al.(1985), Virvou, M. et.al.(2008), Tuezuen et.al.(2009) o uso dos jogos com alunos do ensino fundamental pode afetar o estado emocional dos mesmos, fazendo com que o aluno esteja mais motivado para aprender o conteúdo e completar sua tarefa. Os mesmos ainda defendem que o fato de jogar o jogo educacional de forma contínua faz os alunos prestarem mais atenção às questões relacionados ao tema do jogo.

Outros autores apoiam essas ideias afirmando que os jogos atingem com sucesso os objetivos educacionais. Rutherford et. al. (1976), Driscoll, J.(1982), Eow Y. L. et. al.(2009), Eow Y. L. et. al.(2010), Brom C. et. al.(2011), Cogo et. al.(2009), Font et. al.(2014), Virvou, M et. al.(2005), Kebritchi, M (2008) e Wrzesien, M (2010) asseguram que alunos que fazem uso de jogos educacionais se mostram mais engajados e demonstram maior participação nas atividades escolares, atingindo assim objetivos educacionais mais rapidamente do que os alunos que não fazem uso de jogos.

Para Barendregt et. al.(2010) o uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem na educação básica não é favorável, pois as crianças ficam muito dependentes do professor para obter informações sobre como e quando jogar.

De acordo com o autor as crianças não gostam de jogar jogos educativos em comparação com outras atividades de aprendizagem tradicionais, para elas os jogos são atividades de lazer e não de aprendizado.

Segundo Davis et. al. (1981), Amory (1999), Warburton (2009), Machado et. al.(2010), Liu (2011), Logan et. al. (2012), Hwang et. al. (2013), Vargas et. al. (2013), Bevilacqua et. al.(2015), Lopez (2015), WU, KC (2015) e Shimoda et. al.(2016) a técnica de ensino que faz utilização de jogos é benéfica, pois o jogo desafia as habilidades do aluno. Dentro de um determinado cenário proposto, o mesmo deve desenvolver habilidades que o possibilitem enfrentar diversas situações e adversidades e atingir o objetivo final do jogo. Em um jogo baseado na resolução de problemas na gestão de resíduos urbanos, por exemplo, os alunos procuraram orientar o desenvolvimento de uma cidade através de estratégias de gestão que envolvem um equilíbrio entre o crescimento econômico e ambiental proteção. Este estudo citado foi abordado no artigo de WU, KC (2015), com alunos do ensino fundamental de uma escola em Taiwan.

Os jogos educacionais podem impulsionar os alunos a atingir seus objetivos e ao mesmo tempo desafiar suas habilidades. Conforme Hartsfield (1988) o uso de jogos entre alunos mais lentos e alunos mais interessados pode auxiliar em um nivelamento, fazendo com que os alunos mais lentos mostrem mais interesse no processo de aprendizagem. Um estudo realizado por Fengfeng (2008) ainda mostra que após cinco semanas de jogos com alguns estudantes, estes demonstraram atitudes mais positivas em relação à aprendizagem.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros dias de aula os jogos estão presentes na vida da criança, sendo uma ferramenta instrucional eficiente, explorando os desejos da criança, criando assim uma realidade alternativa onde torna possível a realização de seus sonhos. Os jogos educacionais vêm ganhando cada vez mais espaço no mundo moderno, com isto as escolas utilizam os mesmos para facilitar o aprendizado das crianças, inserindo por meio dos jogos, conceitos que podem ser difíceis de ser assimilados, fazendo assim uma comparação do que é enfrentado no mundo dos jogos e no mundo real.

Jogos computacionais auxiliados desempenham um papel muito importante no desenvolvimento do aluno, visto que estes conseguem evoluir juntamente com ele, no processo de aprendizagem, isto é, de fundamental importância, pois a criança passa a se interessar mais pelo jogo e pelo conteúdo.

Portanto o uso de ferramentas cognitivas como o computador, por exemplo, provoca um questionamento nos alunos acerca de seu conhecimento prévio e

estimula um pensamento crítico sobre o que estão aprendendo. Este estímulo é essencial, pois o ensino através de fatos exclusivamente, não prepara o aluno para todas as necessidades da nova sociedade da informação. Assim o uso dos jogos de uma maneira constante contribui para que o ensino de determinados conceitos seja mais ágil, induz o aluno a treinar e assim poder ter um aproveitamento maior se o jogo for aplicado de maneira contínua.

## REFERÊNCIAS

- AMORY, A. NAICKER, K. Vincent, J. Adams, C. **The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements.** Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=25&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=25&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 04 de Julho de 2015.
- ANJOS. A. dos. **Análise de Variância.** Disponível em < <http://goo.gl/lqWu3N> > Acesso em 24 de novembro de 2015.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. **O Jogo No Contexto da Educação Psicomotora.** São Paulo: Cortez, 1992. p.14
- BARENDREGT W. et.al **The influence of the level of free-choice learning activities on the use of an educational computer game** Disponível em: < <http://goo.gl/xTSJOP> > Acesso em 20 de Julho de 2015.
- BATISTA, Mônica de Lourdes Souza; QUINTÃO, Patrícia Lima; LIMA, Sérgio Muinhos Barroso; CAMPOS, Luciana Conceição Dias; BATISTA, Thiago José de Souza. **Um Estudo Sobre a História dos Jogos Eletrônicos.** Disponível em < <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjQ4.pdf> > Acesso em 15 de setembro de 2014.
- BEVILACQUA, M et.al **“Cook & Teach”: learning by playing.** Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=3&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=3&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 17 de Setembro de 2015.
- BROM C. et.al **Are educational computer micro-games engaging and effective for knowledge acquisition at high-schools? A quasi-experimental study.** Disponível em: < <http://www-sciencedirect-com.ez92.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0360131511000881/pdf?md5=0603ee773a6b4f0494e2275b3acad89a&pid=1-s2.0-S0360131511000881-main.pdf> > Acesso em 20 de Julho de 2015.
- CARVALHO, André Ponce de Leon F. de. **Algoritmos Genéticos.** Disponível em: < <http://www.icmc.usp.br/~andre/research/genetic/#param> >. Acesso em: 9 Outubro de 2015.
- CHARSKY D. et.al **“Games are made for fun”: Lessons on the effects of concept maps in the classroom use of computer games.** Disponível em: < <http://goo.gl/v4sJtj> > Acesso dia 16 de Julho de 2015.
- COGO, A. L. P. et. al **Objetos educacionais digitais em enfermagem: avaliação por docentes de um curso de graduação.** Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000200006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000200006&lang=pt) > Acesso em 14 de Julho de 2015.
- COSTA, Helder Gomes. **Model for Webibliomining: proposal and application.** Disponível em < <http://>

www.unifae.br/publicacoes/v.13\_01-2010.pdf > Acesso em 04 de Julho de 2015.

DAVIS, J. A. **Assessing Interactive Modes of Sociology Instruction**. Disponível em: < <http://web.b-ebSCOhost-com.ez92.periodicos.capes.gov.br/ehost/detail/detail?sid=48093cfb-4eda-420c-9146-abf2954ea786%40sessionmgr111&vid=0&hid=101&bdata=Jmxhbm9cHQtYnlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=13885476&db=sih> > Acesso em 04 de Julho de 2015.

DRISCOLL, J. **A study of an application of computer aided learning to business simulation**. Disponível em: < [http://ac.els-cdn.com.ez92.periodicos.capes.gov.br/0360131582900239/1-s2.0-0360131582900239-main.pdf?\\_tid=b749cbfe-93cd-11e5-a9f9-00000aab0f27&acdnat=1448494925\\_6f4935d2b4cf5d14778e6aba422c260f](http://ac.els-cdn.com.ez92.periodicos.capes.gov.br/0360131582900239/1-s2.0-0360131582900239-main.pdf?_tid=b749cbfe-93cd-11e5-a9f9-00000aab0f27&acdnat=1448494925_6f4935d2b4cf5d14778e6aba422c260f) > Acesso em 04 de Julho de 2015.

EOW Y. L. et.al **Computer games development experience and appreciative learning approach for creative process enhancement**. Disponível em: < <http://goo.gl/suy9IE> > Acesso em 15 de Julho de 2015.

EOW, Y. L. et.al **Computer games development and appreciative learning approach in enhancing students' creative perception**. Disponível em: < <http://goo.gl/Et0rVr> > Acesso em 05 de Julho de 2015.

FENGFENG K. **A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay**. Disponível em: < <https://goo.gl/GtXKvC> > Acesso em 05 de Julho de 2015.

FERNANDES, Lúcio Dutra et.al **Jogos no Computador e a Formulação de Recursos Humanos na Indústria**. VI Simpósio de Informática na Educação. Anais Florianópolis: SBC-UFSC, 1995.

FONT I. L. et.al **Hiperentorno educativo para el aprendizaje de la informática y el proceso investigativo de las carreras de tecnología de la salud**. Disponível em: < [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192014001200020&lang=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192014001200020&lang=pt) > Acesso em 5 de Agosto de 2015.

GEN, M. & CHENG, R., **Genetic algorithms and engineering design**. New York, USA: John Wiley & Sons, 1997.

GRUBEL, Joceline Mausolff e BEZ, Marta Rosecler. **Jogos Educativos**. Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14270/8183> > Acesso em 09 de Maio de 2015.

HAMILTON, R. **Nurses knowledge and skill retention following cardiopulmonary resuscitation training: a review of the literature**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=22&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=22&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 04 de Julho de 2015.

HARTSFIELD, B. W. **Competitive computer educational game has equalises student scores by computing instantaneous handicap for each student based on difference between his and highest scores**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?colName=DIIDW&recordID=1990014839&log\\_event=no&page=1&qid=6&log\\_event=yes&viewType=fullRecord&SID=2AwhQkl8IDaInbzM2uQ&product=UA&doc=1&search\\_mode=GeneralSearch](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?colName=DIIDW&recordID=1990014839&log_event=no&page=1&qid=6&log_event=yes&viewType=fullRecord&SID=2AwhQkl8IDaInbzM2uQ&product=UA&doc=1&search_mode=GeneralSearch) > Acesso em 04 de Julho de 2015.

HIRATA A. SHICHIJO S. MACHIDA T. KANEKO K. **Programmed teaching aid with video displayhas control program signal generator whose signals contain input and output control commands and commands for external computer external computer**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?colName=DIIDW&recordID=1984202504&log\\_event=no&page=1&qid=30&log\\_event=yes&viewType=fullRecord&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&product=UA&doc=1&search\\_mode=GeneralSearch](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?colName=DIIDW&recordID=1984202504&log_event=no&page=1&qid=30&log_event=yes&viewType=fullRecord&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&product=UA&doc=1&search_mode=GeneralSearch) > Acesso em 04 de Julho de 2015.

HONG J. C et.al **Comparing Animated and Static Modes in Educational Gameplay on user interest, performance and gameplay anxiety**. Disponível em: < <http://www-science-direct-com.ez92.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0360131515001190/pdff?md5=9794b6d78233bacbf81597> >



5de3ba3624&pid=1-s2.0-S0360131515001190-main.pdf > Acesso em 16 de Setembro de 2015.

HWANG G. J. et.al **A concept map-embedded educational computer game for improving students' learning performance in natural science courses.** Disponível em: < <http://www-sciencedirect-com.ez92.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0360131513001759/pdf?md5=0c3b4d8b65abfe0d0296559e1c0fb476&pid=1-s2.0-S0360131513001759-main.pdf> > Acesso em 4 de Agosto de 2015.

KEBRITCHI, M. Hirumi, A. **Examining the pedagogical foundations of modern educational computer games.** Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=16&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=16&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 04 de Julho de 2015.

LEPPER, Mark R. CHABAY, Rurh W. **Intrinsic Motivation and Instruction: Conflicting Views on the Role of Motivational Processes in Computer-Based Education.** Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=28&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=28&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 04 de Julho de 2015.

LIU E. Z. F. L **Avoiding internet addiction when integrating digital games into teaching.** Disponível em: < <http://goo.gl/w0wAUr> > Acesso em 4 de Agosto de 2015.

LOGAN F. et.al **Paper-based aids for learning with a computer-based game.** Disponível em: < <http://psycnet-apa-org.ez92.periodicos.capes.gov.br/journals/edu/104/4/1074.pdf> > Acesso em 4 de Agosto de 2015.

LOPEZ S. et.al **Exploring Application, Attitudes and Integration of Video Games: MinecraftEdu in Middle School.** Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=5&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=5&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 16 de setembro de 2015.

LUCAS, Diogo C. **Algoritmos Genéticos: Uma Introdução.** Disponível em < <http://www.inf.ufrgs.br/~alvares/INF01048IA/ApostilaAlgoritmosGeneticos.pdf> > Acesso em 07 de outubro de 2014.

LUGER, George F. **Inteligência Artificial. Estruturas e Estratégias para a Solução de Problemas Complexos.** 4ª ed. Porto Alegre: Bookmann, 2004.

MACHADO L. S. et.al **Serious Games Based on Virtual Reality in Medical Education.** Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022011000200015&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000200015&lang=pt) > Acesso em 15 de Julho de 2015.

MONICA G. D. **Instrução Programada.** Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901977000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901977000300012&script=sci_arttext) > Acesso em 06 de Abril de 2015.

MORATORI P. B. **Por que Utilizar Jogos Educativos no Processo de Ensino e Aprendizagem?** Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/14405/8310> > Acesso em 12 de Abril de 2015.

NORVIG, P. RUSSEL, S. **Artificial Intelligence: A Modern Approach.** Upper Saddle River, NJ, EUA: Prentice Hall, 1995.

ORSO, Darci. **Brincando, Brincando Se Aprende.** Novo Hamburgo: Feevale, 1999.

PETERNELLI, Luiz A. **Intervalos de Confiança.** Disponível em < <http://www.dpi.ufr.br/~peterneli/inf162.www.16032004/materiais/CAPITULO7.pdf> > Acesso em 24 de novembro de 2015.

PIAGET, J. **Comentários Sobre as Observações Críticas de Vygotsky.** Apêndice da edição italiana de: VYGOTSKY, L.S. Pensiero e Linguaggio. Firenze, Giunti, (Tradução de Agneta da Silva Ggiusta –

Universidade Federal de Minas Gerais), 1966-1989.

REIS, Marcelo Menezes. **Testes De Diferenças Entre Médias**. Disponível em < <http://www.inf.ufsc.br/~marcelo/testes2.html> > Acesso em 24 de novembro de 2015.

RUTHERFORD, Malcolm. **The Use of Computer Games in Education: A Critique**. Disponível em < <http://goo.gl/mqMiTV> > Acesso em 04 de Julho de 2015.

SHIMODA A. et.al **The Web of Inquiry: Computer Support for Playing Epistemic Games**. Disponível em: < <http://www.ijiet.org/show-75-858-1.html> > Acesso em 19 de Setembro de 2015.

SILVEIRA, S. R.; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos Computadorizados Utilizando a Abordagem de Algoritmos Genéticos**. In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 1998, Brasília Actas... Brasília: Universidade de Brasília. 1998.

SOLDATI, Fabiano; HORTA, Deborah Alves; JUNIOR, Nilton Freitas. **Utilização de Algoritmos Genéticos na Movimentação Autônoma de Agentes em Jogos Eletrônicos**.

TAROUCO, Liane Margarida; ROLAND, Letícia Coelho; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso. **Jogos Educacionais**. Disponível em < <http://goo.gl/BxGDav> > Acesso em 12 de Abril de 2015.

TSAI M. H. et.al **Game Based education for Disaster Prevention**. Disponível em: < <http://link-springer-com.ez92.periodicos.capes.gov.br/content/pdf/10.1007%2Fs00146-014-0562-7.pdf> > Acesso dia 17 de Setembro de 2015.

TUEZUEN, H. et.al **The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=7&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=7&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 14 de Julho de 2015.

VALENTE J. A. **Diferentes usos do Computador na Educação**. Disponível em < <http://ffalm.br/gied/site/artigos/diferentesusoscomputador.pdf> > Acesso em 06 de Abril de 2015.

VARGAS S. S. et.al **The effectiveness of adaptive difficulty adjustments on students' motivation and learning in an educational computer game**. Disponível em: < <http://www.sciencedirect-com.ez92.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0360131513001711/pdff?md5=20820c544841869cae0e1446a8574977&pid=1-s2.0-S0360131513001711-main.pdf> > Acesso em 4 de Agosto de 2015.

VIRVOU, M. Katsionis, G. Manos, **Combining software games with education: Evaluation of its educational effectiveness**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=19&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=19&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 04 de Julho de 2015.

VIRVOU, M. Katsionis, G. Manos, **In the usability and likeability of virtual reality games for education: The case of VR-ENGAGE**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=14&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=14&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 05 de Julho de 2015.

WARBURTON, S. **Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 05 de Julho de 2015.

WRZESIEN, M. et.al **Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior Project**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=9](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=9) >

&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1 > Acesso em 14 de Julho de 2015.

Wu, KC et.al **Treatment of an Anonymous Recipient: Solid-Waste Management Simulation Game**. Disponível em: < [https://apps.webofknowledge.com/full\\_record.do?product=UA&search\\_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1](https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=1BgSZkOX4H9ZfKsSi1n&page=1&doc=1) > Acesso em 18 de Setembro de 2015.

ZUBEN, Fernando J. Von. **Computação Evolutiva: Uma Abordagem Pragmática**, DCA/FEEC/Unicamp, 2002.

## AS TIC E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DIGITAL DOS ESTUDANTES DA EJA

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 10/01/2020*

### **Rose Santos de Jesus Pereira**

Coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA; Mestranda do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: 0000-0003-0249-0616

**RESUMO:** O presente artigo aponta a temática As TIC e os Desafios da Gestão Escolar para a Inclusão Digital dos Estudantes da EJA. Possibilita análises e reflexões referentes aos desafios da Gestão Escolar para incluir os estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA nas Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis na sociedade contemporânea e tem a finalidade de verificar o problema: Qual a relevância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para o desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas da Rede Municipal de Salvador? Em atendimento à proposta de trabalho, o objetivo consistiu em investigar os desafios da Gestão Escolar no processo de inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA para

utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. A abordagem metodológica empregada foi a da investigação qualitativa. O referencial teórico utilizado para dialogar e dar fundamentação ao estudo foi, dentre outros, Bielschowsky (2009), Libâneo (1994) e Franco (2003). Os apanhados desse estudo apontam a necessidade de a escola preparar os estudantes para atuarem na sociedade de forma efetiva, apropriando-se dos saberes inerentes às TIC, com vistas a utilizar as tecnologias existentes no cotidiano e no Mundo do Trabalho a fim de que superem suas dificuldades e possam se inserir de forma produtiva no contexto social onde vivem.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA, Gestão Escolar, TIC, Abordagem qualitativa, Desafios.

### ICT AND THE CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT FOR THE DIGITAL INCLUSION OF EJA STUDENTS

**ABSTRACT:** This article focuses on ICT and the Challenges of School Management for the Digital Inclusion of EJA Students. It allows analyzes and reflections regarding the challenges of School Management to include students of Youth and Adult Education - EJA in Information and Communication Technologies

available in contemporary society and aims to verify the problem: What is the relevance of the use of Information Technologies and Communication - ICT for the performance of students of Youth and Adult Education - EJA, of the schools of Salvador Municipal Network? In compliance with the work proposal, the objective was to investigate the challenges of School Management in the process of inclusion of students of Youth and Adult Education - EJA for use of Information and Communication Technologies - ICT. The methodological approach employed was that of qualitative research. The theoretical framework used to dialogue and substantiate the study was, among others, Bielschowsky (2009), Libiliar (1994) and Franco (2003). The participants of this study point to the need for the school to prepare students to act effectively in society, appropriating the knowledge inherent to ICT, with a view to using existing technologies in everyday life and in the world of work in order to overcome their needs. difficulties and can insert themselves productively in the social context where they live.

**KEYWORDS:** EJA, School Management, ICT, Qualitative Approach, Challenges.

Este estudo pretende promover reflexões acerca dos desafios da Gestão Escolar para incluir os estudantes da EJA nas Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis na sociedade contemporânea e que permeiam as relações de trabalho nas quais esses sujeitos estão inseridos. A relevância desse trabalho, perpassa pela importância da universalização e democratização do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, favorecendo a inclusão digital dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA com vistas a diminuição do fosso social no qual se inserem.

Neste sentido, delimitamos como problema, objeto de investigação deste estudo, o seguinte questionamento: Qual a relevância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para o desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas da Rede Municipal de Salvador? Para responder a esse questionamento buscamos, através da pesquisa, ter como objetivo geral: investigar os desafios da Gestão Escolar no processo de inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA para utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

Assim também os objetivos específicos: identificar os desafios vivenciados pela Gestão Escolar no contexto da EJA para a implementação e uso das TIC; discutir sobre os impactos da inclusão digital na vida produtiva dos estudantes da EJA e inclusão no Mundo do Trabalho.

A abordagem utilizada foi a da investigação qualitativa, que busca a consecução de dados descritivos e tem como objeto de pesquisa o próprio ser humano. Trata-se de um processo de compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade, observando o que defende Minayo (1996, p. 20-21) quando afirma 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”. Neste processo, o pesquisador realiza estudos, descreve os fatos encontrados e consolida a sua investigação.

Por isso, adotamos o dispositivo estratégico da pesquisa bibliográfica para fortalecer o caminho metodológico da investigação, pois, assim, procuraremos responder ao problema e aos objetivos da pesquisa. Além do mais, segundo Gil (2010), a investigação bibliográfica possibilita ao pesquisador aprofundar a sua compreensão reflexiva sobre o objeto analisado, com a ampliação dos resultados encontrados.

Partimos para o estudo das principais obras que falam da gestão escolar frente ao uso das TIC, a exemplo de Bielschowsky (2009), Libâneo (1994) e Franco (2003). São referenciais teóricos que abordam a presente temática, os quais estão disponíveis em meios escritos e eletrônicos, a saber: livros, artigos, publicações periódicas, websites, dentre outros.

Iniciamos a nossa discussão teórica destacando que a sociedade caminha para uma nova era frente às relações entre os seres humanos, às inovações tecnológicas e o Mundo do Trabalho. Para tanto, vislumbra possibilidades de ser mais assertiva quanto aos aspectos que dizem respeito ao homem e suas relações com o outro, consigo mesmo, com a produção científica e tecnológica, com a produtividade e competitividade, dentre outros aspectos.

Entretanto, os entraves que permeiam essas relações apresentam-se de forma contundente, transformando-se em verdadeiras barreiras para a socialização das informações de forma igualitária, isso se torna mais evidente quando usamos como recorte os sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos - EJA, os quais, historicamente, engrossam a estatística dos excluídos e marginalizados em muitos aspectos.

Segundo Libâneo (1994), a incumbência dos povos, ao longo dos tempos, é dar conta de favorecer a aquisição de saberes e o desenvolvimento integral dos indivíduos que os compõem, apoiando-os no seu próprio desenvolvimento, instrumentalizando-os para que sejam protagonistas de suas próprias vidas, transformando-as assim como o meio no qual estão inseridos. Segundo o referido autor, não há possibilidade de existirem agrupamentos sociais se a educação não permear essa relação, assim também, o contrário é verdadeiro e isso traduz a referida prática como: “Um processo responsável por prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades gerais da coletividade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

O exposto não se opera instantaneamente, mas se constrói ao longo de um

processo histórico-social e antropológico, que requer a ação direta dos gestores escolares, dos educadores, do Estado, da sociedade civil e dos estudantes que se motivam para esse fim. Pode até parecer algo fácil de se realizar à primeira vista, entretanto, requer uma gestão escolar democrática e participativa que envolva os “*stakeholders*” na tomada de decisões, com vistas a promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e garantir a democratização do ensino.

Requer também desejo do professor em fazer a diferença, intenção do estudante em emancipar-se e desenvolver-se, vontade política por parte dos governantes, dentre outros aspectos que influenciam direta ou indiretamente nesse contexto. Logo, acreditamos que pode ser factível quando todos os partícipes desse processo se dispuserem a fazer acontecer, empreendendo esforços para a referida ação.

Segundo Paulo Freire (2016), é condição inequívoca realizar uma reflexão crítica sobre o trabalho que se realiza na condição de educador. Afirma, de forma categórica, que a responsabilidade ética precisa estar presente na prática e discurso desse profissional, que não deve, sob hipótese alguma, estar dissociada de suas ações enquanto docentes, independentemente do segmento educacional que venha a escolher para trabalhar, nem tampouco desse ser que se faz humano, o qual precisa, cotidianamente, cuidar de seus pares, afim de que ninguém seja vituperado, nem alheado em seus direitos na condição de humanos, bem como dos direitos inalienáveis do acesso ao saber, incluindo-se, nesse contexto, os saberes inerentes às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, que estão intrinsecamente ligadas ao modo de vida e produção do mundo moderno e globalizado.

A assertiva acima considera que a ética perpassa também pela responsabilidade que se tem com a verdade, pela busca incessante de atualizações profissionais e do conhecimento relativo às inovações tecnológicas, bem como pelas mudanças que ocorrem no contexto mundial que influenciam diretamente no trabalho docente.

Um profissional que se pretende ético precisa se atualizar, verificar quais as inovações dentro de seu campo de trabalho são operadas no dias atuais, a fim de se manter reciclado/capacitado para atuar em sua profissão, inclusive nas questões que envolvem as TIC, haja vista que, se ele mesmo enquanto educador não se apropria desses conhecimentos, como poderá contribuir para que seus estudantes possam se apropriar deles, preparando-se e inserindo-se eficiente e eficazmente no mundo do trabalho? Inclusive apropriando-se dos mecanismos tecnológicos disponíveis e necessários à dinâmica do mundo moderno. Então,

Com os olhos para esta realidade, aponta-se a importância de projetos de alfabetização de adultos que incorporem o uso das TIC com o objetivo de permitir que estes superem o grau de exclusão no qual se encontram. Embora o uso do recurso tecnológico se configure em um grande desafio para estes adultos, o acesso às TIC permite a estas pessoas se integrarem ao movimento da atualidade e desenvolverem competências para a utilização da leitura e escrita para atuar no

As sociedades, ao longo do tempo, buscam formas de transmitir os saberes desenvolvidos e acumulados pela humanidade, os modos de construção desses saberes perpassam pelas concepções ideológicas e culturais de cada povo. Os indivíduos, no mundo inteiro, transformam-se dialeticamente consoante as mudanças da própria sociedade, as quais se ramificam na Contemporaneidade apoiadas pelas Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC. Essas tecnologias favorecem uma maior fluidez e agilidade na disseminação dos referidos saberes, favorecendo sua construção e socialização de maneira mais competente.

Nesse contexto, a práxis pedagógica dos educadores deve atentar para a percepção da pluralidade cultural e socioeconômica dos estudantes, assim como deve considerar a trajetória e os anseios desses sujeitos. Contribuir para o desenvolvimento integral dos referidos é extremamente necessário, a fim de que seja oportunizada a condição de se constituírem como agentes atuantes nos espaços de construção dos saberes, bem como na vida produtiva. Franco (2003), dialoga sobre a importância de Paulo Freire e suas contribuições para a EJA, observa a necessidade de se refletir quanto ao uso da tecnologia sob a ótica da pedagogia libertária, considerando que:

Adotar as ideias de Paulo Freire para a alfabetização e inclusão digital significa reinventá-lo em um novo contexto cujas condições históricas, socioculturais, políticas e econômicas são diferentes do momento em que Freire elaborou sua teoria, implicando em uma atualização metodológica na qual prevaleça a essência do significado de suas ideias. (ALMEIDA, 2003 apud FRANCO, 2003, p. 220).

Diante do exposto, fundamentamos a necessidade de se buscar mecanismos que favoreçam a universalização e democratização das TIC para todos os estudantes, incluindo os sujeitos da EJA, com vistas a promover a diminuição das desigualdades e da exclusão social. Por isso, consideramos a importância de uma gestão que esteja atenta para esses entraves e atue de forma a conscientizar quanto ao melhor uso do parque tecnológico disponível em suas unidades escolares.

Isso se constitui em um desafio de grande magnitude e que precisa ser vencido pela equipe gestora por meio de, manutenção periódica dos laboratórios de informática, formação continuada dos professores e conscientização dos mesmos quanto a relevância da utilização da tecnologia em favor da educação, oportunizando com que os estudantes não sejam meros receptores de conhecimentos, mas sim, protagonistas da sua aprendizagem “aprendendo a aprender”, utilizando, inclusive, a tecnologia como ferramenta para o seu autodesenvolvimento.

Nessa perspectiva, compreendemos que o uso das TIC apresenta grande potencial para promover avanços significativos no desempenho escolar dos estudantes da EJA, bem como abre espaços para a sua inserção na vida produtiva



de maneira mais eficiente contribuindo para o empoderamento dos recursos tecnológicos disponíveis e sua utilização no contexto onde se inserem.

Tudo isso porque em relação ao avanço da tecnologia podemos inferir que, além dos analfabetos funcionais existentes na EJA, encontramos também os analfabetos digitais, haja vista que o investimento nesse segmento da educação permanece ainda insipiente e, portanto, não operando mudanças/transformações necessárias e aneladas nas vidas dos estudantes, que são os sujeitos dessa proposta de trabalho.

Além do mais, destacamos que historicamente, a EJA encontra-se no lugar da falta de atenção em vários âmbitos, há uma escassez de recursos, vontade política e compromisso a fim de que dê saltos qualitativos no que tange ao desenvolvimento de seus estudantes. No intuito de favorecer o avanço e a resolução dos problemas históricos da EJA, urge a necessidade de se estabelecer, efetivamente, uma gestão democrática, participativa e atuante que se mova na direção de resolver as mazelas enraizadas nesse segmento de educação.

Muitos são os entraves enfrentados pelos estudantes para poder frequentar uma sala de aula; as barreiras do preconceito, as dificuldades para ampliar os estudos e o tempo dedicado para a sua auto formação. Em que pese o pouco tempo dedicado à sua produção intelectual, devido à inserção na vida produtiva e não poucas vezes, com extenuadas horas de trabalho, esta é de sua importância para o seu próprio sustendo, constituindo-se, nesse sentido, em fator interveniente, entretanto, extremamente necessário à sua manutenção e realização pessoal, enquanto cidadão e ser humano produtivo.

Não existe neutralidade no processo educativo, pois está impregnado de juízos de valor, de questões filosóficas, éticas e políticas que permeiam a práxis docente, assim como, dos objetivos ideológicos - conteúdo subjetivo - que se pretende alcançar. A intencionalidade da educação pode vir a favorecer a manutenção do status quo, dos sujeitos da EJA, promovendo a hegemonia de classes e mantendo-os na condição de subservientes, expondo-os ao vitupério ao qual sempre foram submetidos, assim como, operar no sentido contrário.

Esses personagens são, historicamente, os excluídos sociais, haja vista a sua condição socioeconômica e de falta de oportunidades, quer seja pela forma como a escola trata as aprendizagens e dialoga com os estudantes ou por tantas outras circunstâncias que, ao final, acabam por provocar o fracasso escolar.

Na contramão do exposto acima e coadjuvando para orquestrar uma educação de mais qualidade, assim como o fortalecimento da identidade e sentimento de pertença dos estudantes da EJA, ratificamos o importante papel de uma formação integral que envolva o uso eficiente das TIC favorecendo uma atuação mais competente, assertiva e consciente nos espaços produtivos, constituindo-se em condição relevante para a construção dos saberes que saltam para a vida,

e para a constituição de uma sociedade mais sólida e igualitária. Nesse sentido a intencionalidade da educação passa a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, bem como a preparação dos educandos para esse fim.

É fundamental para os educadores o entendimento quanto à importância de educar para a “libertação”, compreendendo que somente dessa forma poderemos contribuir efetivamente para a formação integral do indivíduo. Como observou Arruda (2003, p.15):

Chamemos as educadoras e educadores do Brasil e do mundo, que trabalham pela construção de uma educação libertadora, voltada para o empoderamento das suas educandas e educandos para que se tornem sujeitos do seu próprio desenvolvimento e da educação individual e coletiva de si próprios e da sociedade.

Nesse contexto, a formação holística do ser humano que está intimamente relacionada com os aspectos do saber ser, saber fazer, saber conhecer é levada em consideração, na promoção do desenvolvimento intelectual dos indivíduos, oportunizando a construção e reconstrução de saberes significativos e a preparação para atuar no Mundo do Trabalho, segundo Lévy:

O trabalhador contemporâneo tende a vender não mais a sua força de trabalho, mas sua competência, ou melhor, uma capacidade continuamente alimentada e melhorada de aprender e inovar, que pode se atualizar de maneira imprevisível em contextos variáveis. À força de trabalho do assalariado clássico, um potencial, sucede por tanto uma competência, um saber-ser, ou mesmo um saber-devir, que tem a ver com o virtual. (2003, p. 60).

A escola, como qualquer outra instituição, exige esforços convergentes de grupos de pessoas, a fim de que haja eficiência no alcance de seus objetivos. Para que isso ocorra, uma gestão que se pretende democrática e participativa precisa envolver a todos na tomada de decisões quanto aos rumos da escola, na escolha das melhores práticas pedagógicas, na organização de uma proposta política e pedagógica que tenha em seu bojo um referencial teórico que atenda às reais necessidades da comunidade escolar à quem está a serviço.

Uma gestão que qualifique suas práticas docentes a fim de forjar nos indivíduos a capacidade de, à luz dos saberes construídos, transformar a formatação da sociedade moderna, trabalhando para que seja mais igualitária e justa, haja vista que: “O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização dos saberes” (FRANCISCO, 2006, p.36).

Segundo Marta Kohl (1995), baseado nos estudos sobre Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo acontece como resultado de um processo sócio histórico em que o papel da linguagem e da aprendizagem se constituem fundamentalmente para a sua ocorrência. A relação dos indivíduos com o mundo é uma relação mediada por instrumentos e signos, mas também ocorrem as relações

diretas, ou seja, mediadas por experiências anteriores as quais favorecem a tomada ou não de uma decisão.

Para Ausubel (1982), a aprendizagem significativa, diferentemente da mecânica ou repetitiva, oportuniza ao estudante perceber a vinculação com sua realidade e seus conhecimentos prévios, tendo significância para sua vida. Há a preocupação de relacionar o conteúdo com aspectos inerentes às suas experiências de forma democrática, enriquecendo sua estrutura cognitiva, promovendo um efetivo aprendizado que servirá de suporte para aquisição de novos saberes, haja vista que não é esquecido facilmente, inclusive dará suporte a um novo olhar sobre esse conhecimento facilitando outras aprendizagens.

Nesse sentido, torna-se significativo para os estudantes a aquisição de saberes tecnológicos que tenham a ver com sua vida cotidiana tanto nos espaços produtivos, quanto nas diversas situações da vida e isso facilita o processo de ensino e aprendizagem.

As possibilidades de avanços e construção dos novos saberes utilizando computadores ou outros recursos tecnológicos por parte dos estudantes é evidenciada na demonstração de suas aprendizagens. O ambiente virtual, quando bem utilizado, é prazeroso e lúdico, mexe com a imaginação e a criatividade dos que participam dele, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao seu pleno desenvolvimento, além de favorecer a ampliação da visão de mundo e a universalização das informações que veiculam pelos diferentes meios.

Nesse sentido: “O computador, então, não é apenas uma ferramenta a mais para a produção de textos, sons e imagens, é antes de mais nada um operador de virtualização da informação” (LÉVY 2003, p. 55).

As pessoas, em seu cotidiano, experienciam situações práticas que envolvem o uso das TIC. Muitas são as situações da vida atual em que se precisa valer dos conhecimentos tecnológicos na resolução de problemas e dar encaminhamentos diversos que são intrínsecos à vida moderna a exemplo da utilização dos caixas eletrônicos, celulares, computadores, canais de autoatendimento, dentre outros. Essa linguagem digital que permeia a modernidade e suas relações, por vezes constituem-se em entraves para os que não dominam essa tecnologia, a exemplo os estudantes da EJA.

Nesse sentido, como resultado desta investigação, destacamos a necessidade de a escola se organizar para preparar seus estudantes a atuarem na sociedade, apropriando-se desses saberes; inserir o aluno no Mundo do Trabalho de forma produtiva, haja vista esse contexto de sociedade moderna e tecnológica, a fim de que não fiquem à margem nem tampouco se sentindo inferiorizados por não deterem esse conhecimento de extrema relevância.

É fundamental para elevar a autoestima e favorecer o sentimento de “pertença”

no contexto em que se insere. Segundo Franco: “A atividade intelectual é cada vez mais necessária e a inclusão digital configura-se, cada vez mais, como uma exigência ética diante das demandas do cotidiano e do Mundo do Trabalho” (FRANCO 2003, p. 219).

Concluimos com o estudo da problemática e de seus objetivos, colocando a necessidade de que seja priorizado uma educação libertária, com o uso das TIC, para conduzir a construção do saber por parte dos estudantes, que os instigue a superar os desafios impostos pela sociedade globalizada e tecnológica.

Uma educação que contribua com a formação dos indivíduos, tornando-os atuantes na sociedade do conhecimento, que os prepare para repelirem posições acomodadas, que aceitam responsabilidades e valorizem a sua formação profissional, e que, além disso, sejam capazes de indagar, investigar num ambiente recheado de tecnologias, que favoreçam a disseminação do respeito e da liberdade.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o Infra-humano** - A formação do ser humano integral: Homo evolutivo, práxis e economia solidária. Editora Vozes, 2ª edição, 2004.

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

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tecnologia da Informação e Comunicação das Escolas Públicas Brasileiras: o programa proinfo integrado. **Revista e-Curriculum**, vol. 5, núm. 1, dezembro, 2009, pp. 1-35 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: Org. Aida Maria Monteiro Silva [et al.]. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social, p. 27-49. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: 11º ENDIPE, 2006.

FRANCO, Mônica Gardelli. **Inclusão Digital: Uma Proposta na Alfabetização de Jovens e Adultos**. IX Workshop de Informática na Escola – WIE – 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 54ª ed. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygostky Aprendizado e Desenvolvimento**: Um Processo Sócio-Histórico: SP; Scipione, 1995;

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. S. Paulo: Ed. 34, 2ª ed. 2003.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** Trad. Paulo Neves. S. Paulo: Ed. 34, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. S. Paulo: Cortez, Coleção magistério 2º grau. Série Formação do

Professor, 12<sup>a</sup> ed. 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HICITEC - ABRASCO, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

## ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Data de aceite: 27/03/2020*

### **Valdiceia Moreira Ribeiro**

Mestranda em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

### **Heloisa Salles Gentil**

Doutora em Educação - Prof<sup>o</sup> do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

### **Geovana Salustiano Couto**

Mestranda em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso

## INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil expandiu significativamente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN) 9.394/96 e nas universidades federais ocorreu principalmente com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado em 2007, pois no ano de 1997 existiam apenas 900 Instituições de Ensino Superior (IES) no país conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com relação às IES privadas a expansão é muito

mais impactante, visto que o número de IES em 2017 aumentou cerca de 212,33% com relação ao ano de 1997.

Para possibilitar o acesso das pessoas menos favorecidas à educação superior, algumas ações de democratização do acesso foram implementadas nas IES públicas. E nas IES privadas através do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos para pessoas de baixa renda.

Considerando o contexto descrito, foi definido como objetivo deste trabalho levantar alguns dados e conceitos relativos à expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil, que possam subsidiar a problematização da relação entre ensino médio e educação superior. Neste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e nos pautamos em autores com reconhecida contribuição à temática em foco, tais como: Dias Sobrinho (2011), Mancebo (2013), Ristoff (2008), Silva e Silva (2013), e dados do (INEP).

## ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação Superior no Brasil passou por um período de grandes transformações, com grande expansão das matrículas, diversificação da oferta e abertura de novas modalidades de cursos sequenciais e a distância desde a promulgação da LDBEN/96. Em parte, essa mudança se deu pela demanda advinda do aumento do número de concluintes do ensino médio e especialmente pelo impulso dado pelas políticas implementadas no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como por exemplo o REUNI e o Programa Universidade para Todos (ProUni)

Esse processo de democratização do acesso, aumentou o número de instituições, campus, modalidades de ensino e conseqüentemente mais pessoas tiveram acesso a este nível de ensino. Ristoff (2008) acrescenta outras ações referentes à democratização, tais como: aumento do número de campi dos Institutos Federais (IFs), expansão do ensino noturno público, criação da Universidade Aberta, expansão da educação a distância, entre outros.

No entanto, Dias Sobrinho (2011) enfatiza que, além de criar condições para que as pessoas consigam ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES), também é importante que as mesmas tenham condições de permanecer e concluir seus estudos.

[...] é também necessário esclarecer que a democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem os seus estudos. (Dias Sobrinho, 2011, p. 122).

Dados do INEP apontam que em 1997, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), havia 900 IES. Já em 2017 esse número aumentou para 2.448 instituições, distribuídas da seguinte maneira, conforme quadro abaixo:

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1997	56	74	81	689	900
2017	109	124	63	2.152	2.448

Quadro 1 - Número de IES no Brasil por esfera administrativa

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP, 2019.

Em todas as esferas houve um crescimento na quantidade de IES espalhadas

nas diversas regiões do Brasil, principalmente as privadas, somente houve uma redução na quantidade de IES municipais, em torno de 22,22%. Nas IES Federais tivemos um aumento de em torno de 94,64%. Nas IES Estaduais o aumento foi de aproximadamente 67,57%. Já nas IES privadas o aumento foi de 212,33% aproximadamente. No geral, tivemos um aumento de 172% de IES no Brasil em 20 anos, do ano de 1997 para o ano de 2017.

Quanto ao número de matrículas, no ano de 1997 eram 1.945.615 estudantes e em 2017 esse número aumentou para 8.286.663 estudantes matriculados em cursos superiores no Brasil. No quadro 2 demonstramos as matrículas nas IES, distribuídas da seguinte forma:

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
1997	395.833	253.678	109.671	1.186.433	1.945.615
2017	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307	8.286.663

Quadro 2 - Número de matrículas dos estudantes nas IES no Brasil por esfera administrativa

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP, 2019.

Como aumentou o número de IES no Brasil do ano de 1997 para 2017, conseqüentemente o número de matrículas também aumentou. Nas IES Federais o aumento foi acerca de 230,025%, e nas IES Estaduais o aumento foi cerca de 153,023%. Conforme quadro 1, o número de IES aumentou nas esferas Federal e Estadual e também nessas IES aumentaram o número de campus, cursos e vagas, possibilitando que muito mais estudantes tenham acesso a curso de nível superior. Nas IES Estaduais o aumento foi cerca de 153,023%. Quanto as IES Municipais a redução foi em torno de 11,425%. Os números mais expressivos com relação ao aumento nas matrículas são das IES privadas, chegando a aproximadamente 426,056%.

Já no ensino médio, em 1997 havia 6.405.057 estudantes matriculados no Brasil, sendo que deste total 1.583.601 estavam matriculados nas séries finais desta etapa do ensino, segundo dados do INEP. Porém o total de vagas disponíveis para ingresso na Educação Superior no ano de 1998 foi de apenas 776.031, ou seja, não havia vagas suficientes para que os concluintes do ensino médio em 1997 ingressassem imediatamente na Educação Superior. Todavia essa situação foi sendo modificada, graças às políticas de democratização do acesso à Educação Superior que ampliou a oferta de vagas.

Entretanto isso não significa que ao terminar o ensino médio o estudante já ingressa em uma IES, pois um dos fatores que impede a continuidade nos estudos é o fato de que a maior parte dessas vagas encontra-se nas IES privadas e nem todos



tem condições financeiras de pagar os estudos nessas instituições. E atualmente não só os formados em cada ano tentam o ingresso, mas também outras pessoas que só agora consideram ter uma chance.

Ao concluir o ensino médio o estudante precisa ser aprovado nos exames de seleção para ingressar em uma IES, seja o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibular.

O ENEM, além de ser o exame de acesso à educação superior, também é um meio para que os estudantes consigam bolsas de estudos para IES privadas. Em 13 de janeiro de 2005, através da Lei 11.096 foi instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni) com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50%) em cursos de graduação e sequências de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. SILVA e SILVA (2013) reafirmam o ProUni como um programa de democratização do acesso à educação superior, pois o mesmo atende à expectativa de estudantes das camadas populares. As autoras ainda ressaltam que estudantes que conseguem bolsas integrais são favorecidos pela possibilidade de permanência na educação superior, porém aqueles que conseguem as bolsas parciais podem desistir do curso, visto que deverão pagar a outra parte dos estudos. Nesse sentido, as autoras tecem a seguinte crítica: “ainda que o ProUni atenda à expectativa de estudantes das camadas populares, desejosos do ingresso na educação superior, o que, em si, comporta méritos, há o desafio de evidenciar o modelo de política pública e de formação a ele subjacente”.

Através do ProUni, milhares de estudantes brasileiros passaram a ter acesso à educação superior no Brasil. Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que no ano de 2017, no primeiro semestre, foi um total de 214.110 bolsas concedidas através do ProUni no Brasil, sendo 103.719 integrais e 110.391 parciais.

MANCEBO (2013) afirma que há uma expansão da educação superior no país, compreendendo um crescimento das IES privadas, iniciativas públicas, em especial do governo federal, através da expansão de vagas e instituições com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este programa foi instituído durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva através do decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, com o intuito de aumentar as vagas na educação superior pública, e tem por objetivo dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência dos estudantes na Educação Superior. Essa foi uma das políticas implementadas para democratizar o acesso à educação superior. Algumas ações implantadas no REUNI foram: aumentar o número de estudantes; atingir a relação de 18 estudantes por professor; diversificar as modalidades dos cursos (ensino à distância e criação dos cursos de curta duração); elevar a taxa de conclusão nos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as

instituições de ensino (públicas e/ou privadas). (MANCEBO, 2013).

Porém democratizar o acesso não compreende somente aumentar o número de IES e conceder bolsas de estudos em IES privadas. Conforme afirma Ristoff (2008, p.45), é “criar oportunidades para que milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tenham acesso à Educação Superior”. Nesse sentido, democratizar o acesso é fazer com que todos tenham o mesmo direito de cursar o nível superior, inclusive as pessoas de baixa renda que estudam toda a educação básica em escolas públicas.

Em 29 de agosto de 2012 foi promulgada a Lei 12.711/12 (Lei de cotas) que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico e de nível médio. Instituída como política de ingresso, reservando 50% das vagas das instituições federais de ensino superior para ampla concorrência e 50% distribuída para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar abaixo de 1,5 salários mínimos e a autoclassificação racial (pretos, pardos e indígenas). As universidades estaduais também aderiram a esse sistema de cotas, porém algumas já tinham no seu processo seletivo a reserva de vagas para estudantes cotistas, um exemplo é a Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, na qual desde 2005 o processo seletivo para ingresso contempla cotas. Atualmente, a Unemat possui uma política de cotas para os ingressantes, sendo destinadas 25% do total das vagas de cada curso para estudantes oriundos de escolas públicas e 25% para pretos, pardos e indígenas. Com isso democratiza o acesso, oportunizando que pessoas de diferentes raças, classes econômicas e sociais consigam estudar em uma universidade pública e de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de referenciais sobre a temática expansão e democratização do acesso à educação superior indica que muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas, ainda que já se possa destacar a expansão e democratização do acesso à educação superior como um conjunto de políticas que contribui para favorecer as camadas populares.

É possível afirmar, a partir dos autores estudados, que é relevante se pesquisar sobre a relação entre ensino médio e educação superior, não só quantitativamente, faz-se necessária uma abordagem mais ampla a respeito das políticas educacionais que visam a expansão e democratização do acesso à educação superior, bem como a contribuição delas para a permanência dos estudantes neste nível do ensino e ainda levar em consideração as políticas definidas para o ensino médio..

## REFERÊNCIAS

- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p.121-152.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 30 julho. 2019.
- MANCIBO, Deise. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: caminhos da pesquisa. In: JEZINE, Eneide; BITTAR, Mariluce (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDBEN – da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDBEN**. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.
- SILVA, M. G. M.; SILVA, M. P. R. PROUNI: A afirmação do programa e seus aspectos contraditórios. In: JEZINE, Eneide; BITTAR, Mariluce (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- MEC:[http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros\\_informativos/numero\\_bolsas\\_ofertadas\\_por\\_uf\\_primeiro\\_semestre\\_2017.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2017.pdf)

## AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 28/12/2019

### Francisco Antonio de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Mossoró – RN

<http://lattes.cnpq.br/9515862268691556>

### Marcelo Nunes Coelho

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Mossoró – RN

<http://lattes.cnpq.br/5140730573690828>

Artigo apresentado no VI CONEDU e publicado nos anais do evento.

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das contribuições e implicações das metodologias ativas no desenvolvimento da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa documental de 18 produções científicas de quatro periódicos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação e

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) os quais foram avaliados com *Qualis* A1, A2, B1 e B2, e também dos anais do Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia (SINECT) tendo como recorte temporal o período de 2013 a 2018, houve também uma categorização por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) no qual foram analisados os trabalhos para perceber aproximações das metodologias ativas com a interdisciplinaridade. Como resultados, podemos destacar que as metodologias ativas contribuem para criar condições que potencializam o desenvolvimento da interdisciplinaridade, pois proporcionam aos discentes situações que permitam a vivência e busca pela construção do conhecimento por meio do processo de diálogo, intelectualmente estruturado, entre os mesmos e entre as áreas do saber. No entanto, apesar de sua inegável importância, a interdisciplinaridade ainda é retórica e não acontece, efetivamente, como ação pedagógica e essa realidade precisa ser transformada e para isso é necessário que haja um aumento de pesquisas científicas que coloquem o desenvolvimento da interdisciplinaridade como o foco na educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias Ativas. Interdisciplinaridade. Ensino. Educação Básica.

## ACTIVE METHODOLOGIES AS STRATEGIES TO DEVELOP INTERDISCIPLINARITY IN HIGH SCHOOL

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the contributions and implications of active methodologies in the development of interdisciplinarity in the teaching and learning process. As a methodology, a documentary research of 18 scientific productions from four journals made available in the Portal of Journals of the Coordination and Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) which were evaluated with *Qualis* A1, A2, B1 and B2, as well as the annals were carried out. of the National Symposium on Science and Technology Teaching (SINECT) having as a time frame the period from 2013 to 2018, there was also a categorization through content analysis (BARDIN, 2011) in which the works were analyzed to perceive approximations of active methodologies with interdisciplinarity. As results, we can highlight that the active methodologies contribute to create conditions that enhance the development of interdisciplinarity, as they provide students with situations that allow the experience and search for the construction of knowledge through the process of dialogue, intellectually structured, between them and between them the areas of knowledge. However, despite its undeniable importance, interdisciplinarity is still rhetorical and does not actually happen as a pedagogical action and this reality needs to be transformed and for this to happen there is an increase in scientific research that places the development of interdisciplinarity as the focus in basic education.

**KEYWORDS:** Active Methodologies. Interdisciplinarity. Teaching. Basic Education.

### 1 | INTRODUÇÃO

O sistema educacional determina que cada disciplina deve ser marcada por uma base comum que visa justificar e lhe dar a devida importância no contexto escolar. No entanto, os tempos atuais exigem reformulações nessas bases, de forma que a prática docente seja inovadora e que o processo de ensino e de aprendizagem não seja somente estabelecido de forma tradicional, centrada no isolamento dos conhecimentos de cada disciplina, ou seja, de forma “bancária” (ALVARENGA et al., 2015).

Diante da preocupação com essa educação bancária e com avanços nas discussões no cenário educacional, revelou-se a limitação da disciplinarização do conhecimento (os fenômenos complexos do mundo natural, social e cultural são divididos em ramos chamados de disciplinas, sendo cada disciplina responsável por uma parcela do conhecimento naquele ramo e os fenômenos dessa parcela são analisados sem levar em conta suas interações com as demais parcelas de conhecimento do mesmo campo) e passa-se, então, a pensar em interdisciplinaridade (ALVARENGA et al., 2015).

É necessário compreender que a idéia de tratar os conhecimentos das disciplinas das diversas áreas do conhecimento de forma integrada não é novidade, pois os gregos já buscavam trabalhar com essa abordagem. Entretanto, o movimento da interdisciplinaridade no ensino dá início a sua trajetória na década de 60, principalmente na Europa, tendo como foco a França e a Itália, onde ocorreram reivindicações estudantis para que houvesse a melhoria da qualidade do ensino e para que esse fosse o mais próximo da realidade social, política e econômica dos discentes (FAZENDA, 1998).

Trazendo para o contexto educacional brasileiro atual e principalmente no Ensino Médio, ainda que a conceituação da interdisciplinaridade não seja clara, percebe-se que a gestão escolar e as políticas públicas educacionais sugerem que a prática docente deve ser guiada por essa abordagem. Como exemplos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio de 2000 (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca das contribuições e implicações das metodologias ativas no desenvolvimento da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Para essa reflexão foi realizada uma pesquisa documental de 18 produções científicas de quatro periódicos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com Qualis A1, A2, B1 e B2, e também dos anais do Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia (SINECT). Tendo como recorte temporal o ano de 2013 a 2018. E para análise dos trabalhos, houve também uma categorização por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para perceber aproximações das metodologias ativas com a interdisciplinaridade.

A escolha e justificativa desses trabalhos se dá mediante ter obtido um *corpus* de análise em um levantamento realizado para a construção de outra pesquisa e pela potencialidade desse *corpus* acerca das metodologias ativas e de pensar a interdisciplinaridade no ensino médio.

## 2 | TECENDO SABERES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Pensar no cotidiano da escola pública, e em específico o Ensino Médio, torna possível a formação em nossas mentes de uma gama de situações tidas como problemáticas ou impactantes. Destas, podemos destacar o trabalho com a interdisciplinaridade (ALVARENGA et al., 2015).

Percebemos que essas situações estão relacionadas com o fato da interdisciplinaridade ser entendida como uma abordagem filosófica, que apresenta

significados tanto de caráter científicos, culturais e também sociais, que visam no contexto atual, “socorrer” o processo de ensino e aprendizagem fornecendo-lhe uma nova face, pois visa proporcionar uma transformação nas práticas pedagógicas (ALVARENGA et al., 2015). Com o intuito de abordar a gênese da interdisciplinaridade, Alvarenga et al. (2015, p. 58) aborda que

[...] a interdisciplinaridade emerge nos anos 1960 como precursora não somente na crítica, mas sobretudo na busca de respostas aos limites do conhecimento disciplinar que sustenta o paradigma da ciência moderna, considerado por pensadores da educação e da ciência como simplificador, fragmentador e redutor do conhecimento. Em função de sua proposta, passa a configurar-se como um modo inovador na produção do conhecimento que não nega o disciplinar, mas o complementa e amplia – apresentando-se, nesse caso, como alternativo –, quando busca focar a questão da complexidade e dos desafios à religação dos saberes.

Sendo utilizado desde os anos 60 a partir de um movimento revolucionário de universitários, o termo interdisciplinaridade apresenta algumas variâncias que são os termos: “transdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade” dentre outros que vão se derivando quando as discussões vão se aprofundando. No entanto, é necessário entender que o termo interdisciplinaridade, mesmo como suas variâncias não apresenta uma única definição, mas é compreendido, independente disto, como uma possibilidade real de quebrar com a rigidez dos “compartimentos” em que se encontram separadas as disciplinas do currículo das escolas (ALVARENGA et al., 2015). Mesmo não apresentando uma única definição, Alvarenga et al. (2015, p. 59) salienta que

[...] a interdisciplinaridade passa a propor a conjunção como proposta de (re) rigação dos saberes. Nesse sentido, começa a negar o pressuposto básico do conhecimento disciplinar de que existe, segundo Khun (1978), um ‘vazio’ de realidade entre as fronteiras disciplinares.

Sendo assim, é preciso identificar alguns fatos que sustentam e apontam para a importância da interdisciplinaridade na atualidade e há que considerar que, embora a ideia de interdisciplinaridade não seja nova,

Nova é a sua proposta dada as suas relações estreitas com o modo de produzir conhecimento na ciência moderna ou clássica. Assim, ao propor-se a operar nas fronteiras disciplinares e na religação de saberes, a interdisciplinaridade aproxima-se dos desafios colocados a essa ciência, notadamente o de dar conta dos fenômenos complexos Klein (1996) citado por Alvarenga et al. (2015, p. 61).

Sem ter a pretensão de uma longa ou exígua discussão sobre o conceito do termo, a interdisciplinaridade que pode ser entendida aqui como uma perspectiva de trabalho pedagógico que visa promover o diálogo constante de saberes, no qual essa conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos, se dariam como o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo que possa fortalecer, qualificar e contextualizar o

processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino (FAZENDA, 1998).

Em relação aos níveis de ensino, é perceptível que nos documentos oficiais norteadores da educação básica, nos deparamos com a interdisciplinaridade sendo ainda, considerada como algo distante da realidade do cotidiano escolar, fazendo refletir se, de fato, será efetivamente trabalhada enquanto proposta pedagógica (FAZENDA, 1998).

Mediante essa consideração e realizando uma busca para contextualizar este aspecto, observa-se que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, o trabalho interdisciplinar consta como uma proposta de acabar com o ensino fragmentado, compartimentalizado e descontextualizado, sendo indicando o “[...] desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p. 17).

Partindo-se da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012, percebe-se que o currículo do Ensino Médio está organizado em áreas do conhecimento, sendo estabelecidas no Art. 8º “a saber: I - Linguagens; 2 II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas” (BRASIL, 2012). As referidas áreas são consideradas, também, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outro destaque que tem que ser feito Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) é o fato de a interdisciplinaridade ser um dos princípios pedagógicos que deve embasar o Ensino Médio; ficando claro em seu Art. 5º, que “O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: [...] VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 2012).

No entanto, na maioria das instituições de ensino esse trabalho interdisciplinar não acontece efetivamente e quando ocorre não é significativo, ou seja, o termo é mencionado mais que praticado; é escrito mais que utilizado na ação pedagógica que promova as aprendizagens necessárias ao ser humano de hoje. Está previsto e suposto nos documentos legais da educação básica, mas não no cotidiano da escola, no fazer pedagógico, e assim percebermos que é retórica e não prática (ALVARENGA et al., 2015; FAZENDA, 1998).

### **3 | METODOLOGIAS ATIVAS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO**

Pensar nos processos de ensino e de aprendizagem exige considerar todas as variáveis que estão no seu entorno, para que assim possamos, compreendendo



os agentes, as metodologias e tudo que concorre para construção do conhecimento de uma determinada área avaliar e discutir como estão sendo efetivados esses processos. Com essa preocupação em abordar essas variáveis, Coelho (2017, p. 178) enfatiza que

Ensinar é um processo por meio do qual o professor (profissional que ensina) executa práticas que tornam possível a comunicação eficaz entre o objeto da aprendizagem (o que se quer aprender) e o sujeito aprendiz. Para maior efetividade desses processos, o professor deve avaliar a melhor forma de fazer a mediação entre o cérebro do seu aluno e os desafios oriundos da área em estudo. É, pois, um processo que deve se basear na capacidade plástica do cérebro humano, buscando a construção e o reforço de sinapses visando à adequada aquisição, memorização, tratamento e processamento dos conhecimentos aos quais o aluno foi exposto.

Dessa forma, compreende-se que aprender é um ato voluntário do aprendiz. Pois, quando se aprende algo o cérebro deve reagir aos estímulos advindos do ambiente e reconfigurar-se ativando sinapses, tornando-as mais intensas, levando à configuração de circuitos mais eficazes para o processamento da informação recebida (COELHO, 2017).

Ainda Coelho (2017, p. 178-179) afirma que “[...] atenção e motivação do aprendiz exige esforço, responsabilidade, escolha e disciplina. Sem esses elementos, qualquer método, [...], se torna vazio. Neste ponto, exige-se que o professor atue, sobretudo, como um motivador”. Diante do exposto, compreende-se que “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18).

Em relação a compreensão das metodologias ativas, Coelho (2017, p. 179) faz a seguinte abordagem.

Os métodos ativos surgem como uma proposta de atitudes e procedimentos que devem ser levados a cabo com o intuito de que alunos e professores possam ter o máximo controle sobre seus processos de ensino-aprendizagem e um melhor aproveitamento destes. A prática baseada em métodos ativos tem em seus objetivos conduzir o aluno no caminho de construção do seu próprio conhecimento, tornando-o, por consequência, sujeito autônomo, crítico e reflexivo.

Entendemos assim que as metodologias ativas têm como ponto principal tornar o estudante o protagonista da construção do seu conhecimento, aprendendo no seu próprio ritmo e também com os outros. Percebemos que a nova ênfase dada ao processo de aprender a partir da ação das metodologias ativas proporciona uma nova reflexão nos papéis que os estudantes e professores desenvolvem no processo de ensino e de aprendizagem. Pois, o estudante é direcionado para o centro do processo educativo, aumentando sua responsabilidade em relação à sua formação. Já o professor fica encarregado de apresentar o mundo e, ao mesmo tempo, deixá-lo caminhar sozinho (MORAN, 2015).

Entretanto, ainda se percebe a existência de muitos equívocos quanto à compreensão e eficácia da aplicação das metodologias ativas, havendo muitas vezes divergências entre o que as práticas pedagógicas descrevem e a forma como elas realmente acontecem, fazendo-se, pois, necessárias, mais discussões e produções científicas acerca da importância das metodologias ativas para a construção do conhecimento autônoma do aluno no processo de ensino e de aprendizagem na educação básica e em específico no Ensino Médio (COELHO, 2018; MORAN, 2015).

#### 4 | METODOLOGIA

A pesquisa se ampara na abordagem qualitativa, segundo Callado e Lucio (2013, p. 376) essa pesquisa tem o intuito de “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”. Para esse trabalho, essa abordagem tem como intuito compreender quais as contribuições e implicações por meio da análise das produções científicas o desenvolvimento da interdisciplinaridade no Ensino Médio.

A coleta de dados se deu mediante um levantamento prévio realizado para outra pesquisa<sup>1</sup>, no qual estrutura o referido *corpus* de análise que é composto de 18 (dezoito) trabalhos de periódicos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também dos anais do VI Simpósio Nacional de Ensino de Ciência – SINETC.

Dentre os periódicos tivemos trabalhos da Revista Brasileira de Ensino de Física; Caderno Brasileiro de Ensino de Física; Revista Eletrônica Científica Ensino (RECEI) e; Revista Física na Escola, os quais foram avaliados com *Qualis* A1, A2, B1 e B2, respectivamente. E tendo como recorte temporal o período de 2013 a 2018.

Como método de análise qualitativa, foi realizada uma Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 41) essa análise pode ser entendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

#### 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta foram tabulados os dados e posteriormente elaborados quadros e gráficos no *Excel* para uma melhor exposição e discussão dos dados. Com base nos dados e para que haja uma visualização do quantitativo de trabalhos por ano, o

---

1. Trata-se de um “Estado da Arte” realizado para a disciplina de Pesquisa em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO.

gráfico 1 apresentação essa distribuição do ano de 2013 a 2018.

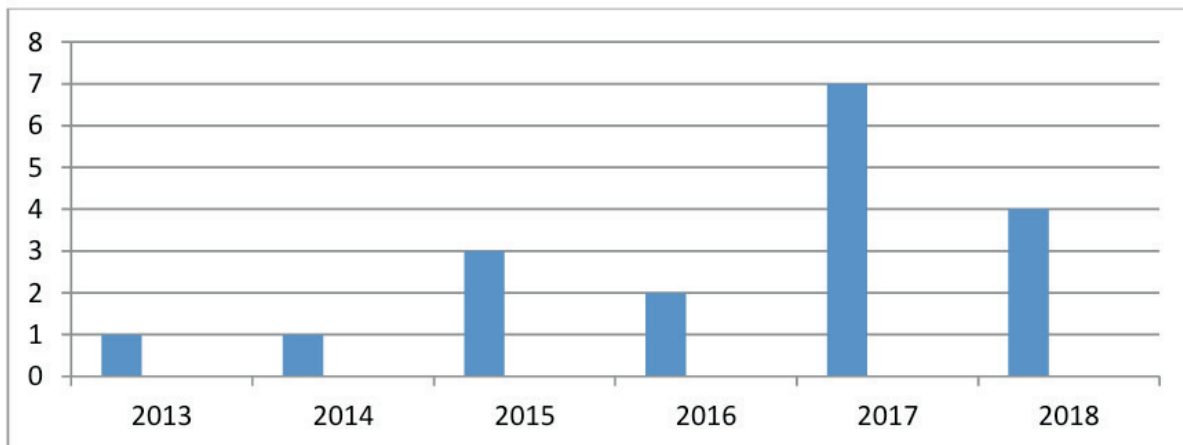


Gráfico 1: Quantitativo de Trabalhos (2013 – 2018)

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Percebe-se segundo o gráfico que houve um expressivo número de trabalhos ano de 2017 38,88 % que tratam de metodologias ativas. Já entre 2013 e 2014 teve 5,55%. Em 2015 teve 16,66%, 2016 11,11% e no ano de 2018 teve 22, 22%. Com esses dados, entendemos que desde 2013 a preocupação com as metodologias ativas é algo que vem sendo discutido e sendo necessário que haja mais produções científicas acerca das metodologias ativas.

Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foram pensadas após uma revisão de literatura em textos que tratam da interdisciplinaridade com enfoque na sala de aula (FAZENDA, 2008; CASTRO, MELO, 2015; JAPIASSU, 1994), foram determinadas algumas categorias (quadro 2) consideradas determinantes em uma proposta interdisciplinar, sendo elas: “Contextualização”, “Ser baseado nas experiências do aluno”, “Unidade Problematizadora”, “Atitude no relacionamento com o conhecimento”, “Projetos de interação das disciplinas”, “Interação dos prontos de vistas ou os discursos das varias disciplinas” e “Revisão de formas de aprender a realidade”.

A seguir, no quadro 1 será apresentada a análise realizada nos artigos selecionados tendo como intuito observar a presença das referidas categorias nos textos.

CATEGORIAS	TRABALHOS	FALAS DOS TRABALHOS
CONTEXTUALIZAÇÃO	Abordando os fenômenos de difração e interferência de ondas com o método da instrução pelos colegas (Peer-Instruction)	“[...] constituiu uma proposta que pode ser reproduzida em outros contextos de sala de aula”.
	Juntos num só ritmo: modificando a dinâmica das aulas de Física com uso articulando do Peer-Instruction e Just In Time	“A possibilidade do aluno ter contato com o conteúdo antes das aulas é um fator que auxilia na articulação mais adequada do conteúdo com o contexto do aluno, além de instigá-los na busca de informações que poderão vir a ser estruturadas em sala de aula.
SER BASEADO NAS EXPERIÊNCIAS DO ALUNO	Gamificação aplicada ao plano de aula: elementos para potencializar o ensino	“A abordagem aqui apresentada espera privilegiar uma visão do aluno sobre o seu passado e o seu futuro de aprendizado, identificando o quanto progrediu e pode progredir, indo muito além da “diversão” dos jogos e da preparação da escola”
ATITUDE NO RELACIONAMENTO COM O CONHECIMENTO	Uma comparação entre Team-Based Learning e Peer-Instruction em turmas de Física do Ensino Médio	“[...] é essencial para o bom desempenho da turma, que os alunos trabalhem em equipe”.
	A utilização do aplicativo Plickers como ferramenta na implementação da metodologia Peer-Instruction	“Notou-se que no decorrer das discussões os estudantes defendiam seus pontos de vista, mas se mostravam receptivos às idéias dos colegas, utilizando argumentos e promovendo um debate saudável”.
	Gamificação aplicada ao plano de aula: elementos para potencializar o ensino	“[...] o foco de nosso plano de aula gamificado é reforçar a sensação de progresso com o uso dos elementos de jogos, para que os alunos possam estudar, voluntariamente”.
	Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino aprendizagem de Física	“[...] Seus pontos fortes estão em considerar o conhecimento prévio do aluno, favorecer interações sociais voltadas para a construção do conhecimento e estabelecer as bases para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, começando pela criação de hábitos de estudos por parte dos alunos”.
	Unidades de Aprendizagem Ativa para Física – Motivação Acadêmica	“[...] tem sua importância no fato de que aponta caminhos para a elaboração de Unidades de Aprendizagem Ativas capazes de promover, além de uma aprendizagem mais significativa, um nível mais autônomo de motivação”.
	Uma proposta de UEPS utilizando o ciclismo para o ensino de tópicos de Mecânica	“É esperado que com esta sequência didática seja possível mensurar as relações dos alunos com os tópicos de mecânica apresentados no currículo”.
	Uma associação do método <i>Peer-Instruction</i> com circuitos elétricos em contextos de aprendizagem ativa	“[...] os alunos fossem capazes de analisar, de forma autônoma, o comportamento dos circuitos apresentados e de outros análogos”.
	Relato de experiência com os métodos Ensino sob Medida (Just –in Time Teaching) e Instrução pelos Colegas (Peer-Instruction) para o Ensino de Tópicos de Eletromagnetismo no nível médio.	“Pensar alternativas para <i>saber fazer</i> com que os alunos se envolvam no processo de ensino aprendizagem e <i>saber criar</i> um ambiente propício no qual os estudantes possam alcançar uma aprendizagem significativa dos conteúdos”.
	Peer-Instruction to address alternative conceptions in Einstein’s special relativity	“[...] traz uma aprendizagem de alto ganho, que abre um caminho para a inclusão do tema da relatividade especial de Einstein em currículos escolares”.

<b>UNIDADE PROBLEMATIZADORA</b>	Uma comparação entre Team-Based Learning e Peer-Instruction em turmas de Física do Ensino Médio	“[...] sendo essencial para a eficiência do método que a etapa de discussão dos problemas seja encarada com empenho pelos alunos”.
	Sala de aula invertida (flipped classroom): inovando as aulas de Física	“O professor revisa os problemas de casa. Em seguida, os alunos são organizados em grupos e recebem novos e mais complexos problemas para resolverem”.
	A problem regarding buoyancy of simple figures suitable for Problem-Based Learning	“Para resolver o problema, duas afirmações precisam ser considerado”.
<b>PROJETOS DE INTERAÇÃO DAS DISCIPLINAS</b>	Implementação de um aplicativo para smartphones como sistema de votação em aulas de Física com Peer-Instruction	“[...] têm potencial para utilização em sala de aula e além dela. A possibilidade de estudos fora da sala de aula é um recurso que fortalece a aprendizagem, a autonomia e conduz a ter hábitos de estudos. Também é possível manter contato com colegas e executar trabalhos colaborativos”.
	Uma revisão da literatura acerca da implementação metodologia interativa de ensino Peer-Instruction(1991 a 2015)	“O sucesso obtido pelas primeiras adoções dessa metodologia, bem como a aspiração dos professores em modificarem suas práticas docentes, motivou muitos pesquisadores a aplicarem o Peer-Instruction em diversas disciplinas e contextos educacionais”.
<b>INTERAÇÃO DOS PRONTOS DE VISTAS OU OS DISCURSOS DAS VARIAS DISCIPLINAS</b>	Avaliação de uma metodologia de aprendizagem ativa em óptica geométrica através da investigação das reações dos alunos	“Esse conhecimento serviria para aperfeiçoar as estratégias de ensino que fazem uso do conflito cognitivo em sala de aula”.
<b>REVISÃO DE FORMAS DE APRENDER A REALIDADE</b>	A utilização do aplicativo Plickers como ferramenta na implementação da metodologia Peer=Instruction	“[...] Se o professor possuir um computador que possa utilizar em sala de aula e acesso à internet o Plickers torna a atividade ainda mais interativa, permitindo o feedback imediato às respostas dos alunos”.
	Abordando os fenômenos de difração e interferência de ondas com o método da instrução pelos colegas (Peer-Instruction)	“[...] instigar a criação de novos trabalhos, que podem ser adaptados e implementados sobre diferentes conteúdos e em distintas realidades”.
	Sala de aula invertida (flippedclassroom): inovando as aulas de Física	“A partir do contato prévio com o conteúdo, ele tem tempo para pensar sobre o que está estudando”.
	Aprendizagem Baseada em Equipes (Team-Based Learning): um método ativo para o Ensino de Física	“As estratégias do método, que vão desde a organização planejada das equipes até a avaliação entre os colegas, estimulam a interação e, conseqüentemente, a evolução das equipes. Essa característica especial do TBL possibilita o desenvolvimento de habilidades ligadas ao trabalho colaborativo, essenciais na sociedade contemporânea”.
	Juntos num só ritmo: modificando a dinâmica das aulas de Física com uso articulando do PeerInstruction e Just In Time	“O uso articulado pode fornecer subsídios para que a dinâmica em sala de aula seja modificada”.
	Uma metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de mecânica em educação de jovens e adultos	“Os efeitos dos aspectos sociais dos alunos no ganho de aprendizagem são evidentes quando comparadas turmas de diferentes perfis, o que sugere a necessidade de adaptações na metodologia e no conteúdo de acordo com a realidade social das escolas”.

Quadro 1: Análise das Categorias

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a leitura dos artigos podemos perceber na análise a frequência das categorias nas propostas dos trabalhos. Entre as categorias “Atitude no relacionamento com o conhecimento” foi a mais frequente com 50% de presença nos trabalhos, evidenciando que as metodologias ativas aparecem de forma que desperta nos estudantes atitudes positivas no que tange o relacionamento com a construção do conhecimento. Outra categoria que se mostrou frequente foi “Revisão de formas de aprender a realidade” (33,33%), ressaltando que ocorre uma revisão nas formas de ensinar tem do como foco a realidade em que os alunos estão inseridos. E nas demais categorias “Contextualização” (11,11%), “Ser baseado nas experiências do aluno” (5,55%), “Unidade Problematizadora” (16,66%), “Projetos de interação das disciplinas” (11,11%) e “Interação dos pontos de vistas ou os discursos das várias disciplinas” (5,55%).

Como resultados, podemos destacar que as metodologias ativas contribuem para criar as condições que potencializam o desenvolvimento da interdisciplinaridade, pois proporcionam aos estudantes diversas situações que permitem a vivência e busca pela construção do conhecimento por meio do processo de diálogo, intelectualmente estruturado, entre os mesmos e entre as áreas do saber.

No entanto, apesar de sua inegável importância, a interdisciplinaridade, ainda é retórica e não acontece, efetivamente, como ação pedagógica e essa realidade precisa ser transformada e para isso é necessário que haja no cenário educacional um aumento de produções científicas que evidenciem o desenvolvimento da interdisciplinaridade na educação básica e em específico no ensino médio.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, pode-se entender que as metodologias ativas mostram-se como uma concepção educacional que visa coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado, pois percebe-se, que através delas é despertado o estímulo à crítica e à reflexão, incentivadas pelo professor que será o responsável a conduzir a aula de forma que propicia ao aluno um aprendizado de forma significativa, uma vez que, a participação dos alunos como sujeitos ativos ocasiona mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento da interdisciplinaridade, concluímos que as metodologias ativas contribuem de forma significativa, pois proporciona aos estudantes situações em que desperta a construção do conhecimento das diversas áreas do saber. No entanto, trabalhar a interdisciplinaridade, não é apenas o professor ser interdisciplinar, mas sim a instituição assumir esse novo paradigma, permitir-se ao novo, possibilitando o mesmo a todos os sujeitos que dela fazem parte (FAZENDA, 2013).

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. T.; ALVAREZ, A. M. S.; SOMMERMAN, A.; PHILIPPI JR, A. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos**. In: Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa. Barueri, São Paulo: Manole, 2015, p. 37 – 89.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2019.

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

COELHO, M. N. Uma comparação entre Team-Based Learning e Peer-Instruction em turmas de Física do Ensino Médio. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 40-50, 2018.

COELHO, M. N. **Metodologias ativas**: uma possibilidade para o Ensino Médio. In: Ensino na Educação Básica. Natal: IFRN, 2017, p. 169 – 193.

CASTRO, W. A.; MELO, R. A. **Interdisciplinaridade**: a trajetória histórica de um conceito. In: X Encontro Regional Nordeste de História Oral. Salvador, 2015. Anais... Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, H. **A questão da interdisciplinaridade**. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1994. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa-PR: UEPG/PROEX, 2015, p. 15–33.

## ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO (AOE) E SUAS POSSIBILIDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 28/12/2019*

**Neuton Alves de Araújo**

Universidade Federal do Piauí, Centro de  
Ciências da Educação, Departamento de Métodos  
e Técnicas de Ensino  
Teresina – Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/3637501545283594>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, expor uma análise explicativa da estrutura da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como possibilidade de uma base teórico-metodológica para a organização do ensino. Em termos pedagógicos, entendemos a AOE como sendo um tipo particular de atividade de ensino, estruturada de tal maneira que o sujeito, por meio de objetivos individuais e coletivos possa definir ações para atingi-los, em que cada ação poderá ser constituída de várias operações, cabendo a essas alimentar as ações de forma real, gerando, portanto, sentido. A partir da análise explicativa da estrutura da AOE com base nos dados apreendidos das videograções/filmagens

dos encontros formativos, proporcionados pelo Projeto OBEDUC, foi possível identificarmos indícios do desenvolvimento do pensamento teórico matemático dos professores investigados, a exemplo de que a AOE ao ser questionada, discutida no coletivo possibilita a organização do ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico matemático; a compreensão da coletividade enquanto elemento indispensável no processo de elaboração e de desenvolvimento AOE; a tomada de consciência por parte dos professores da necessidade de uma atividade pedagógica sustentada pela aprendizagem conceitual e a reelaboração dos significados produzidos por esses professores, a partir da linguagem como possibilitadora do desenvolvimento do pensamento teórico matemático, da capacidade de análise e de generalizações dos fenômenos da realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Organização do Ensino. Atividade Orientadora de Ensino. Apropriação de Conceitos Matemáticos.

EDUCATIONAL GUIDING ACTIVITIES  
(AOE) AND THEIR POSSIBILITIES IN  
APPROPRIATION OF MATHEMATICAL



**ABSTRACT:** The objective of this study is, based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and the Activity Theory, to expose an explanatory analysis of the structure of the Teaching Guiding Activity (AOE) as a possibility of a theoretical-methodological basis for the organization of teaching. In pedagogical terms, we understand AOE as a particular type of teaching activity, structured in such a way that the subject, through individual and collective goals, can define actions to achieve them, in which each action may consist of several operations, and it is up to them to feed the actions in a real way, thus generating meaning. Specifically about the screen clipping, the objective is to expose an explanatory analysis of the structure of the Teaching Guiding Activity (AOE) as a possibility of a theoretical-methodological basis for the organization of teaching. In pedagogical terms, we understand AOE as a particular type of teaching activity, structured in such a way that the subject, through individual and collective goals, can define actions to achieve them, in which each action may consist of several operations. It is up to them to feed the actions in a real way, thus generating meaning. From the explanatory analysis of the structure of the AOE based on the data captured from the videotapes / footage of the formative meetings, provided by the OBEDUC Project, it was possible to identify evidence of the development of the mathematical theoretical thinking of the investigated teachers, as the AOE when questioned, discussed in the collective enables the organization of teaching and, consequently, the development of mathematical theoretical thinking; the understanding of the collectivity as an indispensable element in the process of elaboration and development of the AOE; teachers' awareness of the need for a pedagogical activity supported by conceptual learning and the re-elaboration of the meanings produced by these teachers, based on language as enabling the development of mathematical theoretical thinking, the ability to analyze and generalize phenomena of reality.

**KEYWORDS:** Teaching Organization. Teaching Guiding Activity. Appropriation of Mathematical Concepts.

## 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, expor uma análise explicativa da estrutura da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como possibilidade de uma base teórico-metodológica para a organização do ensino. Trata-se de um recorte da investigação de doutoramento que desenvolvemos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, intitulada “o professor em atividade de conceitos matemáticos”, a partir do seguinte problema: o que revelam as ações proporcionadas pelo Projeto OBEDUC, no desenvolvimento coletivo de atividades

de ensino, sobre a apropriação de conceitos matemáticos na aprendizagem da docência? Conforme o exposto, a tese de doutorado teve como objetivo central investigar o processo de apropriação de conceitos matemáticos, com destaque para o conceito de medida, por professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9) que ensinam Matemática no Ensino Fundamental e que participaram do movimento das ações coletivas do Projeto OBEDUC, em que nos respaldamos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (T.H-C) e da Teoria da Atividade.

Assim, é oportuno esclarecermos que a concepção de formação que orientou as ações do mencionado projeto apresentava a estrutura funcional da “atividade” na perspectiva preconizada por Leontiev (1978; 2010), ao se considerar suas diferenças em relação a outros modelos. Em tal perspectiva, atividade é compreendida como um conjunto de ações, ou melhor, “[...] processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objecto) coincidir sempre com o elemento objectivo que incita o paciente a uma dada actividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1978, p. 296). Desse modo, ao contrário de outros espaços formativos docentes, nessa concepção teórico-metodológica, as atividades de ensino eram planejadas, orientadas, acompanhadas e avaliadas (no coletivo). Além disso, essas atividades apresentavam como conteúdo os conhecimentos clássicos, teóricos, os quais eram contextualizados no movimento de construção histórica, social e cultural do conceito.

Ao falarmos sobre essas atividades, nos remetemos, sobretudo às situações desencadeadoras de aprendizagem, amparadas numa metodologia que privilegia as Atividades Orientadoras de Ensino (AOE) como estratégia de ensino e de pesquisa, o que constituiu a maior parte das ações formadoras promovidas pelo Projeto OBEDUC. Partimos do pressuposto de que as AOE fazem parte da organização do ensino e têm como objetivo principal a formação do pensamento teórico matemático do professor e do aluno, transformando-os para o movimento de apropriação de conceitos, particularmente, ao se considerar o campo da Educação Matemática.

A despeito das considerações postas, convém, também, ressaltarmos que, na formação continuada promovida pelo Projeto OBEDUC, com a intervenção de pesquisadores, os sujeitos investigados, desenvolviam a prática do diálogo e a troca de informações em trabalhos coletivos a partir das ações propostas pelo referido projeto, a exemplo das AOE. Essas atividades partem de situações desencadeadoras de aprendizagem, semelhantes às vivenciadas pelos homens e pelas mulheres no processo de criação dos conceitos matemáticos. A partir dessa compreensão, as AOE se apresentam como base teórico-metodológica para a organização do ensino, a fim de que seja viabilizada aos alunos a apropriação do conhecimento matemático historicamente acumulado como um instrumental para que esses alunos possam ter uma compreensão mais elaborada da realidade, desenvolvendo, portanto, suas

funções psicológicas superiores.

## **2 | O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA POR MEIO DE AOE: POSSIBILIDADE DE UMA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

Vigotski (2008, p. 237), ao discutir sobre o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, ressalta que, “a formação de conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito”. Nessa perspectiva, evidencia-se que o pensamento teórico, bem como todas as demais funções psicológicas superiores, só serão desenvolvidas se as vivências experienciadas pelos alunos e pelos professores forem capazes de possibilitar essa forma de desenvolvimento.

Para tanto, necessariamente, deverão ser organizadas e propostas ações de “caráter problemático” que desencadeiem nos sujeitos necessidades e motivos para que, assim, se sintam mobilizados no sentido que expressem compreensões de sua formação e de seu trabalho como atividade (LEONTIEV, 1978; MOURA, 2013), pois como ressalta Davidov (1988, p. 181 - tradução nossa), “[...] os conhecimentos não se transmitem aos alunos em forma já pronta, senão adquiridos por eles no processo de atividade cognoscitiva autônoma na presença da situação problemática”.

No esteio dessas prerrogativas, emerge o nosso entendimento de que as ações de aprendizagem a serem propostas não deverão coincidir com exercícios concretos da leitura ou do cálculo, entre outros, ditados de palavras soltas, listas de exercícios, tarefas para casa e problemas matemáticos repetitivos que, no geral, acontecem nas escolas, nas salas de aula, tarefas essas que se limitam ao ativismo. É comum vermos o professor ou o formador de professores em cursos de formação continuada, frente a essas ações propor aos alunos (ou aos formandos) atividades envolvendo a manipulação de materiais concretos/materiais manipulativos, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros, jogos, material dourado, ábaco, régua de frações, tampinhas de refrigerantes e blocos lógicos, a fim de que façam comparações ou mesmo associações, contagens ou ainda desenvolvimento de operações aritméticas envolvendo os números naturais, todas, porém, desprovidas de significados.

Com base nessas considerações, Kozulin (s.d), considera relevante, face à questão em pauta, que fiquemos atentos à elaboração e ao desenvolvimento de atividades propostas aos alunos pois, há uma visível diferença entre aprendizagem num sentido genérico e atividade de aprendizagem especialmente projetada,

intencionalizada, pois essa última tem como foco as “[...] mudanças produzidas no aprendiz em si mesmo. Com o risco de parecer tautológico, objetivo da atividade de aprendizagem é fazer do indivíduo um aprendiz aprendente” (KOZULIN, s.).

Considerando o pensamento de Kozulin, respaldado pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, para que o professor tome consciência da necessidade de organizar o ensino de forma que possa cumprir o papel primeiro da escola - o de possibilitar aos alunos que desenvolvam o pensamento teórico e a consciência-, é de sua responsabilidade, frente ao cenário em foco, fazer uma auto-avaliação da sua prática pedagógica, refletindo, por exemplo, sobre as atividades que envolvem a manipulação de materiais da forma como foram apresentadas, muitas vezes sem a compreensão por parte do professor e, conseqüentemente, dos alunos, de que os conceitos, sejam eles matemáticos ou não, são vivos, frutos da atividade humana em movimento (MOURA, 2006; 2010).

Convergindo com esse mesmo raciocínio, Leontiev (1977, p. 115), ao realizar uma pesquisa cujo objetivo foi investigar os princípios do desenvolvimento mental e do problema do atraso mental em crianças que se mostravam não capazes de se apropriar dos conceitos matemáticos adequadamente, em tempo preestabelecido e em condições consideradas “normais”, observando-as, na atividade de manipulação de objetos e no estabelecimento de relações com numerais, trazem significativos contributos sobre a problemática, como reforça esse autor:

O ensino de aritmética não deve começar, portanto, com a generalização, mas com a formação activa na criança de acções com objectos externos e, paralelamente, com o movimento e o inventário destes. Posteriormente, estas acções externas transformam-se em linguagem (contar em voz alta), abreviam-se e adquirem por fim o carácter de acções internas (contar mentalmente), que se automatizam na forma de simples actos associativos. Todavia, por detrás destes, ocultam-se agora as acções completas sobre objectos, acções anteriormente organizadas por nós. Por isso estas acções podem sempre de novo ser manifestadas exteriormente.

Postas as considerações de Vigotski (2008), de Moura (2006, 2010, 2013), de Kozulin (s.d) e de Leontiev (1977, 1978), ressaltamos que o pesquisador Moura (1996, 2001, 2010), por corroborar desse entendimento e ainda por considerar que a escola tem encontrado dificuldades para socializar o saber matemático, ao analisar questões referentes à organização do ensino em Matemática, mais especificamente aquelas concernentes ao processo de ensino e aprendizagem e à formação de professores, explana que as atividades propostas pelo professor devem ser problematizadas no sentido de proporcionarem aos alunos situações desencadeadoras de aprendizagem, que possam levá-los ao desenvolvimento do pensamento teórico e, conseqüentemente, à apropriação dos conceitos matemáticos.

Ainda sobre essa problemática, Moura (1996, 2001, 2010), na busca de caminhos, de um instrumento teórico-metodológico ou por que não dizer de

uma proposta didático-metodológica, que não se limitasse a técnicas de cálculo, à memorização de fórmulas matemáticas, à simples manipulação de materiais concretos ou ainda a procedimentos de solução de problemas matemáticos sem a sistematização de atividades que pudesse orientar o ensino da Matemática, sobretudo, por não contemplar o lógico-histórico do conceito matemático, objetivou e se apropriou dessa proposta, desse instrumento, denominando-o de AOE. Tal atividade é compreendida por esse teórico como “unidade entre ensino e aprendizagem” e, assim, configura-se como um campo de possibilidades para o professor que ensina e para o aluno que aprende (MOURA, 1996; MOURA, 2010) sustentado, teórico-metodologicamente, “[...] nos pressupostos da psicologia, filosofia e da didática pautados principalmente nos estudos de Vigotski, Leontiev, Kopnin, Davydov, Bento Jesus Caraça, Ifrah [...]”. (BERNARDES, 2012, p. 95).

Em termos pedagógicos, entendemos a AOE como sendo um tipo particular de atividade de ensino, estruturada de tal maneira que o sujeito, por meio de objetivos individuais e coletivos possam definir ações para atingi-los, em que cada ação poderá ser constituída de várias operações, cabendo a essas alimentar as ações de forma real, gerando, portanto, sentido. É isso que a torna um tipo particular de atividade de ensino, sobretudo, devido à sua intencionalidade, variável que amplia a responsabilidade do professor no ato de sua elaboração e desenvolvimento, pois a intencionalidade é condição primeira para a ação, cabendo ao professor, antes de elaborar, desenvolver e aplicar uma AOE em sala de aula ou fora dela, partir dessa tomada de consciência, principalmente, por estar frente a um cenário, como diz Sacristán (1995), cuja prática pedagógica é implicada por valores imprecisos e rotinas de desafios necessários que requerem respostas comprometidas.

Nessa perspectiva, considerando os estudos que vêm sendo desenvolvidos por Moura (1996, 2001, 2010) e Araújo (2013), registramos que a AOE, necessariamente, apresenta, entre outras, as características: a) visa um problema de aprendizagem e não a um problema prático; b) respeita os diferentes níveis dos indivíduos; c) define um objetivo de formação como situação desencadeadora coletiva, a partir de elementos que permitam ao aluno e ao professor se apropriarem do conhecimento como um problema, negociando significados; d) define elementos essenciais da ação educativa, de forma que a dinâmica das interações que nem sempre apresenta os resultados desejados pelo professor, seja respeitada; e) orienta o conjunto de ações em sala de aula a partir de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, negociados e definidos por uma proposta pedagógica, incluindo a avaliação dos resultados; e, f) deve ser planejada contemplando o movimento de aprendizagem conceitual: do abstrato para o concreto, conforme as proposições davidovianas.

Diante dessas características, consideramos pertinente apresentar algumas orientações acerca do processo de elaboração e de desenvolvimento das AOE,

conforme as orientações e discussões empreendidas entre os sujeitos que integraram o Projeto OBEDUC. No referido processo, três etapas devem ser consideradas, a saber: a primeira corresponde ao desenvolvimento do movimento histórico-lógico do conceito a ser trabalhado na AOE. Para tanto, faz-se necessário realizar uma pesquisa teórica com objetivo de dar corpo à síntese do movimento histórico-lógico desse conceito.

Inseridos no bojo dessa discussão, Pozebon, Hundertmarck e Fraga (2012, p. 5) discutem que, “esse é o ponto de partida, onde o professor irá estudar a história e as necessidades que levaram a humanidade a criar tal conhecimento teórico, com o intuito de chegar à gênese do conceito”, garantindo, assim, maior eficiência nas ações a serem propostas na segunda etapa: a da situação desencadeadora de aprendizagem.

A situação desencadeadora de aprendizagem “constitui-se na objetivação da atividade de ensino, que contempla a elaboração, a solução coletiva e a gênese do conceito” (MORAES, 2008), trazendo, portanto, o problema desencadeado que, na maioria das vezes, é apresentada, tomando como ponto de partida uma história virtual. Nessa etapa, materiais e jogos, por exemplo, podem ser empregados como instrumentos didáticos complementares.

Ainda sobre o desenvolvimento dessa etapa, no caso do desenvolvimento das AOE envolvendo o conceito de medida, que ocorreram no Projeto OBEDUC, as seguintes questões foram consideradas: a) qual a grandeza envolvida?; b) qual o conceito central?; c) a situação desencadeadora possui perguntas que direcionam para a essência do conceito?; d) como o contexto está sendo trabalhado?; e) a situação desencadeadora é muito direcionada (ou não) das ações dos alunos?; f) qual o ano escolar (ou série) indicado para o desenvolvimento da AOE?; g) a situação desencadeadora é mobilizadora?; h) a pergunta central é muito dispersiva (Se assim for, o professor não conseguirá direcionar, orientar as ações dos alunos)?; i) a redação está adequada e clara para a compreensão do problema desencadeador?

A terceira etapa é a da síntese coletiva. Acerca dessa etapa, Pozebon, Hundertmarck e Fraga (2012, p. 5, grifo dos autores), mais uma vez contribuem para esta pesquisa, ressaltando e esclarecendo que se trata do momento em que, mediada pelo professor,

[...] a turma deverá chegar a uma resposta comum a todos e “matematicamente correta” para o problema. Essa resposta deve estar relacionada e coincidir com a construção histórica do conceito, por isso será matematicamente certa. A ação do educador se torna essencial neste momento de compartilhamento de ações e ideias, onde todos devem chegar a uma solução semelhante à vivência pelo homem ao longo do tempo.

Apartir das ideias postas sobre a AOE enquanto princípio teórico-metodológico, compreendemos que se trata de um instrumento que, necessariamente, deve fazer

parte da organização do ensino, uma vez que se apresenta como possibilidade de levar aluno a refletir, a indagar, a levantar hipóteses e a procurar soluções para os problemas desencadeadores apresentados, sem a excessiva dependência do professor. A título de ilustração, passamos a apresentar, de modo particular, uma situação desencadeadora de aprendizagem que objetiva exemplificar uma maneira de se trabalhar o conceito de medida de comprimento. A situação desencadeadora foi elaborada pelo subgrupo do Projeto OBEDUC que ficou responsável pela AOE - Comprimento, sob a nossa orientação enquanto professor licenciado em Matemática e pesquisador.

Desse modo, uma primeira ação nesse processo de elaboração da situação desencadeadora de aprendizagem, após um estudo sobre o lógico histórico do conceito de medida, foi pensar numa situação que pudesse criar nos alunos da professora, sujeita desta pesquisa, a necessidade de medir um determinado comprimento a partir de um problema a ser resolvido. Além disso, como consta no fascículo sobre Grandezas e Medidas (SÃO PAULO, 2014, mimeo), desafiar os alunos da professora à busca de estratégias que os mobilizassem no sentido da apropriação do conceito de medida, a partir do reconhecimento da grandeza comprimento e da comparação das grandezas de comprimento entre si para qualificar uma grandeza como maior, menor ou igual e/ou para quantificá-la.

Assim esclarecido, a atividade intitulada “A medida da altura das crianças”, foi elaborada a partir de um problema presente no cotidiano da vida escolar vivenciado pela própria professora: a dificuldade para se organizar as filas por ordem de tamanho. É oportuno lembrarmos que, embora o produto «externo» da atividade de ensino seja a construção da lista nominal com a ordenação dos alunos a partir de suas alturas, o produto real que se busca no desenvolvimento da mesma é a apropriação, pelos alunos, do conceito de medida (SÃO PAULO, 2014, mimeo). No caso da situação desencadeadora em questão, conforme vídeo socializado pela professora em um dos encontros formativos do Projeto OBEDUC, ao colocar a situação-problema para as crianças, essas levantaram hipóteses para solucioná-la: propuseram medir a altura a partir do «contorno do corpo» e utilizaram um pedaço de barbante. Sob orientação da professora, só não podiam utilizar diretamente a fita métrica, posto que «[...] a fita métrica representa uma síntese da *operação* para se medir a grandeza comprimento e, assim, no ponto de partida do ensino dificultar a relação das crianças com as *ações* de medir [...]” (SÃO PAULO, 2014, mimeo, grifo dos autores).

A seguir, Figura 1, na íntegra, com a situação desencadeadora de aprendizagem (SÃO PAULO, 2014, mimeo).

A professora apresenta às crianças a seguinte situação:  
A professora de Educação Física vai realizar alguns jogos em suas aulas e precisa que as crianças estejam organizadas em fila, em ordem crescente (do menor para o maior). Para que esses jogos sejam realizados, a professora precisa saber bem certinho o tamanho de cada aluno e pediu que a classe lhe enviasse a lista na ordem certa (do menor para o maior). **Como saber quem é maior ou menor na fila?**

Figura 1 – Situação desencadeadora de aprendizagem: A medida da altura das criança.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa.

Assim, após chegarem ao consenso sobre a melhor estratégia de medição e conscientização de que o pedaço de barbante medido representava a altura de cada criança, a professora propôs algumas ‘tarefas’ de ensino, entre outras: *a comparação de diferentes comprimentos; a ampliação das possibilidades de comparação entre comprimentos; a comparação das alturas por meio de sua representação gráfica; a comparação por meio das alturas de outras pessoas e a comparação das alturas por meio de sinais gráficos (>, <, =)*.

No caso da comparação de diferentes comprimentos, a tarefa das crianças foi a de organizar as suas alturas em ordem crescente a partir dos pedaços de barbante, os quais representavam essas alturas. Assim, cada subgrupo comparou um barbante com o outro e organizou uma fila de barbantes, do menor para o maior. No final, foi apresentado o resultado, respondendo a perguntas, dentro outras, quem é maior? Quem é menor?

Sobre a ampliação das possibilidades de comparação entre comprimentos, a situação criada a partir do desencadeamento da tarefa proposta pela professora permitiu que as crianças reconhecessem a grandeza comprimento e se relacionassem com os modos de ação necessários para se comparar uma grandeza com outra, estabelecendo relações de igualdade ou de diferença entre tais grandezas.

Especificamente sobre a comparação das alturas por meio de sua representação gráfica, essa tarefa foi desenvolvida após as crianças compararem suas alturas pela representação dessa grandeza nos pedaços de barbante como outra forma diferente de as crianças representarem suas alturas. Para tanto, fizeram desenhos de linhas/traços em uma folha de papel sulfite, as quais correspondiam à medida da altura de cada criança do subgrupo. “Essa tarefa de representação gráfica das alturas pode contribuir para as crianças perceberem o caráter relativo das qualidades “grande”, “médio”, e “pequeno”: são sempre relativas a outra grandeza a qual se esteja comparando” (SÃO PAULO, 2014, mimeo, grifo dos autores).



Sobre a tarefa de ensino da comparação por meio das alturas de outras pessoas, essa aparece como possibilidade de ampliar a ação de comparação entre as grandezas de comprimento. No caso da situação desencadeadora de aprendizagem em tela, a professora após atribuir valores para as alturas de personagens de histórias infantis, como por exemplo: O Gigante da história João e o pé-de-feijão, Peter Pan, Chapeuzinho Vermelho, Sininho e outros, solicitou que as crianças comparassem suas alturas com as alturas desses personagens, e que os resultados fossem também representados através de pedaços de barbantes. Com essa tarefa, as crianças avançaram na tomada de consciência de que a relação maior - menor - médio só é possível em relação a outra grandeza.

Finalmente, foi feita a comparação das alturas por meio da simbologia matemática, fazendo uso dos sinais:  $>$  (maior que),  $<$  (menor que) e  $=$  (igual a). É interessante destacar que, na verdade, esses sinais, como pode ser observado, não aparecem aqui como algo a ser memorizado, decorado apenas. Mas, sim como uma necessidade do homem de ter signos para se representar matematicamente a comparação entre duas ou mais grandezas de comprimento.

Apresentado o exemplo da situação desencadeadora de aprendizagem, passamos a entender que, através de um ensino e de uma aprendizagem subsidiada pela AOE, professor e aluno adquirem mecanismos para tomada de consciência da sua realidade social, tendo a oportunidade de pensar e agir eficazmente sobre ela, pois, uma vez que a AOE tem como objetivo primeiro a formação do pensamento teórico e a transformação do sujeito para o movimento de apropriação de conceitos matemáticos, considerando o caso concreto deste estudo que foi realizado com professores do Ensino Fundamental, que ensinam Matemática e que participaram da formação proposta pelo Projeto Observatório da Educação.

A AOE enquanto princípio teórico-metodológico com base nos pressupostos da T.H-C e da Teoria da Atividade, centrada na formação e no desenvolvimento de conceitos teóricos matemáticos, se apresentou como uma das ações formativas do Projeto OBEDUC, que mais contribuiu no processo de apreensão do fenômeno investigado no nosso estudo de doutoramento. Dessa forma, particularmente para este recorte, foram selecionados trechos das conversações dos professores, a partir das videogravações/filmagens dos encontros formativos/reuniões, que contemplam indícios da AOE como possibilitadora da organização do ensino e da formação do pensamento teórico matemático.

Nessas conversações, a título de exemplificação, P4 (Encontro Formativo) ao afirmar que em uma situação-problema na perspectiva da AOE, inicialmente se faz necessário “[...] ver o que se instaura em termo de desenvolvimento. [...] Primeira coisa, a não solução do problema a partir dos dados, a partir dos dados que foram colocados vamos ter a solução do problema. Como não teve a solução

do problema, instaura-se uma nova necessidade. Essa nova necessidade é... o que está acontecendo? Por que não conseguimos chegar? [...]”, observamos que essa proposta de atividade possibilitou a organização do ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico matemático.

Nesse sentido, reafirmamos que neste estudo as situações-problema, enquanto parte da AOE, são compreendidas como atividades que, na sua estrutura, contemplam, entre outras variáveis: a gênese do conceito/essência; a explicitação das necessidades que moveu a humanidade à apropriação desse conceito; o aparecimento dos problemas; as necessidades humanas em determinada atividade e a maneira como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico (MOURA, 2010).

Assim, através de uma situação desencadeadora, entendemos, por exemplo, a importância de se estabelecer uma medida padrão, como é o caso do lógico histórico do conceito de medida de comprimento tratado na história virtual Verdim e seus Amigos, conforme registro da fala de P1 (Encontro Formativo): “Por isso que a gente tem que dar o passo seguinte, que é de dar... de surgir a necessidade de medida, que é o que é dado pro sujeito poder chegar no lugar certo”; P9 (Encontro Formativo): “Essa necessidade não surge na comparação [...] a comparação que vocês estão falando é qual é o maior, qual é o menor, não dos passos dos personagens” ; e P4 (Encontro Formativo): “[...] Só surge no problema”.

É importante salientarmos que as reflexões dos professores vão ao encontro do que propõem Moura (2010) sobre a elaboração da AOE. Para os autores, necessariamente, as situações-problema devem contemplar os aspectos: gênese do conceito/essência, necessidade que levou a humanidade à apropriação do conceito, formas de aparecimento dos problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e as estratégias empregadas pelos homens no processo de resolução/sínteses no movimento lógico e histórico do conceito.

A esse respeito, encontramos nos fragmentos das falas de P2 e P9, ao dialogarem com seus pares sobre a História Virtual: Verdim e seus Amigos, reflexões que vão ao encontro das falas de P4 e P1, bem como da assertiva de Moura (2010). A título de ilustração, destacamos o registro dos fragmentos das falas: P2: “A gente está conversando aqui porque assim... não necessariamente eu posso chegar e dizer: a garrafa agora vai ser a nossa unidade e vamos medir com a garrafa, mas eles podem escolher um dos passos como padrão.”; e P9: “Essa é uma atividade que cria uma generalização num determinado tipo de medida padrão que supre a necessidade dessa atividade, mas o movimento dessa atividade é chegar ao que nós usamos como medida padrão hoje [...] essa é uma atividade, nós iríamos de repente montar outras talvez, mas essas atividades então, elas demostram... elas fazem... como que eu posso falar... elas explicam o interior da medida de comprimento, o

metro como unidade de medida padrão, quer dizer, ela gera a necessidade pra que se chegue nisso, nesse conhecimento”.

O pensamento de P9 nos remete às reflexões de Moura (2001, p. 159), inspirado nos pressupostos da T.H-C e da Teoria da Atividade, ao afirmar que, para o professor produzir significados e atribuí-los às situações-problema de práticas que envolvam conceitos matemáticos, o primeiro passo é a reflexão como ‘tomada de consciência da necessidade de que sejam organizadas “[...] ações pedagógicas de maneira que os sujeitos interajam entre si e com o objeto de conhecimento”.

Dessa forma, como evidenciado nas conversações, ao se considerar o espaço de aprendizagem criado pelo Projeto OBEDUC, entendemos que os professores investigados entraram em atividade ao testarem hipóteses por eles formuladas na vivência de situações desencadeadoras de aprendizagem. E, ainda, como lembra Moretti (2007, p. 163), é nesse movimento que os professores também colocam os alunos em atividade, momento em que tomam consciência (alunos e professor) da necessidade do conceito e, também, medeiam o processo de busca de soluções, além de proporem aos alunos “[...] uma questão que visa desencadear um caminho para a generalização da situação particular proposta. Assim, o trabalho é realizado de forma mais autônoma e criativa.”.

Retomando a discussão de que em uma AOE as situações desencadeadoras de aprendizagem precisam ser questionadas, discutidas na coletividade, as evidências encontradas no decorrer dos excertos das falas dos professores, registrados no recorte das conversações, comprovam essa afirmação, a exemplo da fala de P2: “[...] é muito difícil levar essa proposta sozinho, a da atividade orientadora [...] Na semana que eu não consigo fazer reunião com meu grupo, a atividade não desanda, mas dá uma brechada. Eu acho que ela é muito exigente essa forma de trabalho.”. Dessa forma, o processo analítico revela indícios de que a coletividade é indispensável no processo de elaboração e de desenvolvimento da Atividade Orientadora de Ensino.

No entanto, julgamos oportuno destacar que, de acordo com a perspectiva teórica adotada neste estudo, entendemos por coletividade, não “[...] a soma dos indivíduos e sim o movimento da totalidade das qualidades na solução dos problemas postos pelo nível de experiência do grupo bem como, a sua compreensão das ações a serem empreendidas.” (MOURA, 2000, p. 99).

Lemos e Damazio (2014, p. 10), fundamentados em Makarenko (1977), compartilham do pensamento de P2, ao discorrerem que a coletividade é indispensável para o sistema de ensino como um todo, uma vez que, “na perspectiva marxista [...] o sistema de ensino se estrutura conforme as necessidades socialmente estabelecidas. A organização do ensino que não compreenda sua essência coletiva torna a prática dos professores desconexa com as reais finalidades que o orientam.”.

Particularmente sobre a realização das atividades propostas durante a formação propiciada pelo Projeto OBEDUC, observamos que a autonomia estava presente nas propostas desenvolvidas por meio do confronto de ideias e da necessidade de articulação entre os participantes dos subgrupos. Dessa forma, ocorria uma maior interação tanto entre os participantes dos subgrupos quanto entre os participantes como um todo na dinâmica da discussão dos processos e resultados encontrados.

Assim, em relação a esse formato de organização de ensino em Matemática, para que seja de qualidade, ou seja, promova o desenvolvimento do pensamento teórico matemático, como chama atenção P4, outra questão evidenciada é a de que se faz necessário um exercício de análise da situação-problema: “Você vai fazer uma análise da situação. A não análise da situação é o que pode ter feito com que nós não tenhamos chegado àquele lugar [...] Se eles sabem contar então... aí o que as crianças vão fazer é... como uma das habilidades de resolução do problema é identificar qual a variável que é essencial ser considerada. Vejam... é um exercício de ensinar a resolver problemas [...] um processo de análise”.

Agregado a esse movimento reflexivo de tomada de consciência do exercício de análise da situação desencadeadora de aprendizagem, P4 e P9, conforme registrado nas conversações, complementam essa ideia, ao explicitarem que, nesse movimento, está presente o levantamento de hipóteses, como ficou claro nos fragmentos das falas dos professores em tela: P4 (Encontro Formativo): “Porque eles vão identificar o seguinte: o passo não é mais só... não é mais o que me leva lá, mas é aquilo que pode me levar, mas com uma outra qualidade, que é chegar de uma forma certa até lá. Ok? Por isso que tem o levantamento das hipóteses... Eram seres encantados que se conheciam e gostavam de brincar juntos. Cada um era de uma forma diferente, de que forma eles eram? Aí você vai... É para analisar as qualidades aqui? Que é pra chegar na qualidade comprimento [...] Apresentação dos personagens aí tá certo. Vejam que os pés são colocados de uma forma que é pra... então você perceber que tem passos diferentes. Identificar os personagens. Quem é quem? Por quê? Descrever suas características. Comparar as características dos quatro personagens [...] Quando comparamos as características podemos verificar que algumas podem ser mensuradas. Quais vocês podem identificar nessas imagens? Aqui o que que a gente pode discutir? Que existem grandezas diferentes. Peso, massa... Existe a cor, que tem a cor. O Verdim é diferente. A cor é diferente [...] O comprimento dele, o tamanho dele, comprimento dos passos... são qualidades da grandeza”; e P9: “Que naquele momento, o tamanho do passo que eles decidiram supre a necessidade humana deles”.

Diante dessas falas, acerca da discussão proposta, P3 (Encontro Formativo), assim se posiciona: “[...] Aí tem as justificativas. Aí é interessante para nossa formação pra gente compreender como é que os movimentos das atividades

orientadoras ocasionam as reflexões.”. Como manifestado nas conversações, no processo de elaboração e de desenvolvimento da AOE, a dinâmica do exercício de análise, do levantamento de hipóteses, das justificativas e a busca por novas estratégias foram possibilitadas pelo trabalho coletivo que se desenvolveu durante os encontros formativos do Projeto OBEDUC, no qual os participantes do referido projeto foram estimulados à reflexão da tomada de consciência da necessidade de uma prática pedagógica com ênfase para a aprendizagem conceitual.

A esse respeito, Kostiuk (1977, p. 58, grifo do autor) afirma que é papel do professor “[...] desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar correctamente; numa palavra, desenvolver ‘no todo’ as suas faculdades mentais.”.

O processo de desenvolvimento do pensamento dos alunos e/ou dos professores, da capacidade dos mesmos de analisarem e generalizarem os fenômenos da realidade, de raciocinarem corretamente, como destacado no recorte das conversações, só é possível através da linguagem. Para P4 (Encontro Formativo), “[...] a conversa é um elemento fundamental aí. A conversa... Claro que é a linguagem [...] Seria o elemento central aí a linguagem [...] Então pela conversa que eles vão chegar a uma conclusão.”.

Ao afirmar que é a conversa que faz com que se chegue a uma conclusão, aqui entendida como linguagem, P4 esclarece que, na verdade, é a linguagem que, “[...] vai fazer com eles digam... primeiro refinem o significado de passos [...] Então... aquele conceito espontâneo de passo, que ele colocou aí e que ainda é o mesmo conceito para todo mundo. Ele vai ter uma nova qualidade [...] O que é essa nova qualidade? Ele deve ter utilizado a unidade de medida padrão [...] Então aí é a nova qualidade do passo. O passo não é mais aquele que me leva até... [...] Não é mais... O passo agora é algo que eu preciso controlar. Eu preciso saber que ele é o que vai me levar concretamente, acertadamente àquele lugar. Ora! Então isso é importante! Cheguei a uma nova qualidade do passo [...] Mas o que é importante é a nova qualidade do passo. Só isso!”.

Constatamos, portanto, na fala de P4 elementos de uma reelaboração das próprias concepções dos professores, a partir da linguagem como manifestação do pensamento, em que esses as superam, consecutivamente (BERNARDES, 2012). Isso só foi possível, como ainda podemos observar na fala de P4, no movimento de apropriação do conhecimento no formato de atividade de aprendizagem, através do processo de explicitação das suas elaborações, de análise, levantamento de hipóteses e crítica das elaborações pessoais e coletivas, em que as vozes dos demais participantes do Projeto OBEDUC se entrelaçavam durante as discussões suscitadas, através do diálogo.

Dessa forma, ao vivenciarem problematizações na perspectiva da AOE, no

movimento de ir e vir do pensamento, os professores desenvolvem suas funções psicológicas superiores e, em decorrência disso, o pensamento teórico, o qual só é expresso através da linguagem, das palavras. Sobre essa questão, é preciso esclarecermos que isso só acontece porque o pensamento “[...] é de carácter abstracto. Pense o homem o que pensar, e qualquer que seja o problema em cuja resolução trabalhe, o seu pensamento afirma-se sempre através do idioma, ou seja, de forma generalizada.” (LIUBLINSKAIA, 1979, p. 260).

Assim como registrado nas conversações, ao nos reportarmos à fala de P4 e às contribuições teóricas de Liublinskaia, é oportuno lembrarmos o que nos diz Vigotski (2008, 2009) acerca dessa problemática. Para esse autor, no processo de apropriação de conceitos, a função da linguagem é vital, posto que a palavra é o signo que, internalizada pelos homens, passa a ser símbolo do pensamento. Eis a justificativa da interrelação marcante entre desenvolvimento da linguagem e pensamento. Apesar de ambos os conceitos possuírem raízes genéticas e se desenvolverem ao longo de trajetórias diferenciadas e independentes, a relação se modifica e evolui em decorrência das vivências e experiências dos homens em decorrência dos fatores histórico-culturais.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo expor uma análise explicativa da estrutura da AOE como possibilidade de uma base teórico-metodológica para a organização do ensino. A partir dessa análise com base nos dados apreendidos das videografações/filmagens dos encontros formativos, proporcionados pelo Projeto OBEDUC, foi possível identificarmos indícios do desenvolvimento do pensamento teórico matemático dos professores investigados. Especificamente sobre esses indícios, em linhas gerais, destacamos:

- A AOE ao ser questionada, discutida no coletivo possibilita a organização do ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico matemático;
- No processo de elaboração e de desenvolvimento da AOE, a dinâmica do exercício de análise, do levantamento de hipóteses, da justificativa e a busca por novas estratégias foram possibilitados pelo trabalho coletivo desenvolvido no Projeto OBEDUC;
- Compreensão da coletividade enquanto elemento indispensável no processo de elaboração e de desenvolvimento da atividade orientadora de ensino;
- Tomada de consciência da necessidade de uma prática pedagógica sustentada pela aprendizagem conceitual;
- Reelaboração das concepções dos professores, a partir da linguagem como possibilitadora do desenvolvimento do pensamento teórico matemático, da capacidade de análise e de generalização dos fenômenos da realidade.

Assim, depreendemos por meio deste estudo, que os professores investigados, ao vivenciarem e explorarem as AOE, tais atividades se apresentaram como possibilidade de uma base teórico-metodológica para a organização do ensino e, conseqüentemente, da apropriação de conceitos matemáticos.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, E. S. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa em Educação Matemática: a Atividade Orientadora de Pesquisa. **Horizontes**, v. 31, n. 1, jan./jun. 2013, p. 81-90.
- BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e pedagogia I**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. p. 51-71.
- KOZULIN, A. **Inter-relação entre os paradigmas Vygostkinianos e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na capacitação de docentes**. Disponível em: <<http://www.cdcp.com.br/artigo-inter.php#>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- LEMOS, L. V; DAMAZIO, A. Uma análise sócio-histórica do conteúdo e estrutura da atividade de ensino. **Revista Línguas & Letras**. Unioeste, v. 15, n. 31, 2014, mimeo.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Luria, A. R; LEONTIEV, A. N; VIGOTSKY, L. S. *et al.* **Psicologia e Pedagogia I**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. p. 99-119.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. in: VIGOTSKII, L; LURIA, A; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.
- LIUBLINSKAIA, A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Editorial Notícias, 1979. Trad. Serafim Ferreira.
- MORAES, J. M. de. **Construção de conceitos geométricos num contexto de formação inicial de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MORETTI, V. D. **Professores de Matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, n. 12, 1996. p. 29-43.
- MOURA, M. O. de. **O educador matemático na coletividade de formação**: uma experiência com a escola pública. 2000. 131f. Tese (Livre Docência) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2000.
- MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A; CARVALHO, A

(orgs). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola. São Paulo: Pioneira, 2001. P. 143-162.

MOURA, M. O. de (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOURA, M. O. de. A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil. In: KISHIMOTO, T. M; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 110-135.

POZEBON, S; HUNDERTMARCK, J; FRAGA, L. P. **Futuros professores aprendendo e ensinando Matemática**: Um caso de ensino de Geometria. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2650p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2650p.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2019.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C; BEDNARZ, N; ULANOVSKAYA, I (Orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista: escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *et al.* **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Observatório da Educação: Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas da organização do ensino. **Fascículo** (Grandezas e Medidas), 2014, mimeo.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



## AULA EXPOSITIVA DIALOGADA E ENSINO POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Data de aceite: 27/03/2020*

*Data de submissão: 01/01/2020*

### **Fabiano Hector Lira Muller**

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Lajeado – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/3766707735892251>

### **Ronne Clayton de Castro Gonçalves**

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Lajeado – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/5142796304890460>

### **Marcelo Máximo Purificação**

Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Lajeado – Rio Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/5221482223498714>

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de apresentar como o uso das estratégias de ensino Aula Expositiva Dialogada e Ensino por Projetos contribuíram para favorecer o ensino e aprendizagem na disciplina Educação Ambiental, com alunos do 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição Superior de Ensino privada na cidade de Itaituba/PA. Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram o relato de experiência e como instrumento de coleta de

dados foi realizada observação sistemática com abordagem qualitativa. A utilização da aula expositiva dialogada serviu para dar base teórica sobre a temática educação ambiental e possibilitou o diálogo aberto entre docente e alunado. A estratégia ensino por projetos por sua vez possibilitou o contato dos alunos com situações reais de ensino, fora dos “muros” da Faculdade o que foi bastante enriquecedor. A utilização destas estratégias de ensino mostrou-se acertada e o objetivo proposto foi alcançado. Com isso, possibilitou que os acadêmicos fossem capazes de compreender os processos referentes à educação ambiental, atuando no ensino e aprendizagem no âmbito social e da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de ensino. Aula expositiva dialogada. Ensino por projetos. Educação ambiental.

### DIALOGUE EXPOSITIVE CLASS AND TEACHING BY PROJECTS AS TEACHING STRATEGIES IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION DISCIPLINE

**ABSTRACT:** This paper aims to present how the use of teaching strategies, such as Dialogued Lecture and Project Based Learning

contributed to favor teaching and learning in the Environmental Education program, with undergraduate students of the third period of the Degree in Pedagogy at a private higher education Institution in the city of Itaituba/PA. The methodological procedure adopted in this research was the experience report and the data collection tool performed was a systematic observation with a qualitative approach. The use of the dialogued lecture served as a theoretical basis on the environmental education topic and enabled the open dialogue between instructor and student. The project based learning strategy, in turn, made it possible for students to get in touch with real teaching situations outside of the Institution's "walls", which was very enriching. The use of these teaching strategies proved to be correct and the proposed objective was achieved. Thus, it enabled the students to be able to understand the processes related to environmental education, working in teaching and learning in the social and basic education.

**KEYWORDS:** Teaching Strategies. Dialogued Lecture. Project Based Learning. Environmental Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A utilização de estratégias de ensino precisa estar alinhada com os objetivos propostos, planejamento e currículo além de serem dinâmicas e possibilitarem a formação de sujeitos participativos e autônomos. Neste contexto este estudo tem o objetivo de apresentar como o uso das estratégias de ensino **Aula Expositiva Dialogada** e **Ensino por Projetos** contribuíram para favorecer o ensino e aprendizagem na disciplina Educação Ambiental com alunos do 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior privada no município de Itaituba/PA.

O procedimento metodológico utilizado foi o relato de experiência e como instrumento de coleta de dados foi realizada observação sistemática com abordagem qualitativa. Ao propor essas estratégias de ensino para trabalhar a disciplina educação ambiental foi necessário primeiro relacionar o processo educativo com as atividades econômicas, culturais e ambientais da localidade, regionalizando e aproximando o aluno de uma realidade que este tenha familiaridade, integrando educação, trabalho, organização e conscientização como referências na aplicação destas metodologias, as quais foram avaliados com base na participação e atuação prática dos discentes da IES.

Com o intuito de contribuir com essa relação dialógica entre a teoria e a prática, optou-se por utilizar duas estratégias de ensino que conversam entre si. Na Aula Expositiva Dialogada, o acadêmico tem participação ativa e o professor leva em consideração o conhecimento prévio do aluno para favorecer o diálogo em sala de aula e enriquecer as discussões. No Ensino por Projetos o aluno é desafiado a se

planejar e executar uma ação previamente estabelecida em que a aprendizagem está relacionada não só com o aprender ou compreender o conteúdo, mas sim com o êxito da execução e com a satisfação pelo trabalho desenvolvido.

A primeira estratégia de ensino foi aplicada em sala durante as aulas teóricas de Educação Ambiental. A segunda foi desenvolvida inicialmente em sala e posteriormente fora dos muros da Faculdade. Foi escolhida uma escola municipal de educação básica de Itaituba/PA, onde foi executado o projeto “Minha escola Mais Bonita”, realizou-se uma gincana entre as turmas do 1º, 2º e 3º anos das séries iniciais do ensino fundamental, que envolveu brincadeiras, paródias e uma palestra realizada pelos acadêmicos. A participação dos alunos da escola foi maciça e possibilitou novas experiências aos acadêmicos sobre a temática Educação Ambiental mostrando a relevância de se utilizar estratégias que integrem teoria e prática, desde que bem planejadas, para se alcançar os objetivos propostos.

## 2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Como procedimentos metodológicos optou-se pelo relato de experiência vivenciado pelos pesquisadores, que pode “muitas vezes significar o único recurso para coleta de dados, principalmente nas áreas onde o saber científico está se estruturando” (PÁDUA, 2012, p. 77). O público alvo para esta ação foram os acadêmicos do 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IES privada no município de Itaituba/PA, que tem uma estrutura curricular que integra os aspectos teóricos e práticos, permitindo que os alunos saiam dos muros da Faculdade e tenham esse contato com a sociedade que os cerca.

Como instrumento de coleta de dados realizou-se observação sistemática com abordagem qualitativa, nessa perspectiva “as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais [...] o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 211). A escolha das estratégias de ensino Aula Expositiva Dialogada e Ensino por Projetos, se deu para que pudesse adequar a parte teórica (necessária), com uma experiência prática dentro da disciplina Educação Ambiental que tem carga horária de 80h. Esta turma de licenciatura em pedagogia possui 27 alunos e para a execução do projeto foram divididos em três grupos com nove pessoas cada.

“As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há de se ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 77). Ideia que está alinhada com o objetivo da disciplina, que é formar educadores capazes de compreender os processos referentes à educação ambiental, atuando no ensino e aprendizagem no âmbito social e da educação básica.

No início das aulas foi exposto a ideia aos acadêmicos durante a explanação do plano de ensino. Ressalta-se que os acadêmicos foram motivados a ajudar com sugestões durante o processo e ao final da aplicação das mesmas, houve a avaliação do docente e dos acadêmicos para verificar se realmente a utilização dessas estratégias contribuiu no processo ensino e aprendizagem da disciplina Educação Ambiental.

### 3 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS

Geralmente os professores se espelham em exemplos que tiveram durante sua formação acadêmica, utilizam de estratégias e técnicas que tiveram contato em seu percurso acadêmico para reproduzirem durante as aulas. Para um melhor aproveitamento nas aulas muitas vezes o professor tem que deixar o perfil tradicional, onde este somente expõe os conteúdos e os alunos apenas ouvem e repensar o papel docente utilizando estratégias formais de ensino diferenciadas para obter um melhor aproveitamento em sala de aula.

A primeira estratégia de ensino a ser destacada neste artigo é a Aula Expositiva Dialogada, onde o foco está na exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes e que se leva em consideração o conhecimento prévio deste aluno. Sobre esta metodologia destaca-se que “é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 86), ou seja, o profissional docente leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, superando o modelo tradicional de ensino onde somente o professor fala para apresentar os conteúdos e os alunos apenas devem ouvir.

Nesta abordagem, “os alunos são questionados, levados a interpretar e discutir o assunto, partindo do que já sabem e do confronto com a realidade” (FONSECA, 2008, p. 15). Assim sendo, o professor contextualiza o tema de modo a utilizar o conhecimento empírico do estudante para trabalhar com as informações que este traz, articulando-as. Deste modo, existe uma aprendizagem construída em que é fundamental a participação do aluno e “com a participação continua dos estudantes fica garantida a mobilização e criadas as condições para a construção e a elaboração da síntese do objeto de estudo” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 87)

Vale destacar que essa estratégia de ensino está alinhada com a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, onde o aluno tem papel determinante no processo ensino e aprendizagem uma vez que este usa seu conhecimento prévio para enriquecer as discussões, deixando de lado o ensino mecânico e repetitivo do ensino tradicional.

Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (PELIZZARI et al, 2002, p. 37).

O domínio sobre a temática desenvolvida “deve ser tal que ‘o fio da meada’ possa ser interrompido com perguntas, observações, intervenções, sem que o professor perca o controle do processo” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 86), possibilitando que haja uma construção contínua do conhecimento pois há um diálogo que vai sendo estruturado entre professor e aluno, onde o docente aproveita todas as informações dos discentes e as relaciona ao tema trabalhado.

A segunda estratégia de ensino utilizada e que trago como destaque é o Ensino por Projetos, que apesar de não ser algo novo no ensino, é pouco utilizado devido a demandar tempo e planejamento para sua execução. “O objetivo do ensino por projeto é criar condições para que o aluno aprenda a propor o encaminhamento e desenvolvimento de determinada situação, partindo de uma análise diagnóstica” (MASSETO, 2003, p. 106), ou seja, é a aplicação na prática do que foi trabalhado em sala de aula após uma análise previa do meio.

A metodologia de ensino por projeto foi proposta inicialmente por Dewey<sup>1</sup> por volta dos anos trinta, na abordagem da denominada Escola Nova. [...] Dewey se posicionou a favor do conceito de escola ativa, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Acreditava que escolas que atuavam dentro de uma linha de obediência e submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem (VIEIRA, 2008, p. 04 – 05).

Dewey foi o principal expoente do movimento que defendia o modelo que leva em consideração a experiência e os interesses de cada indivíduo, valorizando suas habilidades e criatividade. Outro objetivo que pode ser destacado nesta estratégia de ensino, é “ajudar o aluno a relacionar teoria e prática, relacionar as disciplinas entre si encaminhando para uma atitude interdisciplinar e para um exercício de integração dos conhecimentos de diferentes áreas” (MASSETO, 2003, p. 106-107), pensamento que está estreitamente ligado ao que se propõe um curso de licenciatura em pedagogia onde o ensino e a aprendizagem tendem a ser dinâmicos e possibilitam ao acadêmico ser participativo e proativo em suas ações.

O mesmo autor ainda explica que ao final de cada projeto, este deve ser socializado e debatido com o restante da turma “para que todos possam aproveitar dos trabalhos realizados por cada grupo ou aluno e desenvolver assim suas aprendizagens” (ibid, p. 107). Assim sendo, a metodologia de Ensino por Projetos deve permitir que o aluno aprenda, fazendo, ou seja, o alunado seleciona a temática

---

1. Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação (<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>).

a ser trabalhada, tomam as decisões, gerenciam os confrontos de ideias entre os pares e os imprevistos que podem aparecer com o objetivo de alcançar o que se propuseram no planejamento.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação das estratégias escolhidas se deu na turma do 3º Período do curso Licenciatura em Pedagogia em uma IES privada no município de Itaituba/PA na disciplina Educação Ambiental. No início do semestre letivo foi explanado sobre o Plano de Ensino e sobre as metodologias que seriam adotados no decorrer do semestre. Neste momento foi falado sobre a ideia de se aplicar um Projeto sobre uma das temáticas que iríamos trabalhar dentro da disciplina com o intuito de verificar como a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas poderiam contribuir com o ensino e aprendizagem.

A primeira reação da turma foi um mix de empolgação, pela possibilidade de saírem do ambiente de sala de aula, com preocupação por terem que sair da zona de conforto e precisarem ir a campo. Após essa primeira conversa sobre a proposta, a disciplina continuou normalmente seguindo a ementa e o planejamento que previa uma base teórica que levasse em consideração as experiências e vivências dos alunos. Por se tratar de uma disciplina com temática em que o conhecimento empírico dos acadêmicos favorece o diálogo em sala, optou-se por usar neste primeiro momento a estratégia Aula Expositiva Dialogada.

Foi cobrado a participação ativa dos acadêmicos em que deveriam expor seu ponto de vista e experiências sobre os diversos temas que a disciplina possibilita. O conteúdo foi apresentado em forma de slides onde constavam apenas tópicos ou ilustrações ou imagens que íamos associando e construindo a discussão, sem perder o foco inicial. Sempre que possível os alunos eram questionados e instigados a trazer experiências próprias, com o intuito de relacionar o que estava sendo estudado com algo do cotidiano deste acadêmico.

A turma era composta por 27 alunos e foi dividida em três equipes que no decorrer das aulas optaram por escolher ações distintas voltadas para a temática Educação Ambiental e que foram pensados e executados em forma de Projetos menores que compunham o Projeto “Minha Escola Mais Bonita”. Os acadêmicos se dividiram em grupos, selecionaram uma escola municipal de ensino básico, realizaram uma visita no local, viram as necessidades e só então escreveram um projeto que se adequasse para a localidade e que fosse alinhado às temáticas da disciplina.

Os projetos escritos pelos acadêmicos seguiam uma estrutura básica (capa, contracapa, sumário, objetivos, justificativa, fundamentação teórica, metodologia,

cronograma, recursos, resultados esperados e referências), que juntamente com um ofício da Faculdade foi entregue na escola escolhida para a execução com o intuito de obter autorização. A execução ocorreu através da realização de uma gincana entre as turmas do 1º, 2º e 3º anos das séries iniciais do ensino fundamental, com brincadeiras, paródias e uma palestra realizada pelos acadêmicos com o tema “Minha Escola Mais Bonita.”

A escola escolhida pelos acadêmicos fica em um bairro afastado do centro da cidade e atende cerca de 300 crianças em dois turnos, matutino e vespertino. O planejamento se deu de forma a possibilitar que as três turmas escolhidas fizessem uma gincana no último dia de aula durante a semana do meio ambiente, porém, no decorrer da semana os acadêmicos de cada grupo se dividiram e com o auxílio dos professores das salas de aula, elaboraram cartazes, fizeram pinturas, brincadeiras e compuseram uma paródia com a temática ambiental para ser apresentado no dia da gincana.

Paralelo às ações desenvolvidas na escola, os acadêmicos fizeram uma faixa com o nome do projeto para ser exposta no dia e assim identificar o que estava sendo desenvolvido e confeccionaram aventais nas cores azul, verde e branco para separar as equipes de cada sala no dia do evento. Também foi encomendado de um profissional que trabalha com grafite, a pintura de alguns recipientes (lixeiras), com desenhos do Bob Esponja, Superman e de Princesas, que ao final da gincana, foram distribuídos para as turmas como premiação por participarem do evento.

No dia da gincana, as turmas foram reunidas no pátio da escola, sempre acompanhados pelos professores e pela diretora que fez questão de acompanhar a execução do projeto. Em um primeiro momento foi explicado o intuito do projeto “Minha Escola Mais Bonita” e logo em seguida já foram separados em equipes (verde, azul e branco). Foi realizado perceber que o contato durante a semana, dos acadêmicos com as crianças, permitiu que estes já estivessem mais familiarizados e participativos.

A primeira brincadeira da gincana foi uma corrida com sacos, onde os alunos deveriam ir até determinado ponto e juntar um “lixo” que estava no chão e trazer até a linha de largada e colocar em uma lixeira, trocar com um coleguinha para que este fizesse o mesmo percurso e pegasse outro item do chão. Essa brincadeira foi repetida algumas vezes e os alunos da escola interagiram e com isso estavam aprendendo a jogar o lixo no local adequado e ao mesmo tempo brincando.

Em um segundo momento as equipes verde, azul e branca expuseram cartazes com desenhos que haviam produzido durante a semana e apresentaram uma paródia juntamente com um dos acadêmicos. Foi realizado também um jogo de perguntas e respostas sobre a temática em questão e ao final da gincana foram mostradas as lixeiras que foram dadas para as turmas como premiação pelo desempenho

na gincana. A orientação foi para que as lixeiras fossem usadas na sala de aula das respectivas turmas, foi visível a euforia por parte das crianças pois ficaram encantadas com os desenhos. Como finalização desta gincana os acadêmicos fizeram um lanche que foi distribuído para todas as crianças, professores e demais servidores da escola.

Em todo o processo de desenvolvimento das ações referentes a execução do projeto foi realizada observação por parte do docente da disciplina Educação Ambiental e analisado a participação no que estava sendo desenvolvido. Para finalizar a aplicação desta estratégia de ensino, os acadêmicos fizeram a apresentação em sala de aula dos resultados alcançados. Expuseram o passo a passo, planejamento, dificuldades, impressões e o que puderam aprender com essa prática educativa e também se houve ou não contribuição no processo ensino e aprendizagem da disciplina.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a utilização da Aula Expositiva Dialogada e com o Ensino por Projetos em uma em uma turma do 3º Período do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada mostrou-se adequada para a finalidade pretendida. A aplicação de estratégias de ensino diferentes das usualmente utilizadas pelos docentes no ensino superior, permitiu concluir que ainda é muito “tradicional” as metodologias de ensino utilizadas e que ao serem aplicadas estratégias diferenciadas, consegue-se maior interação com o alunado.

A utilização de Aula Expositiva Dialogada se mostrou acertada por permitir uma interação maior com todos os integrantes da turma, uma vez que o diálogo mais aproximado com os alunos facilitou o andamento da disciplina. Já a estratégia Ensino por Projetos possibilitou que os alunos trabalhassem a criatividade, iniciativa, resolução de problemas, além de ser uma experiência fora dos “muros” da Faculdade, que certamente foi enriquecedora, tanto acadêmica quanto pessoalmente.

Portanto, a aplicação dessas estratégias de ensino contribuíram efetivamente para favorecer o ensino e aprendizagem na disciplina Educação Ambiental. A participação dos alunos foi maciça uma vez que não estávamos somente discutindo bibliografias, e sim relacionando a base teórica com as experiências e o conhecimento de vida de cada um sobre a temática em questão. Assim, com a utilização dessas estratégias de ensino, foi alcançado o objetivo proposto pela disciplina, que é formar educadores capazes de compreender os processos referentes à educação ambiental, atuando no ensino e aprendizagem no âmbito social e da educação básica.



## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

FONSECA, Tânia Maria de Moura. **Ensinar X Aprender**: Pensando a prática pedagógica. Ponta Grossa, PR. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1**, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Aprendizagem por projetos na educação superior**: posições, tendências e possibilidades. *Travessias*, v.2, n. 3, 2008

## AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CEARÁ

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 10/01/2020

### **Francisco Adalberto Silva de Sousa**

Centro Universitário Fametro  
Fortaleza-CE

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8220-0038>

### **Ana Valeska Viana Araújo**

Universidade Estadual do Ceará  
Fortaleza-CE

ID LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7853171594242091>

### **Silvana Maria de Oliveira Sousa**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza-CE

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-4766>

ID LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4310002732448916>

### **Paulleane Rodrigues Leitão Custódio**

Faculdade de Tecnologia Intensiva  
Fortaleza-CE

ID LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1750252157002429>

**RESUMO:** Professores se enquadram em uma categoria profissional cada vez mais exposta a riscos de inúmeras doenças. Possuem uma demanda cada vez maior de responsabilidades.

Atuam muitas vezes em condições críticas, ambientes com estruturas inadequadas, sujeitos às dificuldades no trabalho devido insegurança das escolas, remuneração não condizentes com grande carga horária e sobrecarga de trabalho, turmas numerosas, alunos agressivos e indisciplinados. Tudo isso está relacionado a patologias e à baixa qualidade de vida dos educadores (PEREIRA, *et. al.* 2014). Essas condições de trabalho podem favorecer distúrbios musculoesqueléticos, geniturinários, respiratórios, cardiovasculares e vocal sendo proporcionalmente maior com o tempo de profissão e o avançar da idade. (TEIXEIRA, *et. al.* 2015). Assim, objetivou-se avaliar a Qualidade de Vida no trabalho de professores que lecionam em uma escola pública de Fortaleza-Ceará. Pesquisa de campo, de caráter transversal com abordagem quanti-qualitativa realizada com 27 professores de ensino fundamental e médio. Por meio de um questionário (QWLQ-bref – Quality of Working Life Questionnaire), versão abreviada. Com perguntas englobando a qualidade de vida no trabalho na instituição e na Educação Básica (EB), os docentes expuseram sua percepção quanto ao ambiente de trabalho. Os resultados demonstraram o domínio mais afetado é o “físico/saúde” que apresentou menor percentual (65,74%) entre os avaliados. Já o melhor avaliado foi o “domínio

peçoal” que com 78,24% representa “muito satisfatório”. Verificou-se uma média de Qualidade de Vida no Trabalho (73,39%) considerada satisfatória. Conclui-se que a percepção do professor é de suma importância para mensurar a qualidade de vida no trabalho, pois apesar das dificuldades vivenciadas pelos professores deste estudo, consideram em relação as dimensões físico/saúde, psicológico, pessoal e profissional, terem nível satisfatório de Qualidade de vida no trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Qualidade de Vida no Trabalho, Educação Básica, Professor.

## EVALUATION OF THE QUALITY OF LIFE IN TEACHERS' WORK IN A PUBLIC SCHOOL IN FORTALEZA-CEARÁ

**ABSTRACT:** Teachers are a professional category increasingly exposed to the risks of numerous diseases. They have many responsibilities. They often work in critical conditions, environments with inadequate facilities, subject to difficulties at work due to school insecurity, low remuneration for a large workload and work overload, numerous classes, aggressive and undisciplined students. All this is related to pathologies and the low quality of life of the teachers (PEREIRA, et. al. 2014). These working conditions can provide musculoskeletal, genitourinary, respiratory, cardiovascular and vocal disorders, being proportionally larger with the occupation time and advancing age (TEIXEIRA, et. al. 2015). Thereby, this study aims at evaluating the quality of life in teachers' work who teach in a public school in Fortaleza-Ceará. This is a field research, cross-sectional with a quantitative and qualitative approach, carried out with 27 elementary and high school teachers. Through a questionnaire (QWLQ-bref - Quality of Working Life Questionnaire), abbreviated version. With questions about the quality of life at work in the institution and basic education (EB), the teachers expressed their perception of the work environment. The results showed that the most affected domain is the “physical/health” that presented the lowest percentage (65.74%) among those evaluated. The best evaluated was the “personal domain” that with 78.24% represents “very satisfactory”. It was verified an average of quality of life at work (73.39%) considered satisfactory. It is concluded that the teacher's opinion is very importance to measure quality of working life, because despite the difficulties experienced by the teachers of this study, the physical/health, psychological, personal and professional dimensions had a satisfactory level of quality of life at work.

**KEYWORDS:** Quality of life at work, Basic education, Teacher.

### 1 | INTRODUÇÃO

Diante do contexto educacional atual, e dos questionamentos feitos em torno da Educação, surge a necessidade de uma análise da Qualidade de vida no Trabalho (QVT) de alguns professores da Educação Básica (EB). Em virtude

desses questionamentos faz-se necessário avaliar vários aspectos, dentre eles: o professor no contexto das instituições de ensino da Educação Básica, a QVT do professor, sua percepção, e os desafios e perspectivas para essa QVT.

Para a construção do presente artigo e formação do estudo têm-se como prerrogativa, não apenas as condições em que lecionam os professores da rede pública de ensino, mas os altos índices de licenças e afastamentos dos mesmos do ambiente de trabalho.

A pesquisa é motivada pela busca de resultados que nos mostrem os níveis de qualidade de vida dos professores. Mensurar variáveis de cunho subjetivo não vem a ser uma tarefa fácil. O tipo de instrumento, a aplicabilidade do instrumento, as propriedades psicométricas, e a forma de aplicação são critérios inerentes a pesquisa (PEDROSO E PILATTI, 2010).

O artigo terá como objetivo geral avaliar a QVT de professores que lecionam em uma das escolas da rede pública de ensino no estado do Ceará. Os objetivos específicos serão: Identificar ações realizadas com ênfase na QVT desses professores. Analisar a contribuição e influência da QVT no ambiente de ensino.

Como afirma Oliveira (2004), a Educação e o sistema educacional vêm passando por profundas transformações, o que acarreta a responsabilização do professor dentro do sistema educacional.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Professores na Educação Básica: contexto atual

Um dos documentos que norteiam os rumos da Educação Básica no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que aponta direitos e deveres do educador, vale-se de escassas palavras quanto ao professor e seu ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB em seu art. 25 permite compreender que um dos objetivos permanentes das autoridades responsáveis deve ser proporcionar ao professor condições favoráveis ao seu exercício (BRASIL, 1996).

As precárias condições de trabalho proporcionam efeitos negativos no ambiente de trabalho, há uma unanimidade quanto a esse aspecto. Faz-se necessário autonomia do professor no ambiente de ensino. A deserção da profissão vem a ser um processo recorrente. O tempo dedicado à atualização e requalificação compromete sensivelmente o tempo de descanso do professor (MOREIRA E SILVA, 2018).

## 2.2 O Professor, A Escola, e a Qualidade de Vida no Trabalho

A percepção do professor constitui-se de suma importância para mensurar a qualidade de vida no trabalho, já que o conceito de saúde envolve fatores biológicos e sociais. Considerando-se que qualidade de vida é um conceito subjetivo, multidimensional e inclui elementos de avaliação tanto positivos como negativos. (PEREIRA, *et. al.* 2014).

Para Coelho (2012), o professor precisa ser um gestor de suas emoções em sala de aula, devido a influência do seu comportamento sobre o comportamento dos alunos, e a absorção de sentimentos e emoções.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu as condições de trabalho ideais para o professor da Educação Básica. As diversas transformações ocorridas na máquina pública e no sistema educacional, principalmente nas políticas públicas, agregam responsabilidades ao corpo docente. (GASPARINE; BARRETO, E ASSUNÇÃO, 2005).

As circunstâncias em que os docentes mobilizam as suas capacidades físicas para atender as demandas da instituição de ensino, muitas vezes acabam numa hiper solicitação de suas funções psicofisiológicas. Onde quase sempre não há tempo para a recuperação devida do organismo, isso ocorre devido a uma elevada carga horária, e responsabilidades que vai além da sala de aula. Isso acaba por desencadear sintomas clínicos que explicam altos índices de afastamentos (GASPARINE; BARRETO, E ASSUNÇÃO, 2005).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu que a qualidade de vida engloba cinco dimensões: saúde física, saúde psicológica, nível de dependência, relações sociais e meio ambiente (Goulart & Sampaio, 2004 apud OLIVEIRA, *et. al.* 2016).

Compreende-se no cenário educacional que os resultados dos professores são mensurados através dos resultados dos alunos, logo professores sentem-se pressionados a buscar esses resultados, mas se deparam com desafios, obstáculos, e problemas que vão além de suas possibilidades de solução. Isso acaba acarretando desconfortos e conflitos entre professores, gestão e sistema de ensino que almeja resultados e muitas vezes não leva em consideração a precariedade das condições. (OLIVEIRA, *et. al.* 2016).

A Qualidade de vida no trabalho do docente está relacionada a sua carga horária, logo quanto maior sua carga horária menor sua qualidade de vida. Em decorrência de dificuldades e desafios encarados pelos docentes, absenteísmos e desistências do magistério vêm se tornando cada vez mais frequentes. (PEREIRA, *et. al.* 2014).

Professores se enquadram em uma categoria profissional cada vez mais

exposta a riscos de inúmeras doenças e que possuem uma demanda cada vez maior de responsabilidades. Há ainda relato dos professores quanto às dificuldades no trabalho devido a alunos agressivos e indisciplinados, insegurança das escolas. Nesse contexto também se ressalta ambientes ruidosos, grande carga horária, número excessivo de alunos e etc. tudo isso está relacionado a patologias e à baixa qualidade de vida dos educadores (PEREIRA, *et. al.* 2014).

A ausência dos professores da sala de aula por motivo de doença acaba que acarretando muitos custos aos cofres públicos, entre os distúrbios estão os distúrbios musculo esqueléticos que acabam causando dores e incapacidade funcional, o estresse em excesso, que acarreta depressão, exaustão psicológica e física, e doenças psicossomáticas. (ROCHA, *et. al.* 2017).

Para Moreira e Silva (2018), as medidas propostas pelas políticas públicas não têm minimizado os efeitos da precarização do trabalho docente.

As análises sobre condições de trabalho são fortemente marcadas pela percepção dos professores. Deve-se levar em consideração a organização dos processos de trabalho, o trabalhador participa dos processos, por isso, desenvolve um importante papel na produção de sistemas defensivos, esse esforço pode ser individual e coletivo, frente às organizações e exploração em proveito da produtividade (SOUZA; LEITE, 2011).

### **2.3 Desafios e Perspectivas da Educação Básica para a Qualidade de Vida no Trabalho do Professor.**

Para Coelho (2012), o professor se depara com desequilíbrios de várias naturezas, em escolas que tardam em encontrar um rumo que supra a necessidade de pais e alunos. Por isso se torna uma tarefa complexa encontrar uma solução que atenda a necessidade de professores no ambiente escolar.

Sanar os motivos pelos quais os professores se afastam de suas funções constitui-se como um dos desafios a serem superados. Vem a ser de grande utilidade pesquisas e desenhos de estudo voltados à compreensão da inadequação existente entre as propostas educacionais implementadas, e a realidade que os trabalhadores enfrentam nas escolas. (GASPARINE; BARRETO, E ASSUNÇÃO, 2005).

Conforme Gatti (2012), a classe docente luta em busca de um reconhecimento social e por melhores condições de trabalho, e por direitos políticos, participativos, de decisão. Uma intensa jornada de trabalho, dedicação contínua, dentre outros desafios faz com que tenham sido constatados problemas de adoecimento frequente desses profissionais.

A resolução do CNE expressa perspectivas norteadoras e cobre aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares, dos quais

os profissionais do magistério são peças fundamentais. O artigo 4º, da resolução CNE/CEB n. 2/2009 também contemplam princípios que ressaltam a necessidade da formação continuada dos professores. (GATTI, 2012).

Pesquisas revelam uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se os baixos salários da categoria, a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente de longas jornadas de trabalho, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência no ambiente escolar. (Oliveira & Feldfeber, 2006 apud SCHEIBE, 2010).

Dessa forma cabe incentivar processos avaliativos na linha de uma avaliação processual e diagnóstica, como instrumento para identificação das necessidades educacionais, e dessa forma superar desigualdades nas condições de trabalho e aprendizagem. (SCHEIBE, 2010).

Pesquisas apontam comprometimentos musculoesqueléticos, geniturinários, respiratórios, cardiovasculares e vocal decorrentes da atividade laboral de professor, tais resultados são justificados pelas condições de trabalho no qual os docentes estão envolvidos, como posição incômoda, mobiliários inadequados, poucas pausas para descanso, carga horária extensa. Inclusive nota-se que quanto maior é a idade maior é a prevalência desses sintomas e comprometimentos. Como resultados e efeitos os professores também podem apresentar perda de entusiasmo, motivação, criatividade, incapacidade para se concentrar, perda de auto respeito, e autocontrole (TEIXEIRA, *et. al.* 2015).

### 3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter transversal com abordagem mista, ou seja, quanti-qualitativa. A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas quantitativa e qualitativa envolvendo questões filosóficas e a mistura das duas abordagens em conjunto. O enfoque transversal refere-se à objetividade da investigação junto ao campo de estudo. (Perseu Abramo, Apud MARCONI;LAKATOS. 2012).

A amostra foi composta por professores de uma das escolas públicas de ensino de Fortaleza-CE no ano letivo de 2019. Na escola visitada foram explicados os fins da pesquisa, leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que participaram quem esteve presente no momento da aplicação do questionário. Assim, foram adotados como critério de exclusão, os professores que por algum motivo estavam ausentes ou que não quiseram participar. Os 15 professores que não responderam o questionário, não o fizeram por estarem ausentes, deixando claro que não foram feitas mais de uma tentativa de contato.

Foi aplicado um questionário impresso composto por vinte quesitos fechados

denominado QWLQ-bref – Quality of Working Life Questionnaire (Questionário de Qualidade de Vida no Trabalho – versão abreviada) sobre a qualidade de vida no trabalho dos professores da referida instituição. As perguntas englobam a qualidade de vida no trabalho na instituição e na Educação Básica (EB).

Quanto à análise e interpretação dos dados, após o término da coleta, realizou-se a leitura e categorização das respostas dos professores, considerando a resposta da primeira pergunta do questionário para formação das categorias de acordo com os conceitos estabelecidos. Conforme Marcone e Lakatos (2012), categoria é a classe, o grupo ou o tipo em uma série classificada, e a codificação englobará duas tarefas, a de classificação e atribuição de códigos.

Assim, as informações foram organizadas e tabuladas no programa Excel, levando-se em consideração: Escore global da avaliação da QVT, Estatística descritiva da pesquisa: média aritmética simples, desvio padrão, coeficiente de variação, valor mínimo, valor máximo e a amplitude; índice de correlação de Pearson; e resultado gráfico da QVT e dos escores para apresentação dos dados em tabelas e gráficos informativos e analíticos. (REIS JUNIOR; PILATTI; PEDROSO, 2008).

#### **4 | ASPECTOS ÉTICOS**

O projeto foi submetido ao comitê de ética da FAMETRO e serão respeitados todos os preceitos éticos preconizados pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisa com seres humanos.

Os professores assinaram um TCLE com todas as explicações dos objetivos e fins da pesquisa. Deixa-se esclarecido a garantia da livre participação, o financiamento da pesquisa com recursos próprios, a não remuneração dos participantes, e a desistência a qualquer momento da pesquisa, sem que haja quaisquer custos ou prejuízos. O sigilo e a identidade dos participantes ficarão resguardados caso a pesquisa venha a ser publicada ou apresentada em eventos nacionais ou internacionais.

#### **5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A escola, que é estruturada e segue um regimento para atendimento dos alunos de forma semipresencial, possui um total de 42 professores matriculados e lecionando no ano letivo de 2019. A pesquisa foi composta por 27 docentes que lecionam nos turnos manhã, tarde e noite. Evidenciou-se a colaboração e sensibilidade em colaborar e responder o questionário de todos os 27 colaboradores que se encontravam presentes na referida instituição no momento da pesquisa,



conscientes da importância da pesquisa para a melhoria da QVT dos professores na Educação Básica.

A utilização do instrumento de avaliação QWLQ – bref permitiu traçar um perfil da Qualidade de vida dos docentes no ambiente de ensino avaliado.

Para o QWLQ-bref, foram selecionadas vinte questões das setenta e oito que constituem o QWLQ-78. São quatro questões do domínio físico/saúde, três do domínio psicológico, quatro do domínio pessoal e nove do domínio profissional (CHEREMETA *et. al.*, 2011).

Considerando que o domínio Físico/Saúde aborda e representam aspectos relacionados com a saúde, doenças relacionadas ao trabalho e hábitos saudáveis dos colaboradores. O domínio Psicológico refere-se a aspectos relacionados à satisfação pessoal, motivação no trabalho e auto-estima. O domínio Pessoal é voltado à aspectos familiares, culturais, crenças pessoais e religiosas. Já o domínio Profissional é voltado a aspectos organizacionais que podem exercer uma influência direta na QVT dos colaboradores (REIS JUNIOR; PILATTI; PEDROSO, 2008).

DOMÍNIO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO	AMPLITUDE
Físico/Saúde	3,630	0,412	11,361	2,750	4,500	1,750
Psicológico	4,025	0,562	13,959	3,000	5,000	2,000
Pessoal	4,130	0,492	11,916	2,750	5,000	2,250
Profissional	3,959	0,593	14,976	2,667	5,000	2,333
<b>QVT</b>	<b>3,936</b>	<b>0,437</b>	<b>11,101</b>	<b>2,882</b>	<b>4,646</b>	<b>1,764</b>

Tabela 1 – Estatística Descritiva da Pesquisa

Fonte: Pesquisa em Campo (2019)

	1	2	3	4	5
Físico/Saúde (1)					
Psicológico (2)	0,386872				
Pessoal (3)	0,529988	0,706778			
Profissional (4)	0,647541	0,648961	0,755009		
<b>QVT (5)</b>	<b>0,729266</b>	<b>0,831953</b>	<b>0,890009</b>	<b>0,913291</b>	

Tabela 2 – Índice de Correlação de Pearson

Fonte: Pesquisa em Campo (2019)

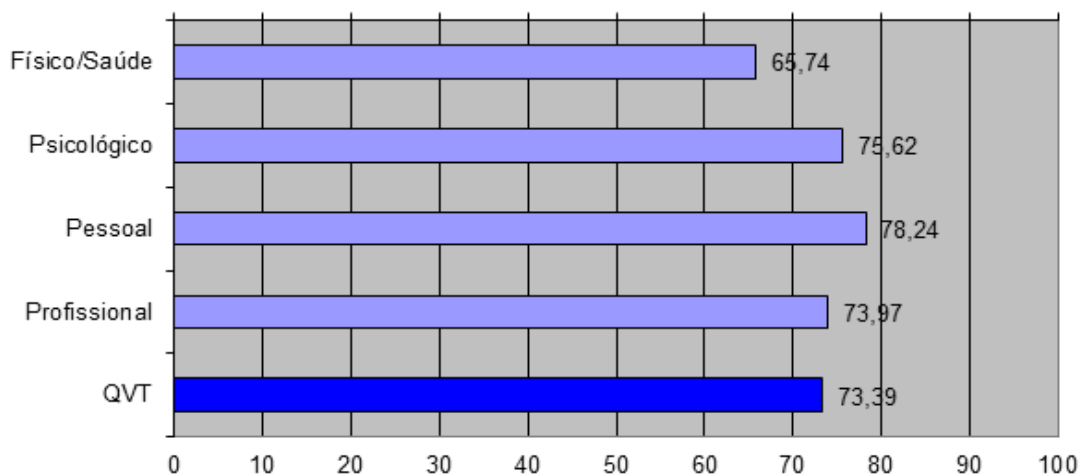


Gráfico 1 – Média dos domínios da QVT do Ponto de Vista do Avaliado e Média Geral da QVT.

Fonte: Pesquisa em Campo (2019)

Os resultados da pesquisa foram avaliados por meio do modelo para levantamento de dados, e configuraram que as respostas encontradas em escala de 0 a 100 apontam para uma QVT do ponto de vista do avaliado com média 73,39%.

Para facilitar a análise gráfica considera-se que as escores podem ser interpretadas da seguinte forma: 0 a 22,5 para Muito Insatisfatório, 22,5 a 45 para Insatisfatório, 45 a 55 para Neutro, 55 a 77,5 para Satisfatório, e 77,5 a 100 considerado Muito Satisfatório (REIS JUNIOR; PILATTI; PEDROSO, 2008).

O domínio pessoal com 78,24 foi o que apresentou melhor média entre os avaliados apresentado um índice médio no domínio de 4,13 (DP = 0,492). Seguido do domínio psicológico com 75,62%, apresentado um índice médio no domínio de 4,02 (DP = 0,562) e o domínio profissional apresentou domínio de 73,97% com índice médio de 3,95 (DP = 0,437). O domínio físico/saúde com 65,74% foi o domínio que apresentou a menor média entre os avaliados. Seu índice médio no domínio foi de 3,63 (DP = 0,412).

Os resultados para a QVT que foram de 73,39%, e que tiveram como referência e parâmetro a escala Likert, de 1 a 5, onde 1 e 2 representam uma avaliação negativa, 3 intermediária, 4 e 5 uma avaliação positiva. Esses resultados demonstraram que os avaliados estão satisfeitos com sua Qualidade de Vida no Trabalho.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em torno dos resultados obtidos acredita-se que o sistema educacional vem a cada dia se solidificando e estruturando-se em torno de suas falhas e deficiências. Graças ao corpo docente, gestores, e alunos, que é o que caracteriza uma instituição de ensino, o que a constitui. Com ações e cooperação de todos o sistema educacional público vem superando desafios e sanando déficits. Essas iniciativas

têm contribuído de forma significativa para a melhoria do sistema de ensino, para o alcance de objetivos mútuos e para a construção de projetos, e o incentivo de pesquisas com essa finalidade.

Nesta pesquisa o índice de QVT foi considerado satisfatório. E apresentou média dos quatro domínios (físico/saúde, psicológico, pessoal, e profissional), de 3,93 com desvio padrão de 0,437. Desta forma considera-se que através dos resultados obtidos podemos ter uma dimensão mais precisa da QV dos professores que lecionam na rede pública de ensino e de que há muitos fatores a serem melhorados.

Nestas considerações constitui-se de suma importância ressaltar que embora seja uma instituição de ensino público, há uma divergência quanto a forma de ensino e funcionamento (semipresencial/presencial). Mas acredita-se que a educação compreende suas limitações e desafios e que se inclina para o caminho do desenvolvimento e ascensão de todo seu sistema educacional. Um ensino público de qualidade que ofereça condições favoráveis de trabalho e de aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHEREMETA, M. et al. Construção da versão abreviada do QWLQ-78: um instrumento de avaliação da qualidade de vida no trabalho. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, v. 3, n. 1, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/758/600>. Acesso em: 29 jul. 2019.

COELHO, Lénea V. M. Competência Emocional em Professores – Contributos da Psicoeducação. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, 8 (DEZ.,2012). Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/scielo> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/scholar> > Acesso em: 02 mar. de 2018.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **CADERNOS DE PESQUISA** v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

MOREIRA, Fernanda A.; SILVA, Maria V. **Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação**. Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/scholar> > Acesso em: 02 mar. de 2018.

NETO, WALTER V. **Segurança do trabalho na construção civil: Avaliação da QVT por intermédio do QWLQ-Bref**. Florianópolis 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/TCC>. Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/scholar> > Acesso em: 02 mar. de 2018.

OLIVEIRA, Tiago F. *et. al.* Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. **PsicolArgum.** 2016 abr./jun., 34v(85), 104-119. Disponível em: < <http://pesquisa.bvsalud.org/portal> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

PEDROSO, B. **Questionário de avaliação da qualidade de vida no trabalho – QWLQ-bref.** Disponível em: <http://www.brunopedroso.com.br/qvt/qwlq-bref.pdf> Acesso em: 16 jan. 2019.

PEDROSO, B. **Planilha eletrônica do programa Microsoft Excel for Windows – QWLQ-bref.** Disponível em: <http://www.brunopedroso.com.br/qvt/qwlq-bref.xls>. Acesso em: 16 jan. 2019.

PEDROSO, B.; PILATTI, L. A. Avaliação de indicadores da área da saúde: a qualidade de vida e suas variantes. **Revista eletrônica FAFIT/FACIC**, v. 01, n. 01, p. 01-09, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.fafit.com.br/revista/index.php/fafit/article/view/2> Acesso em: 16 jan. 2019.

PEREIRA, Érico F. *et. al.* O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. **REVISTA DE SALUD PÚBLICA** · Volume 16 (2), Abril 2014. Disponível em: < <http://pesquisa.bvsalud.org/portal> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

PEREIRA, Érico F. *et. al.* Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. **Cad. Saúde Colet.**, 2014, Rio de Janeiro, 22 (2): 113-9. Disponível em: < <http://pesquisa.bvsalud.org/portal> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

PEREIRA, Érico F.; TEIXEIRA, Clarissa E.; LOPES, Adair S. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(7):1963-1970, 2013. Disponível em: < <http://pesquisa.bvsalud.org/portal> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

REIS JUNIOR, Dalcio R.; PILATTI, L. A.; PEDROSO, B. Qualidade de Vida no Trabalho: Construção e Validação do Questionário QWLQ – 78. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**. v. 03, n. 02, jul./dez. 2011, p. 01-12. Disponível em: < <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rbqv/article/view/1065/769> > Acesso em: 09 ago. de 2019.

ROCHA, Ricelli E. R. *et. al.* Sintomas osteomusculares e estresse não alteram a qualidade de vida de professores da educação básica. **Fisioter Pesqui.** 2017;24(3):259-266. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/scielo> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

SANTOS, Leiliane N. *et. al.* Avaliação na Qualidade de Vida no Trabalho de Enfermeiras de Hospitais Gerais. **Rev enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2017; 25:e18286. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/> > Acesso em: 09 ago. de 2019.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/scholar> > Acesso em: 02 mar. de 2018.

SOUZA, Aparecida N.; LEITE, Márcia P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 32, núm. 117, outubro-diciembre, 2011, pp. 1105-1121. Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/scholar> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

TEIXEIRA, Lidiane N. *et. al.* As possíveis alterações no estilo de vida e saúde de professores. **R. Enferm. Cent. O. Min.** 2015 mai/ago; 5(2):1669-1683. Disponível em: < <http://pesquisa.bvsalud.org/portal> > Acesso em: 01 mar. de 2018.

## AVALIANDO A UTILIZAÇÃO DE UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 10/01/2020

### Glenda Moraes Silva

Universidade Federal do Pará

Belém- Pará

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/0332728230457390>

### Valdenice Barros da Silva Moscoso

Professora de Ciências e biologia da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC)

Belém- Pará

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/5199185519354481>

### Ivoneide Maria da Silva

Professora do Instituto de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Belém- Pará

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/520628405810436>

**RESUMO:** A bioquímica no ensino médio apresenta-se muito abstrata e pouco associada com os assuntos presentes na vida dos estudantes, tendo um índice de 43% de rejeição. Este resultado é preocupante, visto que a biologia é uma disciplina que está diretamente relacionada ao meio em que vivemos. Nesse contexto, é evidente a imprescindibilidade de metodologias que tornem o ensino-aprendizagem

um processo favorável à aprendizagem significativa. Assim, o objetivo deste trabalho é elaborar e avaliar a aplicação de uma estratégia educacional no ensino de bioquímica baseada na aprendizagem em equipe Team Based Learning (TBL), na qual o ponto principal é a autonomia em grupo para a resolução de uma situação problema. A metodologia foi dividida em três etapas. A primeira etapa se deu com a aplicação de aulas expositivas. Na segunda etapa foi utilizado o método investigativo para a obtenção de conhecimento e na terceira e última etapa, os alunos foram divididos em grupos para a realização da atividade prática. A avaliação foi feita através da eficácia do método e do desempenho dos alunos na resolução da situação imposta a eles. Ademais, a atividade trouxe um nível de satisfação no aprendizado, relacionou o conteúdo com o cotidiano do aluno, além de um aumento significativo nas notas. Sendo assim, acredita-se que este método tenha facilitado o entendimento de conceitos que muitas vezes apresentam-se de forma complicada e pouco didática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bioquímica; Aprendizagem- significativa; Team Based Learning; Contextualização.

## EVALUATING THE USE OF AN ACTIVE METHODOLOGY FOR BIOCHEMICAL LEARNING IN HIGH SCHOOL

**ABSTRACT:** Biochemistry in high school is very abstract and little associated with the subjects present in the lives of students, with a 43% rate of rejection. This result is worrying, since biology is a discipline that is directly related to the environment in which we live. In this context, it is evident the indispensability of methodologies that make teaching-learning a process favorable to meaningful learning. Thus, the objective of this work is to elaborate and evaluate the application of an educational strategy in the teaching of biochemistry based on Team Based Learning (TBL), in which the main point is group autonomy to solve a problem situation. The methodology was divided into three stages. The first step was the application of expository lessons. In the second stage the investigative method was used to obtain knowledge and in the third and final stage, students were divided into groups to carry out the practical activity. The evaluation was made through the effectiveness of the method and the performance in the students in solving the situation imposed to them. In addition, the activity brought a level of satisfaction in learning, related the content to the daily life of the student, in addition to a significant increase in student scores. Thus, it is believed that this method has facilitated the understanding of concepts that often present themselves in a complicated and uneditative manner.

**KEYWORDS:** Biochemistry; Meaningful Learning; Team Based Learning; Contextualization.

### INTRODUÇÃO

A escola tem uma tarefa relevante no aspecto de ser responsável pela formação educacional e cultural do aluno, transcendendo habilidades educacionais familiares, além de desvendar para o discente o significado e o sentido do aprender (VIEIRA, 2018). O ensino brasileiro vivencia todos os dias a necessidade de um olhar diferenciado, tanto na formação de professores quanto nos métodos de aprendizagem. Sabe-se que ensinar biologia é uma tarefa complexa e exige que o professor e aluno lidem com uma série de palavras diferentes, escrita que diverge da linguagem comum. Além disso, o currículo da biologia para o ensino médio, desafia o professor a trabalhar com uma variedade de conceitos, processos e mecanismos que se apresentam distantes do que a observação cotidiana consegue captar. De acordo com Krasilchik (2004), os conceitos e termos passam a ter mais significado para o estudante quando ele consegue acessar exemplos suficientes para construir associações e analogias, contextualizando o conteúdo com suas experiências pessoais. A bioquímica no ensino médio apresenta-se muito abstrata e pouco associada com os assuntos presentes na vida dos estudantes, tendo um

índice de 43,4% de rejeição (DURÉ et al. 2018). Este é um resultado preocupante, visto que a biologia é uma disciplina que está diretamente relacionada ao meio em que vivemos. Nesse contexto, é evidente a imprescindibilidade de metodologias que tornem o ensino- aprendizagem um processo favorável à aprendizagem significativa (MATTA, 2015). Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi elaborar e avaliar a aplicação de uma estratégia educacional no ensino de bioquímica para turmas do primeiro ano do ensino médio, baseada na aprendizagem em equipe (Team Based Learning- TBL), na qual o ponto principal é a autonomia em grupo para a resolução da situação problema.

## METODOLOGIA

A atividade foi planejada a partir da observação do mau desempenho dos alunos em uma primeira avaliação e da percepção que os mesmos não dominavam os termos e conceitos estudados nas séries anteriores. Diante dessa realidade e considerando o alto índice de rejeição do assunto abordado para a segunda avaliação (Bioquímica) decidiu-se por dinamizar as aulas e buscar alternativas para que estas fossem cada vez mais significativas para os estudantes. A atividade foi aplicada em três turmas do primeiro ano do ensino médio (totalizando 100 alunos) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré, como parte das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará (UFPA). A atividade foi organizada em três etapas baseadas no modelo Team Based Learning. A primeira etapa se deu com a aplicação de três aulas expositivas, com duração de 50 minutos cada, abordando o conteúdo de substâncias inorgânicas e orgânicas. Na segunda etapa foi solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre as principais vitaminas e avitaminoses, reforçando o método de investigação. Na terceira e última etapa, os alunos foram divididos em grupos para a realização da atividade prática no laboratório da escola. Diagnósticos de diferentes avitaminoses foram distribuídos entre os grupos por meio de sorteio. Cada grupo recebeu uma ficha para preencher com o diagnóstico e a dieta alimentar recomendada para auxiliar na melhora do quadro do paciente. Foram disponibilizados, em uma bancada, vários alimentos em forma de placas. Além das placas, foram disponibilizadas algumas frutas com o intuito de obter-se uma maior contextualização entre os alunos e os alimentos que costumamos ter em casa. Os participantes dos grupos deveriam reunir os alimentos da dieta elaborada pelos mesmos, para que posteriormente apresentassem para as demais equipes a dieta que melhor se adequaria à carência do diagnóstico recebido.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia empregada foi bem aceita pelos alunos, inclusive por aqueles que apresentavam distorção idade-série. Os mesmos demonstraram bom entendimento e empenho na execução da proposta. Nas apresentações dos resultados, foram bastante explorados os materiais que estavam à disposição, o que facilitou a elaboração da dieta pelos alunos. Apesar da avaliação positiva da atividade, cabe ressaltar que o elevado número de alunos por turma não permitiu uma exploração/discussão mais completa, relacionando o conteúdo abordado em sala de aula com as propostas apresentadas por eles. Provavelmente, o fechamento da atividade teria obtido maior êxito em turmas menores. Mesmo assim, o impacto positivo da atividade pôde ser observado no aumento significativo das médias das notas dos alunos na segunda avaliação em relação à primeira avaliação, onde foi utilizada metodologia convencional (Figura 1).

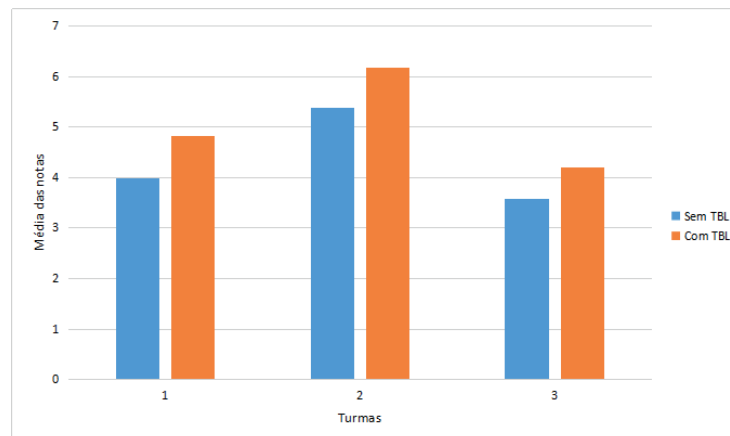


Figura1: Média das notas das três turmas em avaliações com e sem a aplicação da metodologia.

A avaliação da metodologia foi feita através da observação dos acertos na escolha dos alimentos para auxiliar na melhora do quadro do paciente, da interação entre o grupo durante a escolha da melhor dieta para o diagnóstico proposto e do domínio dos alunos acerca do conteúdo durante as apresentações. Ademais, a atividade trouxe um nível de satisfação no aprendizado, relacionou o conteúdo com o cotidiano do aluno, além de um aumento significativo nas notas.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem aplicou-se na apresentação da dieta alimentar pelos alunos, reforçando a ideia de interação entre o ensinar e o aprender. Outro ponto importante, foi a mediação do debate em sala de aula com as soluções definidas pelas equipes a respeito do tema proposto, adequando-se na concepção de que a aprendizagem é um processo cognitivo no qual a pessoa adquire conhecimentos que são essenciais para que o indivíduo se torne capaz de



interagir, corroborando então para a construção do conhecimento. Esse resultado está de acordo com Delizoicov (2000) quando se refere a forte crítica que o ensino das Ciências Naturais sofre por seu excessivo distanciamento dos fenômenos e das situações que constituem o universo dos alunos. Segundo esse autor, esforços de se trabalhar os mesmos conteúdos de ensino mais vinculados àquele universo mostram que é possível, no nível médio de ensino, uma efetiva aproximação dos modelos e das abstrações contidas no conhecimento científico e sua aplicação em situações reais. É consenso entre os autores Krasilchik (2005), Marandino e et al. (2005), que o conteúdo e a metodologia estão intimamente relacionados, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Desta forma, uma vez determinado o conteúdo a ser trabalhado e seus objetivos, o próximo passo é responder a pergunta: como fazer? É necessário entender que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e coletivo, exigindo por isso, parcerias entre professor/aluno e aluno/aluno. Para estabelecer estas relações dialógicas, o professor poderá optar por várias modalidades didáticas que permitam esse tipo de interação e além disso ter sensibilidade para perceber qual é mais conveniente para cada turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de concepção construtivista, o aprendizado se dá com a capacidade de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender, ou seja, quando damos um significado para aquele conteúdo. A importância da contextualização do ensino surgiu a partir da crítica ao distanciamento existente entre os conteúdos curriculares do ensino básico e a realidade dos alunos. Diante disso, o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) estabeleceu como princípio estruturador do currículo do ensino médio, a interdisciplinaridade e a contextualização, para então torná-los conceitos baseados em uma estratégia de ensino-aprendizagem: a aprendizagem significativa. A teoria da aprendizagem significativa foi estabelecida por David Ausubel e defende que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva com aquilo que o indivíduo já sabe. “A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas” (Brasil, 2000, p.22). No entanto, na perspectiva da contextualização, é possível alcançar uma formação que proporcione aos alunos a capacidade de atuar perante sua realidade de uma maneira efetiva e autônoma, partindo dos conhecimentos científicos aprendidos na escola.

Em síntese, contextualizar o ensino é aproximar o conteúdo formal (científico) do conhecimento trazido pelo aluno (não formal), para que o conteúdo escolar se torne interessante e significativo para ele (Kato & Kawasaki, 2011, p.39). Neste

caso, o uso de métodos de ensino por investigação, aplicação de conceitos, tomada de decisão e o trabalho colaborativo e efetivo em equipe, favorece a mobilização e a associação do ensino com a vida do aluno. Sendo assim, acredita-se que este método tenha facilitado o entendimento de conceitos que muitas vezes apresentam-se de forma complicada, abstrata e pouco didática, tornando-se significativo, pois o aluno passou a reconhecer a importância da alimentação para a manutenção da saúde e para o desenvolvimento físico e intelectual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC

COOL, C. **Construtivismo na sala de aula**. 6.ed. Editora Ática / 2006.

COSTA, K.A. **Entendendo a evolução dos vegetais: avaliando uma metodologia alternativa sobre filogenia de plantas**. Processos e materiais educativos em Educação em Ciências.

KATO, D. S., & KAWASAKI, C. S. (2011). **As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências**. Ciência & Educação / 2017.

KRASILCHIK, M. (2004). **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo, SP: Edusp.

KRUG, R.R., VIEIRA, M.S.M., MACIEL, M.V.A., ERDMANN, T.R., VIEIRA, F.C.F., KOCH, M.C., GROSSEMAN, S. **O “bê – á –bá” da aprendizagem baseada em equipe**. Revista Brasileira da Educação médica, 2016.

MARANDINO, M. **A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 12, p. 161-181, 2005.

MATTA, L.D.M. **Ensino de bioquímica e formação docente: Propostas de projetos voltados para o ensino básico, desenvolvidos por estudantes de licenciatura**. Quím. nova esc. – São Paulo, BR. Vol. 38, N° 3, p.224-229, AGOSTO- 2016.

VIEIRA, M.J.O. **Dificuldades no processo ensino- aprendizagem de biologia na 1ª série do ensino médio**. Tese (conclusão de curso em biologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Maio, 2018.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL SOCIAL E POLÍTICO

Data de aceite: 27/03/2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**  
**Melissa Camilo**  
**Débora Cristina Machado Cornélio**  
**Dayana Almeida Silva**  
**Paulo Rennes Marçal Ribeiro**  
**Valquiria Nicola Bandeira**  
**Marilurdes Cruz Borges**  
**Fernando Sabchuk Moreira**

**RESUMO:** Traça-se o quadro conceitual que embasa este trabalho. Início discutindo acerca do papel social e político da educação, apresentando, em seguida, a avaliação institucional como instrumento de autoconhecimento da escola em sua busca pela qualidade. Após elencar os princípios básicos que norteiam as ações de sua implementação, comento ainda sobre a avaliação institucional enquanto política pública educacional de controle e regulação, e finaliza-se abordando os conceitos de gerencialismo e performatividade.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação Escolar. Papel social. Político. Escola

### SCHOOL EDUCATION AND ITS SOCIAL AND POLITICAL ROLE

**ABSTRACT:** The conceptual framework that supports this work is outlined. I begin by discussing the social and political role of education, then presenting the institutional assessment as a tool for school self-knowledge in its search for quality. After listing the basic principles that guide the actions of its implementation, I also comment on the institutional assessment as a public educational policy of control and regulation, and concludes by addressing the concepts of managerialism and performativity.

**KEYWORDS:** School Education. Social role. Political. School

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu Capítulo III, Seção I, com o título “Da Educação” (artigos 205 a 214), enquanto política pública instituinte<sup>1</sup>, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), enquanto política pública regulatória, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90) constituem

1. Segundo Santos (2014, p. 7) as políticas públicas podem ser instituintes (que dão forma ao Estado e ao regime político, como a Constituição Federal), regulatórias (que definem as regras do jogo político na forma de leis e decretos, como a LDBEN), distributivas (orientadas para o consenso, como o Sistema Único de Saúde e hospitais gratuitos) e redistributivas (que reconfiguram o acesso a recursos, poder ou direitos, como as cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas).

a legislação básica que norteia a política educacional brasileira.

O artigo 205 da CF/1988 define claramente as competências, no caso da Educação, atribuindo ao Estado o papel de provedor, e à família o compartilhamento de responsabilidades<sup>2</sup>:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Afinada com a CF, a LDBEN traz em seu Título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional), art. 2º, o seguinte texto:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse vínculo da Educação com a qualificação profissional, conforme verificamos no art. 205 da CF e no art. 2º da LDB vem demonstrar que “o Brasil se insere no contexto produtivo também pela via da Educação” vista como vetor do desenvolvimento econômico a partir da profissionalização da população (SANTOS, 2014, P. 25-26).

Para isso, a CF garante, em seu art. 206<sup>3</sup> (que lista os princípios básicos do ensino no Brasil), inciso primeiro, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto, em seu inciso segundo, mostra seu caráter liberal ao tratar da liberdade de cátedra e da livre expressão de ideias, conceitos e conhecimentos, o que está afinado com o momento histórico de redemocratização vivido pelo país naquele momento. Nesta mesma direção liberal, o sexto inciso traz a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” o que acenava para a participação popular na gestão educacional e

para a noção de que escolas e universidades deveriam tornar-se ambientes nos quais a vivência democrática deveria ser experimentada e, ao mesmo tempo, servir de estrutura modelar para que tal vivência viesse a se difundir pelos demais setores da sociedade. (SANTOS, 2014, p. 24).

Nessa direção da gestão democrática do ensino público o art. 53, parágrafo único, do ECA estabelece que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Segundo Dourado (2007, p. 923) a educação deve ser entendida como prática social e como “processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida

---

2. Este processo de responsabilização da sociedade, observado a partir do final da década de 1970, ficou conhecido como *accountability* e foi reforçado com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90) que estabeleceu, por exemplo, severas punições aos pais que não matricularem seus filhos em uma escola. (SANTOS, 2014, p. 22-23), mas também assegurou, em seu art. 53, parágrafo único, o “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

3. Modificado pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998.

pelo homem”. Enquanto isso vê a escola como o “*locus* privilegiado de produção e apropriação do saber” com políticas, gestão e processos organizados em prol dos objetivos de formação.

A educação é compreendida como “a alternativa de resgate da formação humana, proporcionando que a cidadania seja garantida e os espaços de participação social e política, ampliados” (SANCHES, 2009, p.10), podendo e devendo ser a alternativa para “contribuir para um desenvolvimento social mais justo e menos excludente, influenciando no redirecionamento das políticas sociais”. (SANCHES, 2009, p. 14-15).

Como alternativa aos diferentes e antagônicos interesses que permeiam a sociedade brasileira, Lahuerta (2014) enfatiza o grande desafio de construir

[...] um projeto de educação que transforme uma sociedade profundamente complexa, pluralista e diversificada; que compreenda o momento que estamos atravessando, de que estamos afetados por uma crise social geral e que restabeleça um horizonte de normalidade e de esperança, superando o processo de desmoralização a que as instituições públicas vêm sendo submetidas, principalmente as de ensino. Percebe-se com muita nitidez a necessidade de que seja conhecida a natureza da crise que afeta a educação e que na atualidade deve ser vista em novos termos. Deve, portanto, ser pensada a partir de novas exigências, além daquelas tradicionalmente aceitas. (LAHUERTA, 2014, p. 15).

Aliás, a elaboração do projeto pedagógico da escola já é um ato político que estabelece o compromisso da escola com os interesses da parcela da população que frequenta a mesma escola. (FALSARELLA, 2011).

Quando a escola se debruça, coletivamente, para elaborar seu projeto pedagógico, de modo a garantir o acesso, a permanência e o ensino de qualidade a toda a população, ela está não só atendendo aos princípios das políticas educacionais, mas também fazendo e vivenciando política educacional. Elaborar o projeto pedagógico é um ato político de compromisso com os interesses da camada majoritária da população, aquela que frequenta a escola pública. (FALSARELLA, 2011, p. 4).

Há que se perceber, assim, a dimensão política da educação para a formação plena da cidadania, que possibilita o exercício do homem político. Neste sentido da formação cidadã a educação não é neutra e busca cumprir com os objetivos constitucionais.

### **1.1 Avaliação Institucional e a busca pela qualidade**

Neste tópico busco responder basicamente à pergunta: avaliar para que? Afinal, todo processo de avaliação deve acontecer com finalidades bem definidas. E como sistema, deve ser regular em sua utilização e na geração de informações a quem avalia. Não fosse assim e sua existência não se justificaria.

Devemos então partir do princípio de que avaliar é importante. E entender que a todo momento estamos avaliando e sendo avaliados, formal ou informalmente.

Avaliamos nossos professores ou nossos alunos, e somos por eles avaliados. Avaliamos nossos superiores ou subordinados, e somos por eles avaliados. Avaliamos amigos ou familiares, e somos por eles avaliados.

Essa é uma prática comum em nossa sociedade e que ganha ainda mais importância quando vista sob a ótica de um ambiente democrático e neste, por exemplo, quando focamos a gestão do dinheiro público.

Neste contexto a avaliação surge como um possível mecanismo de balizar a racionalização orçamentária, indicando para os Estados, na área da educação, a necessidade e o direcionamento dos investimentos públicos. (MACHADO, 2010).

A existência de um sistema de controle e regulação da utilização dos recursos torna-se fundamental para a consolidação e fortalecimento da democracia, quando pensamos na viabilização de políticas públicas que atendam às demandas sociais.

De todas as áreas sociais, a educação é, sem dúvida, a que tem adquirido, principalmente nos últimos 20 anos, novas dimensões na utilização da avaliação como mecanismo para a manutenção e/ou alteração de seus rumos. Vista e utilizada por muito tempo como prerrogativa da escola, a avaliação passou a conquistar, nos últimos anos, espaços e funções importantes na definição e justificativas das ações políticas, principalmente as governamentais. (MACHADO, 2010, p. 60).

E avaliar as políticas públicas é essencial para sistematizarmos as ações que vão ao encontro das necessidades da sociedade, ao mesmo tempo em que se faça as necessárias correções de rumo, identificando erros e corrigindo o que possa ser necessário para que o ciclo das políticas públicas possa fechar com êxito. Trata-se, portanto, de atribuir valor a respeito da efetividade das políticas adotadas *vis à vis* seus objetivos, sendo vista como parte do processo de desenvolvimento das ações, e não como mera verificação de resultados (FALSARELLA, 2011).

Na escola, a avaliação é um processo permanente de reflexão sobre a prática cotidiana para responder às questões: Que situação temos? Daquilo que planejamos e estamos executando, o que está dando certo? O que precisamos replanejar? Avalia-se para adequar permanentemente as metas e aprimorar os processos de execução de um plano ou projeto. (FALSARELLA, 2011, p. 5).

Como vivemos numa sociedade em que tudo muda num ritmo muito acelerado, em que são frequentemente redesenhadas não somente as fronteiras e mapas, mas as próprias relações entre os seres humanos (SANCHES, 2009, p. 14), entendemos que “também os processos que envolvem instituições devem acompanhar esse dinamismo exigido pelos meios científicos, tecnológicos, culturais, organizacionais, políticos e sociais”. (SANCHES, 2009, p.10).

É preciso orientar as instituições para o autoconhecimento, e se a qualidade é “um juízo valorativo que se constrói socialmente, é inevitável considerar a relação da qualidade com os processos de Avaliação Institucional” (SANCHES, 2009, p.10), que deve ser um processo contínuo e ininterrupto “com o objetivo de propor ações

para incidir na melhoria da qualidade do ensino” (MACHADO, 2010, p. 191).

A escola atua para “promover a formação e aprendizagem de seus alunos” (LÜCK, 2012, p. 21) em um processo de melhoria contínua, o que constitui um desafio a ser enfrentado pela gestão escolar.

A busca pela qualidade se constitui, pois, em [...] natural tendência das pessoas e do processo humano e social. Nessas condições, todas as pessoas e todas as organizações, quando bem orientadas, envolvem-se em seu processo, desfrutando de seus benefícios e para eles contribuindo.

Nessa tendência, situam-se os profissionais da educação, a escola e a sua comunidade, numa perspectiva de educação voltada para a promoção do desenvolvimento humano com qualidade, segundo o entendimento de que é fundamental não apenas que os alunos usufruam de certo número de anos de vivência nas escolas, mas, acima de tudo, que essa escolaridade resulte no desenvolvimento de sólidas e abrangentes competências que os tornem capazes de atuar de forma segura, hábil, bem informada e qualificada na sociedade. (LÜCK, 2012, p.19-20)

É importante salientar que a importância que se dá à gestão reside, em última instância, na “melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos.” (LÜCK, 2012, p. 16)

Ainda de acordo com Lück (2012), a escola precisa rever continuamente seu currículo, seus processos educacionais e sua organização, para atender às complexas demandas que seus alunos enfrentarão na sociedade. Cabe-lhe, então, rever seu Projeto Político Pedagógico adequando-o a “uma realidade dinâmica e mutável em que o aluno se situa, convive e atua como cidadão, com responsabilidades típicas a cada estágio e papel que exerça”. (LÜCK, 2012, p.20).

Pode-se acrescentar também que o projeto pedagógico da escola confere-lhe identidade própria, como afirma Sanches (2009):

Referir-se ao Projeto Pedagógico de uma instituição e/ou de um curso é *referir-se à sua identidade*, pois dele emanam as concepções e finalidades que norteiam as diferentes atividades e programas de aprendizagens. A identidade de um curso é expressa em seu currículo e concretizada no Projeto Pedagógico, por isso é tão importante que sua construção seja coletiva, premiando a integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (SANCHES, 2009, p.135-136)

Nesse contexto, a avaliação institucional “sistemática, crítica e reflexiva”, surge como “estratégia fundamental de gestão” para possibilitar que se supere “visões genéricas baseadas em opiniões e impressões muitas vezes tendenciosas e limitadas”, segundo Lück (2012, p. 21), permitindo “uma visão ampla, relacional e interativa do desempenho da escola, de modo a se poder realizar qualquer inferência adequada a respeito de sua efetividade e como melhorá-la” (LÜCK, 2012, p. 24).

Quando o Projeto Pedagógico é capaz de apontar o perfil da proposta pedagógica com clareza, e também de executá-la, acompanhá-la e avaliar seu próprio desempenho, ele estará contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. (SANCHES, 2009, p. 139).

No que tange à legislação, o sétimo inciso do art. 206 da CF/88 estabelece a “garantia do padrão de qualidade” no ensino, o que remete à necessidade de se definir qual seria esse padrão, de se entender o que seria qualidade, e de se saber como o Estado se instrumentalizaria para avaliar esse padrão. Essa instrumentalização viria com o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), política educacional integrante do escopo das ações do Compromisso Todos pela Educação (CTE), este instituído pelo Decreto nº 6094/07, que estabeleceu um plano de 28 metas tendo como signatários todos os municípios brasileiros. Estes, ao assinarem o “termo de adesão voluntária” previsto no art.4º do Decreto 6094/07, se comprometeram com suas 28 metas, conforme estabelecido no art. 2º do mesmo Decreto (Anexo 1), e aceitaram a coordenação de ações e os parâmetros definidos pelo governo federal. O CTE assume, assim, o papel de “uma política de mobilização nacional em torno de objetivos comuns relacionados à qualidade de educação” (SANTOS, 2014, p. 89). Para o acompanhamento do cumprimento das metas foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Pelo CTE todos os municípios comprometeram-se a atingir o mínimo de 6,0 no Ideb até 2020, além de melhorar progressivamente suas notas.

Haja vista a quase universalização do acesso à matrícula escolar, atualmente no Brasil a preocupação tem se direcionado à qualidade da educação pública, isto é, à eficiência dos sistemas e das escolas em assegurar aprendizagens aos alunos. Espera-se aumentar os índices de desempenho escolar dos alunos, medidos por indicadores oficiais que enfatizam os resultados obtidos nas avaliações nacionais (Prova Brasil, Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e regionais (que alguns estados construíram) e, principalmente, o progressivo alcance das metas do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) propostas para cada escola, cada município, cada estado. (FALSARELLA, 2011, p. 8)

Então, quando buscamos responder à pergunta “avaliar para quê?” podemos dizer que, no que tange à gestão democrática, a avaliação serve ao fortalecimento da democracia ao possibilitar e assegurar que as políticas públicas atendam às demandas sociais que as originaram; ao sistema educacional fornece parâmetros que permitam a otimização das decisões de gestão para o cumprimento de seus objetivos constitucionais, e à escola permite conhecer-se a si mesma, possibilitando “a formulação, a reformulação e a continuidade das ações na busca de resultados relevantes para a população envolvida” (FALSARELLA, 2011, p. 5) como veremos no tópico seguinte.

## **1.2 A escola conhecendo-se a si mesma**

A Avaliação Institucional é o processo que vem proporcionar à instituição



escolar a construção de conhecimentos sobre si mesma identificando tanto os seus pontos fracos como os seus pontos fortes, e, ainda, suas potencialidades, “podendo ser um processo contínuo de alimentação de análises, reflexões e ações, que subsidiarão a condução de seus processos” (SANCHES, 2009, p.11). Ela não deve se restringir a ser delatora dos problemas educativos e institucionais, mas sim “um processo que proporcione instigar o avanço das discussões sobre como os resultados das avaliações têm contribuído para as mudanças nos contextos sócio, político e econômico das instituições”. (SANCHES, 2009, p. 35).

Proceder à autoavaliação deve, principalmente, incentivar a articulação das metas institucionais com os resultados alcançados e estabelecer novos planos de metas e ações. (SANCHES, 2009, p. 75).

Ao ultrapassar as iniciativas fragmentadas de observação do cotidiano institucional, a avaliação, enquanto “processo de construção crítica e envolvente de todos os segmentos institucionais”, torna-se base para a formulação, implementação e condução dos Projetos Pedagógicos, num “processo dialético que alimenta tanto os processos de Avaliação Institucional como os Projetos Pedagógicos” resultando numa “articulação de autoconhecimento e reconstrução institucionais mediados pela realidade social”. que pode resultar em “ações integradoras que proporcionem compreender melhor a instituição de Ensino” (SANCHES, 2009, p. 11).

“Para que essas reflexões deixem o papel é preciso criar um contexto em que as instituições sejam ágeis, valorizem a si próprias e sejam capazes de se questionar. Projetar o futuro e aspirar excelência as constituirá em instituições dispostas a reconhecer, a aprender com seus erros e, num processo harmonioso de correção de rumos, a envolver toda a sua comunidade, fortalecendo a si e seus atores”. (SANCHES, 2009, p. 11).

Essa participação da comunidade visa, dentre outros objetivos, à promoção do desenvolvimento do ser humano como ser social, ao desenvolvimento do espírito comunitário e de coletividade na escola, ao envolvimento da família no processo político-pedagógico escolar, à promoção do sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo com a escola, à formação de um ambiente de cidadania, além de elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional. (LÜCK, 2013a, p. 53).

### **1.3 Avaliação Institucional enquanto Política Pública Educacional**

Lembremos que a avaliação está presente em nosso dia a dia, mesmo que não a percebamos, sendo que ela ocorre formal ou informalmente. Segundo Sanches (2009, p. 19-20):

Na história da humanidade, foram encontrados registros de avaliações que aconteceram há mais de dois mil anos, na China, se concretizando em ações de seleção para ocupação de cargos públicos. Na Grécia, a avaliação era aplicada para a ocupação de funções públicas. Não eram avaliações escritas,

mas carregavam todas as características da ação avaliativa. Em instituições de educação, os registros de sua existência datam do século XVII e, desde então, sua prática tem sido associada às escolas.

Enquanto política pública educacional, a Avaliação Institucional assume um “sentido da regulação, objetivando resultados quantitativos que possibilitam comparatividade, usando como respaldo a lógica do mercado”. (SANCHES, 2009, p. 18)

Destaque-se o conceito de política pública apresentado por Oliveira (2010, p. 93), diferenciando-o de política:

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Santos (2014, p. 2) acrescenta que “a política sempre está ligada ao exercício do poder em sociedade”, seja em nível individual (ações de comando) ou em nível coletivo (quando um grupo exerce o controle do poder). Por poder entende como sendo “a capacidade ou propriedade de obrigar alguém a fazer alguma coisa”. E conceitua público como “tudo aquilo que não pertence a um indivíduo ou grupo em particular, mas, antes, é propriedade de toda a coletividade” (p. 4).

A política pública, então, refere-se ao que o governo faz ou deixa de fazer a respeito de alguma situação ou área de atuação sob sua responsabilidade e que vá ao encontro de alguma demanda da coletividade. A omissão também é uma escolha e uma forma de atuar (OLIVEIRA, 2010, p. 94). Santos (2014, p. 5) refere-se a política pública como um conjunto de “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes dela” sendo que “as políticas públicas definirão de que tipo serão as ações políticas desenvolvidas em uma sociedade” (p. 8). Höffling (2001, p. 31) acrescenta que política pública “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade”. De acordo com essa autora, políticas públicas sociais se referem a ações de garantia de direitos e de proteção social desenvolvidas pelo Estado e voltadas à (re)distribuição dos benefícios sociais conquistados por toda a coletividade, tendo em vista a diminuição das desigualdades de acesso aos bens coletivos (HÖFLING, 2001). E de acordo com Falsarella (2011), as políticas públicas sociais “têm por objetivo declarado mudar as condições de vida que mantêm na ignorância e impedem a inserção socioeconômica das camadas

mais pobres da população.” (p. 3).

Política pública educacional diz respeito à atitude do governo em relação à educação escolar, à educação que acontece no ambiente escolar. Holfling (2001) entende educação enquanto política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não a reduz a política estatal por envolver diferentes agentes da sociedade, além dos organismos e órgãos públicos.

Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torna-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada. (Holfling, 2001, p. 40)

Dourado (2007, p. 923-924) lembra que “políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino”.

#### 1.4 Princípios básicos da Avaliação Institucional

Quanto à comparatividade citada por Sanches (2009, p. 18), a que Lück (2012, p. 72) se refere como comparabilidade, é um dos dez princípios básicos “norteadores de toda e qualquer ação de avaliação institucional e que se expressam em seu planejamento e na utilização de seus resultados” (LÜCK, 2012, p. 71).

Apresento esses princípios no Quadro 1:

1	Abrangência	visão globalizadora e interativa dos elementos e aspectos avaliados
2	Comparabilidade	busca de referências externas e seriadas como condição de comparação dos dados e informações obtidos
3	Continuidade	processo contínuo, não eventual, e “interativo de seus vários momentos estabelecendo unidade e caráter evolutivo
4	Legitimidade	participantes da escola assumem responsabilidade pelo processo de avaliação, por sua análise e utilização dos resultados
5	Objetividade	considera situações, fatos, objetos ou pessoas em observação, segundo suas características próprias e não de acordo com emoções e experiências pessoais ou opiniões do observador
6	Proatividade	comprometimento consciente e responsável com resultados

7	Relevância	utilidade dos dados coletados para a tomada de decisões e melhoria do desempenho escolar
8	Senso de Oportunidade	agilidade na análise e interpretação dos dados e na disponibilização das conclusões
9	Sigilo e Ética	nenhuma informação pode ser disseminada caso não seja em situação diretamente relacionada à promoção da melhoria do processo educacional
10	Transparência	abertura, diálogo, divulgação e <i>feedback</i> realizados em clima de confiança
Fonte: Lüch, 2012, p. 71-75		

Quadro 1: Princípios norteadores da Avaliação Institucional

### 1.5 Avaliação Institucional enquanto mecanismo de regulação e controle

Inicialmente, reforço aqui a ideia de que para a democracia a regulação e o controle são práticas saudáveis uma vez que a sociedade pode acompanhar a implementação das políticas públicas em função de suas próprias demandas. Falsarella (2011, p. 6) lembra que “para o gestor público, a avaliação não é apenas parte de seu trabalho, mas um dever ético que dá credibilidade e sentido político às ações que desenvolve” sendo ainda “instrumento de preservação dos direitos sociais, de combate à exclusão e de busca pela equidade social”.

Em relação ao Estado, Sanches (2009) ressalta a utilização das avaliações institucionais como orientadoras de suas políticas de financiamento e para “responder às pressões da sociedade no tocante à ampliação de acesso e à manutenção da qualidade” (p. 35), sendo este um meio eficaz para exercer mecanismos de controle e regulação “sob o véu de promover melhorias na gestão pedagógica e de recursos materiais” (p. 36).

O interesse pela implantação de processos de Avaliação Institucional vai além de seu potencial de transformação qualitativa, de melhoramento pedagógico e de eficiência de gestão, atinge também a necessidade de atender as exigências de regulação e de controle [...] constituindo-se numa realidade no campo das políticas universitárias, dos governos e de alguns organismos internacionais de financiamento da educação, fazendo com que as instituições de Educação Superior tenham suas políticas internas construídas a partir de ajustes de sua prática cotidiana aos padrões existentes, às pressões políticas, sociais e governamentais. (SANCHES, 2009, p. 35-36).

Embora se referindo às instituições de Educação Superior, essa análise continua válida em relação às demais instituições educacionais, principalmente quando consideramos a utilização das avaliações pela ótica do estado gerencial em busca da performatividade, citada por Ball (2005).

Vale ressaltar que os principais processos avaliativos do sistema de ensino

existem “com mais consistência desde 1990, além de censos que vão da Educação Básica à Educação Superior”, destacando-se, conforme Sanches (2009, p. 36-38), a **Provinha Brasil** (aplicada às escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino), **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb** (prova respondida por alunos da quarta e da oitava séries do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio), **Prova Brasil** (exame complementar ao Saeb, avalia alunos de quarta e oitava séries do Ensino Fundamental), **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem** (aplicado anualmente aos egressos do Ensino Médio, recém-saídos ou não), **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes** (obrigatório para alunos selecionados do primeiro e último anos da graduação), e **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes** (avalia e acompanha a pós-graduação desde 1976).

Bonamino e Sousa (2012) elencaram as três gerações de avaliação da educação básica no Brasil estabelecendo sua interface com o currículo escolar. Quanto à avaliação do desempenho, seus resultados podem ser utilizados para a aplicação de políticas de responsabilização forte, ou *high stakes*, com sanções ou recompensas em decorrência dos resultados observados de alunos e escolas, o que as autoras chamaram de “avaliações de terceira geração” (p. 375). Nas avaliações de segunda geração, de responsabilização branda ou *low stakes*, os resultados das avaliações, como a Prova Brasil criada em 2005, não geram sanções ou recompensas, sendo utilizadas mais na elaboração de metas, embora sejam divulgados por escolas, o que pode ocasionar pressão dos pais e responsáveis em função da comparação dos resultados conhecidos de uma escola com os resultados de outras unidades escolares. As avaliações de primeira geração têm mais uma função diagnóstica da qualidade da educação oferecida, também sem a função de sanção ou recompensa.

## 1.6 Gerencialismo, profissionalismo e performatividade

Tomo os conceitos de gerencialismo, profissionalismo e performatividade desenvolvidos por Stephen Ball (2005) como referenciais teóricos iniciais para meu trabalho de pesquisa.

A performatividade “é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores” (BALL, 2005, p.544) como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultado.

Sobre o gerencialismo como ideologia, Newman e Clarke (2012, p. 358) destacaram que

era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo.

Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos.

Quanto ao professor, Ball (2005, p. 543) relata que “cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria”, de regras geradas de forma exógena que “relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*) em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (p. 542). Eficácia só existe quando medida e demonstrada e a identidade profissional é reflexo de contingências externas.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard (1984) também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (BALL, 2005, p. 544).

Ball (2005) considera que o gerencialismo representa a cultura empresarial e competitiva que remodela as relações de poder, que reforma a estrutura e a cultura dos serviços públicos é o gerencialismo. que veio a “destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. (p. 544).

Cabe ao gerente fazer com que os trabalhadores se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização e para aumentar o controle na esfera administrativa são realizadas avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho.

Newman e Clarke (2012, p. 358) destacaram, sobre os gerentes, que “podiam oferecer toda a gama de *boas práticas em negócios* que as organizações no setor público precisavam aprender”. Assim, “o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). As relações sociais autênticas vão sendo substituídas por relações embasadas no desempenho, no resultado do trabalho de cada um, e nesse ambiente não se espera que um se importe com o outro, senão com sua *performance* na construção dos “produtos” adequados (BALL, 2005, p. 557). Até mesmo os alunos têm seu desempenho visto pela ótica do impacto sobre a reputação da instituição (BALL, 2005, p.556).

No caso do CPS, os “produtos” são representados pela quantidade de alunos

que concluem seus cursos, em relação ao número de matrículas iniciais em cada turma.

Para além das mudanças técnica e estrutural das organizações, a reforma do setor público busca “reformatar os profissionais”:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e análises de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. [...] a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela. (BALL, 2005, p. 546-547).

Os professores ficam sujeitos a uma infinidade de mensurações, comparações e metas, resultado de informações coletadas, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. Ao tentarem corresponder aos novos desafios da competição e do cumprimento de metas, os professores acabam inseridos na performatividade, que atinge a percepção do eu e do próprio valor, podendo “engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p. 550).

Os compromissos humanísticos são substituídos pelos compromissos do profissional técnico (o gerente).

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. [...] Durante o treinamento o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexivo. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. (BALL, 2005, p.548).

Newman e Clarke (2012) afirmam que o estado gerencial surge da combinação do gerencialismo (como ideologia) e da gerencialização (como processo de transformação), ao fazer referência ao papel do Reino Unido na proliferação do que chamaram de Nova Gestão Pública:

Cunhamos a expressão estado gerencial em uma tentativa de dar um nome aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob o comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). Nosso foco era sobre a Grã-Bretanha, mas as transformações introduzidas por Reagan nos EUA, e na Nova Zelândia na década de 1980 seguiram lógicas semelhantes. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.354)

Dourado (2007) ressalta a implementação de novos modelos de gestão no processo de modernização do Estado, ocorrido na década de 1990, em busca de eficiência, produtividade e racionalidade, característicos do capitalismo, na esfera pública. Neste cenário, destaca que “prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira” (2007, p.928).

Sobre essa naturalização da desigualdade citada por Dourado, Marin (2014, p.70) identifica “os modos pelos quais há fortalecimento da desigualdade na escolarização e na condição de enfrentamento da vida social” ao citar situações internas das escolas em que professores menos experientes atuam com grupos de alunos que já chegam à escola com menores condições, e que são rotulados como “fracos”, mas que “não são”.

Observo que alunos mais “fracos” orientados por professores menos experientes são uma combinação que favorece uma formação desigual, porque ao mesmo tempo em que esse fato acontece, alunos mais “fortes” são orientados por professores mais experientes. Um arranjo assim acaba por promover a reprodução das desigualdades sociais contra as quais a escola deveria atuar mitigando sua dimensão e seus efeitos.

Quanto à avaliação de desempenho, seus resultados podem ser utilizados para a aplicação de políticas de responsabilização forte que contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados observados, o que Bonamino e Sousa (2012, p. 375) chamam de “avaliações de terceira geração”. Nas avaliações de segunda geração os resultados das avaliações, como a Prova Brasil criada em 2005, não geram sanções ou recompensas, sendo utilizadas mais na elaboração de metas, embora sejam divulgados por escolas, o que pode gerar pressão dos pais ou responsáveis em função da comparação dos resultados conhecidos. A avaliação de primeira geração tem uma função diagnóstica, também sem a função de sanção ou recompensa.

Dubet (2004) destaca que a relação entre formação profissional e emprego é muito complexa e que, se por um lado depende da situação do mercado de trabalho, por outro não isenta a escola de responsabilidade. Ao discutir sobre o conceito de uma escola justa, ele assevera que “exige uma verdadeira revalorização do ensino técnico e profissional e um interesse maior pelos gostos dos alunos e por seus talentos” (p.552).

Já Certeau (2001) apregoa que a verdade imposta pelas autoridades e pelo sistema de produção econômico pode ser burlada uma vez composta uma “rede de antidisciplina” (p. 17) embasada na inteligência e na inventividade do mais fraco que produz sentido e dele se apropria de forma independente, para não se submeter à rede de vigilância do Estado sobre a sociedade. Nesse caso, podemos entender que uma forma de reação contra o gerencialismo controlador do Estado, especialmente sobre os atores da Educação, seria essa astúcia em que se desafia de forma silenciosa a lógica do poder ao mesmo tempo em que, aparentemente, se atende às suas imposições e se submete a seus controles. Essa astúcia citada por Certeau é também a forma como os indivíduos podem reagir a uma visão tecnocrática que os reduz a meros números, sem visibilidade nem valor, sem rosto nem nome, apenas



parte de uma multidão que trabalha e produz regida pelos interesses das classes dominantes.

Nessa mesma linha, Falsarella (2005) reforça que “o sistema educacional atribui grande autonomia à escola, no discurso” enquanto se presta a “induzir os educadores a resolver os problemas do cotidiano escolar sem apelar para as instâncias superiores da administração” (p. 248).

Indo ao encontro de Certeau, a autora afirma que

A escola, por sua vez, finge que acredita no discurso e, na prática, desenvolve mecanismos para burlar o controle exercido pelo sistema, apresentando um projeto oficial e desenvolvendo um projeto informal para uso interno. Assim, sem afrontar o sistema, faz funcionar a ordem dominante de uma ótica própria. (FALSARELLA, 2005, p. 248).

Ainda sobre o conceito de autonomia da escola, Lück (2013b) afirma que “está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes” (p. 62), afirmando ainda que

A autonomia da gestão escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam mudanças urgentes e consistentes, em vista do que aqueles responsáveis pelas ações devem, do ponto de vista operacional, tomar decisões rápidas para que as mudanças ocorram no momento certo e da forma mais efetiva, a fim de não se perder o *momentum* de transformação. (LÜCK, 2013b, p. 62).

Essa autonomia da gestão seria, então, interessante ao Estado na medida em que ele transfere à escola um certo poder de decisão que permita resolver, mais rapidamente, situações em que o próprio Estado levaria mais tempo e poderia ser menos eficiente para solucionar.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano, v. 1 – Artes de Fazer**. Apresentação Luce Giard. 6

ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHISTE, Mônica Cristina. SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007: São Paulo – SP. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível em <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=10301](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10301)>, acesso em 15/04/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 15/04/2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 539-555.

FALSARELLA, Ana Maria. Autonomia Escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei 9394/96). (Tese Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2005)

FALSARELLA, Ana Maria. Avaliação de políticas públicas no âmbito escolar. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 26-30 abr.2011, São Paulo-SP. Disponível em [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0017.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0017.pdf). Acesso em 07 jan.2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LAHUERTA, Milton. A Construção Política da Educação. IN: SILVA, Inayá Bittencourt e. **Reflexões de uma trajetória em Educação**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 15-26.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escolar**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

LYOTARD, J. F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**. O. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MARIN, Alda J. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, José Geraldo S.; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI Daniel F. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 61-84.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo. Educação & Realidade**. [online]. 2012, vol.37, n.2, pp.353-381. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>, acesso em 15/04/2016.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**:

A educação a serviço do capitalismo: Campinas – SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

SAI-CPS – Sistema de Avaliação Institucional- Centro Paula Souza. São Paulo: 2014. Disponível em [https://websai.cps.sp.gov.br/arquivo/SAI\\_fundamentos%20te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos2014.pdf](https://websai.cps.sp.gov.br/arquivo/SAI_fundamentos%20te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos2014.pdf). Acesso em 03/02/2017.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 172 p.

SANCHES, Sandra Maria. **A Atuação do Diretor de Escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência**: São Paulo – SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=16782](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16782)>, acesso em 08/04/2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÃO PAULO. SDECTI. Centro Paula Souza. Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, aprovado pela Deliberação CEETEPS nº 003 de 18/07/2013.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO**- Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX” - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem qualitativa 75, 143, 159, 160, 192, 214, 237, 238, 239

Alagoas 50, 51, 52, 58, 59

Alfabetização 38, 39, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 120, 195, 196, 200, 236

Apropriação de conceitos matemáticos 220, 222, 229, 235

Arquitetura 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Atividade Orientadora de Ensino 220, 221, 231, 234

Aula Expositiva Dialogada 237, 238, 239, 240, 242, 244

### C

Classe Média 111, 112, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124

Competências Digitais 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

### D

Desafios 19, 47, 70, 98, 99, 125, 127, 136, 157, 179, 192, 193, 200, 211, 213, 219, 225, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 275

### E

Educação a Distância 19, 50, 52, 59, 135, 158, 160, 161, 166, 178, 203

Educação Ambiental 237, 238, 239, 240, 242, 244

Educação básica 1, 11, 13, 16, 17, 21, 24, 43, 44, 45, 46, 47, 69, 125, 126, 127, 129, 136, 185, 206, 208, 212, 214, 218, 219, 237, 239, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 268, 273, 277, 278

Educação continuada 13, 22, 23, 124

Educação de Jovens e Adultos 75, 84, 150, 192, 193, 194, 217

Educação de Surdos 60, 61

Educação Escolar Indígena 60

EJA 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 192, 193, 194, 196, 197, 199

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 28, 34, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 195, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210,

211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 276, 280

Ensino de História 11, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 45, 48, 178

Ensino de Química 95

Ensino e Aprendizagem 18, 19, 45, 64, 68, 69, 95, 96, 129, 135, 172, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 189, 198, 199, 208, 210, 211, 218, 224, 225, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Ensino por projetos 237, 238, 239, 241, 244

Ensino superior 13, 18, 37, 44, 50, 52, 58, 59, 66, 67, 68, 122, 125, 126, 158, 159, 166, 168, 202, 203, 205, 206, 238, 244

Ergonomia da atividade 138, 141, 144

Escola Democrática 103

Escola Igualitária 103

Escola libertadora 109

Escola Libertária 103

Estado burguês 85, 111, 119, 120, 122, 124

Estratégias de ensino 130, 217, 225, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Expansão 4, 50, 56, 58, 59, 168, 202, 203, 205, 206, 207

## F

Formação 2, 8, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 79, 96, 100, 111, 113, 118, 124, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 139, 140, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 153, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 173, 178, 196, 197, 198, 200, 205, 210, 213, 222, 223, 224, 225, 229, 232, 235, 236, 238, 240, 248, 251, 252, 256, 258, 261, 262, 265, 267, 269, 271, 276, 280

Formação Profissional 11, 67, 69, 158, 159, 200, 276

## G

Gestão Escolar 129, 192, 193, 194, 195, 210, 267, 277

## H

Hierarquia 25, 27, 28, 29, 31, 40, 41, 42, 112, 115, 116, 122

## I

Inclusão 33, 35, 39, 41, 42, 57, 59, 60, 64, 130, 132, 133, 136, 137, 179, 192, 193, 196, 200, 203, 216

Interdisciplinaridade 16, 17, 47, 48, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 168,

208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 218, 219, 261

## J

Jogos Educacionais 181, 183, 185, 186, 190

## L

Luta de classes 111, 117, 118

## M

Metodologias Ativas 66, 68, 73, 74, 181, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 219

Modalidade semipresencial 158, 159, 160, 161, 166, 168

## O

Olimpíadas de Química 95

Organização do Ensino 220, 221, 222, 223, 224, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 236

## P

Pedagogia 9, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 49, 53, 55, 59, 74, 84, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 153, 178, 196, 200, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 280

PPC 13, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137

Práticas pedagógicas 46, 47, 61, 64, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 177, 179, 198, 211, 214

## Q

Qualificação 24, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 123, 124, 158, 264

## R

Reprodução 48, 63, 70, 85, 92, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 276

Revisão Sistemática 138, 142

Rivalidade 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 38, 40, 41, 42

## T

TIC 130, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200

Trabalho 1, 5, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 53, 56, 61, 69, 71, 74, 76, 78, 80, 82, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 174, 177, 180, 182,

183, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 210, 211, 212, 214, 217, 223, 231, 233, 234, 237, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 278

Trabalho Docente 40, 78, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 195, 250, 255, 256

## U

Urbanismo 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168



 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**